

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MICHÈLE B. TREMBLAY

L'EMPATHIE COMME MODÈLE DE COMMUNICATION
DANS L'ENSEIGNEMENT AUX ADULTES :
UNE RECHERCHE HEURISTIQUE

Novembre 1999



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

RÉSUMÉ

Ce mémoire rapporte une recherche sur l'empathie dans l'enseignement. L'empathie y est observée en tant que modèle de communication ou mode d'être phénoménologique à partir d'une réflexion sur mes vécus en tant que personne-enseignante. La recherche est en effet orientée à partir d'une approche de type heuristique qui propose que le particulier et l'idiosyncrasie puissent rejoindre en quelque sorte l'universel.

De façon générale, l'empathie permet d'assouplir les échanges entre les personnes. Dans un contexte éducatif, la qualité de la communication est associée à un vécu relationnel plus harmonieux et à un meilleur climat de classe, permettant ainsi des apprentissages plus significatifs.

Cette recherche permet d'identifier quatre stratégies permettant de vivre l'empathie dans un milieu éducatif. Il s'agit de choisir d'abord les élèves par un mouvement de réceptivité et d'ouverture à autrui, de se positionner également en tant qu'apprenant avec eux et de confirmer la qualité d'être de chaque apprenant de même que celle du dynamisme particulier de chacun des groupes.

Quelques moyens et outils sont également identifiés comme pouvant servir à opérationnaliser ces stratégies. Il s'agit de trois moyens pédagogiques, un plan de cours clair et détaillé, l'utilisation d'un cahier de communication et l'animation de périodes d'échange, de trois techniques de communication verbale, la reformulation, la révélation de soi et d'autrui et la métacommunication de même que de quelques techniques de communication non verbale qui semblent particulièrement empathiques au sein d'une pratique d'enseignement.

Un parallèle a ainsi pu être réalisé entre un mode d'être empathique et un autre qui ne l'est pas, ceci en regard de l'apprentissage, de l'enseignant ainsi que de l'apprenant.

REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord mon directeur, Gilles A. Bonneau, qui m'a accompagnée tout au long de ces deux années. Par une manière de faire qui lui appartient en propre, non directive mais par moment tout de même balisante, j'ai pu avancer dans ma recherche avec suffisamment de liberté pour découvrir le plaisir de faire de la recherche tout en me sentant appuyée par sa confiance et ses suggestions à toujours aller plus loin. Sans son apport, ce travail ne serait pas tout à fait le même.

Je remercie également Joseph Morose pour m'avoir encouragée à écrire sur ma propre pédagogie ainsi que Marta Anadón pour ses généreux conseils concernant la recherche qualitative.

Je remercie bien sûr mes étudiants qui me procurent toujours le très grand bonheur d'enseigner et de partager mes connaissances. C'est à leur contact que j'ai développé les stratégies d'enseignement dont il est question dans ce mémoire.

Je remercie mes amis Yves et Johanne qui m'ont plusieurs fois offert l'opportunité de discuter mes idées en leur compagnie.

Je remercie finalement mon fils Thomas, ma mère Denise et ma sœur Dominique pour leur présence et leur confiance qui ne se sont jamais démenties.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE ET ÉLÉMENTS D'UN CADRE THÉORIQUE.....	5
1.1 La problématique.....	6
1.2 Définition de l'empathie.....	11
1.2.1 Les trois étapes de développement de l'empathie.....	13
1.2.2 Perception et expression.....	17
1.2.3 Une communication globale.....	19
1.3 Des attitudes facilitantes.....	23
1.3.1 La connaissance de soi.....	23
1.3.2 L'authenticité.....	25
1.3.3 La congruence.....	27
1.3.4 Le respect.....	28
1.3.5 L'acceptation ou la considération positive inconditionnelle.....	29
1.4 Un modèle de communication empathique.....	32
1.5 Questions de recherche.....	36
1.6 Limitations de la recherche.....	38
CHAPITRE 2	
LA MÉTHODOLOGIE.....	41
2.1 Une recherche qualitative.....	42
2.2 Une démarche évolutive.....	45
2.3 Une approche heuristique.....	47
2.4 Définition de trois unités d'observation et de réflexion.....	53
2.5 Définition du contexte d'observation/réflexion.....	58
2.6 Des outils de recherche.....	60
2.6.1 L'exploration méditative.....	61
2.6.2 La tenue d'un journal de recherche.....	63
CHAPITRE 3	
OBSERVATIONS ET RÉFLEXIONS SUR L'EMPATHIE.....	67
3.1 La concentration sur autrui et le renoncement momentané à soi.....	69
3.2 L'acceptation inconditionnelle et le non-jugement.....	77
3.3 La considération positive inconditionnelle et le respect.....	86
3.4 Résumé des stratégies.....	93
3.5 Des outils stratégiques.....	94
3.5.1 Trois moyens pédagogiques.....	95
3.5.1.1 Un plan de cours clair et détaillé.....	95
3.5.1.2 Le cahier de communication.....	97
3.5.1.3 L'animation de périodes d'échange.....	100
3.5.2 Des techniques de communication.....	103
3.5.2.1 L'écoute et la reformulation.....	104
3.5.2.2 L'intuition et la révélation de soi et d'autrui.....	114
3.5.2.3 L'usage de la métacommunication.....	123
3.6 L'empathie et la communication non verbale.....	128
3.6.1 Les gestