

Jacques Lecomte, L'éducation humaniste,  
in *Actes du 21<sup>e</sup> congrès national de l'AFPEN*  
(Association Française des Psychologues de l'Éducation Nationale),  
2009, pp. 13-25.

## L'ÉDUCATION HUMANISTE

Jacques Lecomte<sup>1</sup>

*Jacques Lecomte est docteur en psychologie, chargé de cours à l'Université Paris X, et auteur de plusieurs ouvrages.*

*Il publie en 2004 « Guérir de son enfance », livre sur le thème de la résilience dans lequel il analyse tout ce qui peut permettre à l'enfant de résister au malheur. Il met l'accent sur le besoin fondamental de repères dans la reconstruction et sur l'importance du sens que l'on peut donner à sa souffrance. Il aborde également la place et le rôle du psychologue dans le processus de résilience.*

*En 2007, dans l'ouvrage « Donner un sens à sa vie », il dégage les constantes qui aident l'humain à vivre, à partir des recherches menées en psychologie scientifique, mais aussi d'une foule de témoignages de personnalités ou d'anonymes.*

*Spécialiste de la Psychologie Positive, comme l'indique le titre de son dernier livre, Jacques Lecomte intervient également en tant que formateur auprès de professionnels de l'enfance et d'enseignants.*

*Il a accepté durant ce congrès de nous aider à mieux définir cette éducation humanisante où « Bien vivre l'école » serait une priorité. Je lui laisse la parole pour son intervention intitulée : « L'impact positif d'attitudes humanistes à l'école ». D.R.*

Les conceptions humanistes de l'éducation sont déjà anciennes. Des éducateurs tels que Comenius, Pestalozzi, Jean Bosco ou, plus près de nous, les représentants de l'École nouvelle ont incarné ce regard positif porté sur les jeunes et ont souligné l'importance d'attitudes telles que l'empathie, la coopération, l'entraide, etc.

Il y a trois ans, un ouvrage collectif réunissant 25 auteurs a ranimé cette flamme, arguant du fait qu'il était nécessaire de changer radicalement de cap pour que puisse se développer une véritable « éducation humanisante » (Tarpinian *et al.* 2007). Dans son introduction, Armen Tarpinian estimait indispensable de « s'interroger sur la capacité de l'école à trans-

<sup>1</sup> Docteur en psychologie, chargé de cours à l'Université Paris X.

mettre des valeurs créatrices de plus d'humanité : de lucidité, d'autonomie, d'auto responsabilité, d'aptitude à se lier à autrui sans sentiment d'infériorité ou de supériorité, dans une juste estimation des différences et des complémentarités. ».

J'examinerai dans un premier temps des situations pédagogiques mettant en jeu l'interaction entre élèves

- l'apprentissage coopératif
- le tutorat par les pairs
- la philosophie avec les enfants

puis d'autres situations mettant en jeu l'interaction entre l'enseignant et l'élève :

- l'effet Pygmalion
- l'empathie
- la facilitation du sentiment d'efficacité des élèves
- l'apprentissage de l'intelligence émotionnelle.

## 1. ELEVES ENTRE EUX

### L'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement consistant à faire travailler des élèves ensemble au sein de petits groupes. Selon David et Roger Johnson, deux des meilleurs spécialistes du sujet, l'apprentissage coopératif est structuré de telle sorte que les efforts de chaque membre soient nécessaires pour le succès du groupe et que chacun doive apporter sa juste contribution. Par ailleurs, les membres s'encouragent et s'aident réciproquement à apprendre, louent les succès et les efforts des uns et des autres ; ils doivent apprendre à bien se connaître et à se faire confiance, et doivent régulièrement réfléchir ensemble sur leur façon de fonctionner et sur les manières d'améliorer ce fonctionnement (Johnson et Johnson, 1990).

Une méta-analyse rassemblant 164 études a constaté les meilleurs résultats obtenus par l'apprentissage coopératif que par l'apprentissage traditionnel sur différents aspects de la vie en classe (Johnson *et al.* 2000) :

- sur le plan personnel : augmentation de l'estime de soi. Les interactions conduisent les élèves à se considérer compétents.
- sur les plans cognitif et scolaire : amélioration de la motivation à apprendre, de la complexité du raisonnement et des résultats scolaires, génération plus fréquente de nouvelles idées et solutions, meilleur transfert de ce qui est appris depuis une situation vers une autre, que ne le fait l'apprentissage compétitif ou individualiste, Les

élèves apprécient également plus l'enseignant et le perçoivent comme plus compréhensif et aidant.

- sur le plan relationnel et social : augmentation sensible de l'appréciation réciproque, baisse du racisme et du sexisme, des incivilités et de la délinquance, du harcèlement et de la violence, ainsi que de la toxicomanie, meilleure intégration des élèves handicapés), augmentation des comportements altruistes.

Les partisans de l'apprentissage coopératif notent que dans l'apprentissage compétitif, l'estime de soi tend à être basée sur le raisonnement suivant : « Si je gagne, j'ai de la valeur en tant que personne, mais si je perds, je n'ai pas de valeur ». Les gagnants attribuent leur succès à une aptitude supérieure et attribuent l'échec des autres à un manque d'aptitude. Les perdants, ont tendance à se dévaloriser et perdent leur motivation. En revanche, dans l'apprentissage coopératif, les élèves ont tendance à se considérer comme compétents.

### Le tutorat par les pairs

Une autre forme d'apprentissage fondée sur la solidarité entre élèves est le tutorat par les pairs, que l'on peut définir comme l'enseignement d'un élève par un autre<sup>2</sup>. Le principe est simple : un élève en difficulté passe quelques heures par semaine, généralement pendant les heures de cours, avec un autre élève plus âgé qui lui donne un cours particulier. Cette pratique s'est largement diffusée dans divers pays, notamment les États-Unis, la Grande Bretagne, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, Israël, la Belgique, etc. A nouveau, l'acquisition de connaissances ne se réalise pas dans une logique compétitive, mais d'entraide.

Dans une expérience menée en France, des élèves d'école élémentaire en difficulté quittent leur classe, trois fois par semaine, pendant les heures de cours, par groupes de six ou sept environ. Ils se rendent, avec leurs moniteurs, dans un local qui leur est réservé. Ils y retrouvent l'adulte responsable du monitorat (Finkelsztein, 1994).

L'adhésion de l'enseignant est essentielle pour la réussite d'une action de tutorat par les pairs et sa fonction reste fondamentale. Il aide le tuteur à préparer les séances et il l'encourage dans son action. Un moment particulièrement important se situe après la fin d'une séance, moment pendant lequel adulte et tuteur se retrouvent pour parler de ce qui s'est passé, des problèmes

<sup>2</sup> Certains auteurs utilisent les termes *monitorat* ou encore *enseignement mutuel*.

rencontrés et des satisfactions éprouvées. Cette discussion permet de mieux recadrer l'action et de maintenir l'enthousiasme des tuteurs.

Une méta-analyse rassemblant 65 études a conclu que les programmes de tutorat par les pairs ont des effets positifs nets sur la réussite scolaire et sur les attitudes des tutorés (Cohen *et al.* 1982). Ceux-ci ont obtenu des résultats supérieurs à d'autres élèves n'ayant pas bénéficié de ce type de programme.

Une autre synthèse, regroupant 22 études (Barley *et al.* 2002), concernant le tutorat auprès d'élèves en difficulté, aboutit au bilan suivant :

- 13 études pour lesquelles tous les résultats étaient positifs
- 8 études pour lesquelles la plupart des résultats étaient positifs
- 1 étude pour laquelle il n'y avait pas de différence entre les classes ayant bénéficié d'un programme de tutorat et celles n'en ayant pas bénéficié.

Le résultat le plus impressionnant dans les programmes de tutorat par les pairs est que les principaux bénéficiaires ne sont pas les élèves tutorés, mais les élèves tuteurs ! En effet, l'enseignant qui met en place un programme de tutorat par les pairs fournit l'occasion aux élèves de révéler et de développer des capacités dont certains n'ont pas du tout conscience. L'image que le tuteur se fait de lui peut alors sensiblement se modifier. Il se sent investi d'une responsabilité à laquelle il souhaite répondre au mieux. Ceci le conduit à réviser ses cours, à essayer de mieux comprendre la logique de la discipline et à mieux organiser sa pensée pour expliquer le plus clairement possible. Il effectue un réapprentissage qu'il n'aurait certainement pas réalisé sans cet objectif d'aider un autre élève en difficulté.

Les effets positifs sont multiples : moindre absentéisme, meilleure ponctualité en classe, plus d'intérêt pour le travail scolaire, plus de respect envers les professeurs... et au final meilleurs résultats scolaires.

### La philosophie avec les enfants

L'expression « philosophie avec les enfants », initiée par Matthew Lipman (Lipman, 1995), se présente très différemment d'un cours de philosophie au lycée. Tout d'abord, elle est à la portée de tous, même si elle a pour fondements de solides bases issues de la tradition philosophique classique. Au contraire, plusieurs expériences de philosophie avec les enfants ont lieu dans des quartiers très défavorisés. Par ailleurs, le but n'est pas que les enfants étudient et apprennent la philosophie, mais qu'ils en fassent eux-mêmes ! Le programme vise donc à les amener à penser par et pour eux-mêmes, avec notamment comme conséquence le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités.

Dans une expérience de ce type, un groupe d'enfants ou de jeunes, accompagnés d'un animateur ayant reçu une formation spécifique, consti-

tuent une « communauté de recherche ». Le rôle de l'adulte n'est pas d'enseigner ou de faire passer un message particulier, mais de stimuler la capacité de réflexion des enfants, de les aider à expliciter leur pensée et à aller jusqu'au bout de leurs raisonnements, un peu à la manière de Socrate, qui faisait réfléchir les personnes en leur posant des questions bien choisies, sans grandes déclarations théoriques. Dans ce but, les membres de la communauté de recherche lisent ensemble une histoire qui a été spécialement conçue pour cet exercice et qui suscite des questions. Sept romans pour enfants et jeunes ont été écrits dans ce but, chacun d'eux étant adapté à une classe d'âge particulière, l'ensemble couvrant la période allant de la maternelle à la terminale. Ces histoires mettent en scène des enfants qui prennent plaisir à penser ensemble dans leur vie quotidienne, et sont conçues autour de certains thèmes tels que la pensée logique, la démarche éthique, la beauté, l'amitié, la justice, le langage, et couvrent toute une série d'étapes de développement... Par exemple, une histoire débute avec la situation suivante : un enfant se réveille et, après avoir ouvert les yeux, se demande s'il est bien réveillé ou s'il rêve d'être éveillé. Dans le roman destiné aux plus grands (fin du secondaire), un jeune est accusé de vandalisme dans une école. Ce qui est l'occasion d'aborder des thèmes comme la fonction d'une loi, l'équilibre entre la liberté individuelle et les besoins de la société, la nature de la bureaucratie, etc.

Après la lecture d'un fragment de texte, l'animateur rassemble les questions que l'histoire suscite chez les participants. Puis le groupe se met d'accord sur deux ou trois questions à débattre. Suit alors la discussion, qui doit être soigneusement menée pour éviter que le groupe ne glisse vers le simple bavardage. Cette pédagogie est donc fondée essentiellement sur le dialogue et la coopération entre élèves. Le processus même de travail de la communauté de recherche amène ainsi les enfants à pratiquer certaines valeurs, comme le respect mutuel et la tolérance.

Les résultats positifs de cette méthode sont parfois impressionnants. Bien que la philosophie avec les enfants ait pour objectif premier de développer les compétences cognitives, elle entraîne aussi, toute une série d'autres conséquences positives.

Une synthèse de dix études avec groupe contrôle a montré que toutes ces études présentaient des résultats positifs (Trickey et Topping, 2004).

Les évaluations portaient sur le raisonnement logique, la lecture, les mathématiques, l'estime de soi, l'aptitude à l'apprentissage, le langage, la pensée créative, les compétences cognitives, l'intelligence émotionnelle. Aucun résultat négatif n'a été constaté.

Face à ces résultats, les auteurs se demandent pourquoi la philosophie avec les enfants n'est pas plus largement intégrée dans les pratiques scolaires. Une réponse est que la barrière la plus forte est constituée par les croyances pédagogiques dans l'enseignement traditionnel.

## 2. L'ENSEIGNANT ET L'ÉLÈVE

### Les caractéristiques d'un bon enseignant

Qu'est-ce qu'un « bon enseignant » ? Voyons tout d'abord l'avis des élèves eux-mêmes. L'enquête menée par Cléopâtre Montandon auprès de 67 enfants genevois (35 filles et 32 garçons) de 11 à 12 ans est explicite à cet égard (Montandon, 1997). Pour eux, un bon professeur est à la fois celui qui sait bien enseigner (expliquer clairement et patiemment, savoir susciter l'intérêt et la motivation) et celui qui manifeste un ensemble de qualités humaines qui s'expriment par l'écoute, la gentillesse, la disponibilité envers les élèves, la compréhension, l'humour, la sympathie. Ils apprécient les enseignants qui font preuve d'une exigence bien dosée, mais rejettent celui qui fait preuve d'une sévérité excessive.

Ainsi, selon les enfants eux-mêmes, l'enseignant ne peut se contenter d'être un simple transmetteur de connaissances.

Kathryn Wentzel, de l'université du Maryland, estime, à partir d'une synthèse de la littérature scientifique, que les enseignants efficaces fonctionnent comme de bons parents auprès de leurs élèves (Wentzel, 2002).

Elle souligne, à partir d'une enquête menée auprès de 452 élèves de sixième, que ces enseignants, d'une part expriment des attentes élevées envers les élèves (ce qui s'avère le prédicteur positif le plus régulier des objectifs et de l'intérêt des élèves) et posent un cadre de travail clair, mais parallèlement aussi que l'adaptation des enfants à l'école est liée à la relation enseignant-élève caractérisée par la chaleur, l'absence de conflit et la communication ouverte. Inversement, les commentaires négatifs exprimés envers les élèves constituent le prédicteur le plus fort de comportement asocial et de difficulté scolaire des élèves.

### L'effet Pygmalion

Divers processus d'interaction entre le maître et ses élèves ont été mis en évidence, dont le plus impressionnant est l'effet Pygmalion (Rosenthal, 1971). Au cours d'une expérience, un psychologue signale à des instituteurs que certains élèves sont à la veille de progrès rapides, pronostic établi sur la base d'un nouveau test psychologique. De fait, on constate huit mois plus tard une réelle amélioration scolaire et une nette augmentation du QI de ces enfants, comparativement à leurs camarades. Or le test en question était inexistant et la liste des élèves présentée avait été réalisée par tirage au sort ! Selon Robert Rosenthal, l'auteur de l'étude, les maîtres ont traité leurs élèves

de manière plus agréable, plus amicale et plus enthousiaste lorsqu'ils s'attendaient à un résultat meilleur. On peut facilement imaginer que ces derniers, encouragés par l'attention dont ils ont fait l'objet, ont alors plus cru en eux et travaillé.

Cette étude, qui a mis en évidence l'influence du préjugé de l'enseignant sur ses élèves, a été reproduite à diverses reprises pour confirmer ou infirmer ses résultats. La conclusion générale est que les effets positifs ont lieu surtout sur les élèves initialement faibles (ce qui est logique puisque ce sont eux qui ont la marge de progression la plus importante). Par ailleurs, l'effet est moins important lorsque l'enseignant connaît déjà bien ses élèves.

### L'empathie

Carl Rogers, l'un des grands noms de la psychologie humaniste, a beaucoup insisté sur la nécessité que l'enseignant établisse une relation de personne à personne avec l'élève (Rogers, 1984). Selon lui, si l'enseignement se résume à transmettre des connaissances ou une technique, il est plus efficace d'utiliser un livre ou un enseignement programmé. Aussi, affirme-t-il, le rôle de l'enseignant est surtout de faciliter le développement des capacités d'apprentissage autodéterminé du sujet, et pour cela trois principales qualités d'attitude sont nécessaires :

- l'authenticité : c'est l'attitude la plus importante selon Rogers ; l'enseignant rencontre l'élève, sur la base d'une relation directe de personne à personne ; il est lui-même et entre en relation sans masque ni façade avec celui qui apprend ;
- la considération pour l'élève, pour ses sentiments et ses opinions
- l'empathie : l'enseignant s'efforce de se mettre à la place de l'étudiant, de voir les choses avec ses yeux à lui, tout en reconnaissant ses limites : elle ne peut pas faire plus que « comme si ».

Fort bien, pensera-t-on, mais ces attitudes sont-elles réellement susceptibles de faciliter l'apprentissage ? C'est précisément ce qu'ont voulu étudier David Aspy et Flora Roebuck, au travers d'une série de recherches passionnantes. Le titre de leur ouvrage est très clair : *On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas, Résultats de recherches sur l'éducation humaniste* (Aspy et Roebuck, 1990). Ces auteurs voulaient savoir ce qui se produit en classe lorsqu'un enseignant sait montrer à ses élèves qu'il les aime vraiment, les comprend et veut les aider. Leurs résultats sont allés bien au-delà de ce qu'ils imaginaient.

Ils ont notamment constaté que les enseignants qui manifestent le plus ces trois qualités humaines (l'authenticité, la considération et

l'empathie) permettent à l'ensemble de leurs élèves de progresser sensiblement au cours d'une année scolaire.

Par exemple, D.Asphy et F. Roebuck ont choisi au hasard 25 enfants de 6 ans travaillant avec un enseignant à haut niveau d'interactions facilitantes et 25 autres enfants du même âge ayant un enseignant à bas niveau d'interactions facilitantes. Ils ont fait passer un test de QI aux uns et aux autres en début et en fin d'année. Les élèves du premier groupe ont gagné en moyenne 9 points de QI alors que les autres n'ont fait aucun progrès significatif.

Une expérience très simple a permis de constater l'impact de certaines attitudes. D.Asphy et F. Roebuck ont demandé à des instituteurs d'inclure un des trois mots : « heureux », « triste » et « fâché » dans le message qu'ils transmettraient à l'élève qui avait fini de lire une phrase ou un paragraphe à l'occasion d'un cours de lecture. Par exemple : « Tu es heureux d'avoir lu tous les mots correctement » ou : « Tu es triste parce que tu n'as pas pu lire certains mots » ou encore : « Tu es fâché parce que tu n'arrives pas encore à lire ». Le but visé par les auteurs était que les enseignants parviennent à saisir le sentiment global que chaque élève éprouvait à ce moment précis, en supposant que ces messages auraient une influence positive sur les élèves. Or ces simples messages aidaient les jeunes à apprendre à lire plus rapidement !

Selon Asphy et Roebuck, les enseignants comprenaient vraiment leurs élèves et semblaient même les aimer ! Ce simple élément a suffi à inciter les élèves à redoubler d'efforts, concentrer leur énergie et à réussir de mieux en mieux.

Mais ils sont allés plus loin, en mettant au point un programme destiné à améliorer le niveau des enseignants sur ces trois qualités. Ceci a notamment abouti aux résultats suivants au sein d'une école située dans un environnement socio-économique très faible. Après la formation, il n'y avait pratiquement pas de changement de comportement chez les enseignants n'ayant pas suivi le programme, tandis que ceux ayant suivi le programme présentaient une sensible augmentation du nombre et de la qualité des relations, avec les effets suivants :

- cette école a gagné neuf rangs dans l'échelle de compétence en lecture des élèves de la commission scolaire locale (l'école dessert le plus grand nombre d'élèves défavorisés dans cette zone scolaire) ;
- en moyenne, les élèves de 7 à 10 ans de cette école ont fait plus de progrès en mathématiques que tous les élèves de la zone scolaire ;
- l'école avait le taux d'absentéisme le plus bas de son histoire (8,8 % en quarante-cinq ans d'existence) ;
- le nombre de bagarres entre élèves a diminué de façon significative ;
- le vandalisme a diminué de façon significative (ce problème auparavant sérieux n'en était plus un) ;

- le pourcentage de démission chez les enseignants est passé de 80 % à 0 % ;
- des enseignants d'autres écoles ont commencé à demander à être mutés dans cette école.

Les auteurs en concluent donc que le meilleur moyen pour les enseignants d'aider vraiment leurs élèves à apprendre et à mieux respecter la discipline consiste à suivre un programme de formation qui leur enseigne systématiquement à employer des modes d'interaction et de communication efficaces.

La recherche d'Asphy et F. Roebuck n'est pas une exception. Une récente méta-analyse a recensé 119 études s'étalant de 1948 à 2004, rassemblant un total de 355 325 élèves portant précisément sur l'impact d'un enseignement « rogérien » (Cornelius-White, 2007). Elle met en évidence des corrélations positives avec toutes les caractéristiques des enseignants étudiées, par ordre d'importance décroissante : la non-directivité, l'empathie, la chaleur, l'encouragement à une pensée d'ordre supérieur, l'encouragement à l'apprentissage, l'adaptation aux différences, l'authenticité, les croyances centrées sur l'apprenant. Les effets cognitifs les plus importants se font sentir sur la pensée critique et créative, la réussite en mathématiques et la performance langagière. Les effets émotionnels ou comportementaux les plus importants sont la participation des élèves, leur satisfaction, la continuation de la scolarité, l'estime de soi, la motivation, les compétences interpersonnelles

### La facilitation du sentiment d'efficacité des élèves

Un fonctionnement scolaire efficace nécessite à la fois des aptitudes et des croyances d'efficacité pour bien les utiliser (Bandura, 2002). Des élèves différents avec des aptitudes identiques, ou le même élève dans des circonstances différentes, peuvent donc obtenir des performances faibles, bonnes ou remarquables, selon les variations de leurs croyances d'efficacité personnelle. Certes, le niveau initial de compétences influe sur les performances obtenues, mais son impact est fortement influencé par les croyances d'efficacité personnelle.

Les personnes qui croient fortement en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter, ce qui augmente l'intérêt qu'elles y trouvent. Elles se fixent des objectifs stimulants et conservent une forte implication à leur égard, investissent beaucoup d'efforts et les augmentent en cas d'échecs ou de reculs. Elles restent centrées sur la tâche et raisonnent stratégiquement en face des difficultés. Elles attribuent l'échec à un effort insuffisant, ce qui favorise une orientation vers le succès, et elles récupèrent rapidement leur sentiment d'efficacité après un échec ou une baisse de performance. Enfin, elles abor-

dent les menaces ou les stresseurs potentiels avec la confiance qu'elles peuvent exercer un certain contrôle sur eux. Cette perspective efficace améliore les performances, réduit le stress et diminue la vulnérabilité à la dépression.

L'enseignant peut faciliter le développement de l'efficacité cognitive personnelle en fixant des objectifs à l'élève. La meilleure façon de maintenir la motivation personnelle est de combiner un objectif à long terme, qui fixe l'orientation du projet, avec une série de sous-objectifs accessibles, destinés à guider et maintenir les efforts de la personne le long du parcours tout en lui fournissant des récompenses immédiates. Ces objectifs proximaux sont aussi un moyen efficace de réduire le risque de découragement dû à un objectif élevé et d'accroître le sentiment d'efficacité personnelle. En effet, atteindre des sous-objectifs fournit des indicateurs croissants de maîtrise qui permettent d'acquérir un sentiment progressif d'efficacité personnelle.

La nécessité de se focaliser sur les progrès plutôt que sur des résultats lointains est particulièrement importante pour les élèves convaincus de leur inefficacité personnelle et qui ont donc besoin d'une démonstration répétée qu'ils ont ce qui est nécessaire pour réussir.

### L'apprentissage de l'intelligence émotionnelle

Depuis quelques années se diffuse de plus en plus largement l'idée qu'il existe une intelligence émotionnelle, qu'il est peut-être préférable d'appeler intelligence relationnelle. L'un des principaux spécialistes du domaine, Reuven Bar-On, qui a lancé l'expression « quotient émotionnel », la définit comme « la manière de se comprendre et de comprendre les autres, d'entretenir des relations avec les gens et de s'adapter au milieu immédiat de façon à faire face de manière plus fructueuse aux exigences du milieu » (*in* Stys et Brown, 2004).

Une question majeure est évidemment de savoir si l'intelligence émotionnelle est un trait de personnalité stable ou si on peut la développer au fil de l'existence. C'est cette seconde conception que retiennent les spécialistes du domaine.

Plusieurs auteurs ont donc mis au point des programmes de développement de l'intelligence émotionnelle et relationnelle. J'aimerais vous présenter ici les travaux de Daniel Favre, professeur à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Montpellier (Favre, 2007). Il s'est intéressé à la violence des élèves et surtout aux moyens envisageables de réduire celle-ci. Daniel Favre a une double compétence, peu fréquente : d'abord neurophysiologiste, il est ensuite devenu chercheur en sciences de l'éducation. Livre très riche qu'il est impossible de résumer en quelques mots.

Daniel Favre distingue entre trois formes de relation émotionnelle avec autrui :

- l'empathie, capacité de se représenter ce que ressent ou pense l'autre tout en le distinguant de ce que l'on ressent et pense soi-même ;
- la contagion émotionnelle, tendance à se laisser envahir par les émotions d'autrui ;
- la coupure émotionnelle, processus de mise à distance des émotions, de sentiments ou de souvenirs d'événements susceptibles de faire souffrir la personne.

Daniel Favre et ses collègues ont réalisé de multiples recherches auprès d'élèves perçus comme violents par leurs enseignants, en France, en Suisse et au Québec. Ces recherches, décrites dans son livre, ont pour objectif de développer la capacité d'empathie des jeunes, par un processus d'« alphabétisation émotionnelle ». Les résultats obtenus sont parfois impressionnants. Je me limiterai ici à présenter le cas d'un jeune.

Daniel Favre présente son programme à 24 collégiens désignés comme violents par les enseignants, en insistant sur le fait que leur participation est volontaire : seuls ceux qui le souhaitent viendront aux ateliers. Des questions et remarques fusent, comme on peut le deviner : « C'est l'administration qui cherche à nous mettre au pas ! », « Pourquoi nous ? », etc. Daniel Favre fournit plus de détail sur le projet, mais est interrompu par un meneur des opposants à l'atelier : « Qu'est-ce qui dit ! », « Qu'est-ce qui dit ! », « Qu'est-ce qui dit ! », en regardant ses « complices » qui rigolent ostensiblement. Daniel Favre se sent un peu déstabilisé, mais tente quelque chose. Il s'adresse calmement à tout le groupe en disant : « Parfait, voilà un excellent exemple ! » (un silence complet s'installe alors dans la salle), puis en s'adressant à l'adolescent : « Tu vois quand tu répètes : "Qu'est-ce qui dit", pourquoi détournes-tu le regard ? Pourquoi ne me regardes-tu pas dans les yeux quand tu me dis cela ? (les yeux de l'adolescent fuient encore plus son regard et les autres le voient bien). Tu le dis pourtant bien à moi ? Tu veux pourtant bien me communiquer quelque chose, me faire ressentir quelque chose ? Eh bien, c'est cela la vulnérabilité : avoir besoin de cacher aux autres son ressenti, ses émotions, son regard. Dans cet atelier tu pourras justement apprendre à te sentir plus fort et après tu pourras encore me dire : "Qu'est-ce qui dit", cela fera peut-être encore rire tes collègues, mais cette fois-ci, tu pourras me le dire en me regardant dans les yeux ! ».

Cet adolescent qui essayait d'entraîner ses pairs avec lui dans son opposition à l'atelier fut l'un des premiers à s'inscrire pour y participer !

Nous avons ici un bon exemple d'une véritable attitude éducative d'un adulte à l'égard d'un jeune au comportement problématique : profond respect de sa personne, mais remise en question de son comportement.

Il est temps de conclure.

Les conceptions humanistes n'ont pas toujours bonne presse. Celles et ceux qui les adoptent sont parfois taxés d'idéalistes utopistes. Or, les connaissances contemporaines nous montrent que cette critique est sans fondement. Ce qui ressort de nombreuses recherches, qu'elles soient menées en sciences de l'éducation ou dans d'autres domaines de recherche (justice, famille, santé publique, voire relations internationales), c'est que

**La meilleure manière d'être réaliste et pragmatique,  
c'est d'être profondément idéaliste.**

## BIBLIOGRAPHIE

- Aspy D. & Roebuck F. (1990). On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas, Résultats de recherches sur l'éducation humaniste, Montréal, Actualisation.
- Bandura A. (2002). Auto-efficacité ; Le sentiment d'efficacité personnelle, De Boeck Université, chapitre 6.
- Barley, Z., Lauer, P. A., Arens, S. A., Aphorp, H. S., Englert, K. S., Snow, D., & Akiba, M. (2002). Helping at-risk students meet standards: A synthesis of evidence-based classroom practices. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Cohen, P. A. Kulik, J. A. & Kulik, C. C. (1982). Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-Analysis of Findings. American Educational Research Journal 19 (2): 237-248.
- Cornelius-White J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis, Review of Educational Research, 77 (1), 113-143.
- Finkelsztein D. (1994). Le monitorat : s'entraider pour réussir, Paris, Hachette.
- Favre D. (2007). Transformer la violence des élèves, Paris, Dunod.
- Johnson D. W. & Johnson R. T. (1990). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning, Boston, Allyn & Bacon.
- Johnson, D.W., R.T. Johnson, and M.B. Stanne. 2000. Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>.
- Lipman M. (1995). A l'école de la pensée, Bruxelles, De Boeck Université.
- Montandon C. (1997). L'éducation du point de vue des enfants, Paris, L'Harmattan.
- Rogers C. (1984). Liberté pour apprendre ?, Dunod, Paris.
- Rosenthal R.-A. (1971). Pygmalion à l'école, Tournai, Casterman.
- Stys Y. & Brown S. L. (2004). Etude de la documentation sur l'intelligence émotionnelle et ses conséquences en milieu correctionnel, Direction de la recherche du service correctionnel du Canada. Document téléchargeable sur Internet.

Tarpinian A., Baranski L., Hervé G. & Mattéi B. (dir.). (2007). Ecole : changer de cap, Contributions à une éducation humanisante, Lyon Chronique sociale – Paris, Interactions TP-TS.

Trickey S. & Topping K. J. (2004). 'Philosophy for children': a systematic review, Research Papers in Education, 19 (3), 365-380.

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. Child Development, 73 (1), 287-301.

## RESUMÉ

Enseigner consiste-t-il seulement à transmettre des connaissances ? Si c'était le cas, Internet serait une source suffisante d'informations. De nombreuses recherches contemporaines montrent que des valeurs et attitudes telles que la valorisation ou la coopération ont un fort impact sur les résultats scolaires et le bien-être des élèves et des enseignants. C'est en particulier le cas de travaux sur l'apprentissage coopératif, le tutorat par les pairs, la philosophie pour enfants, l'empathie des enseignants, l'"alphabétisation émotionnelle", le sentiment d'efficacité collective au sein des établissements ou encore l'école comme "communauté bienveillante".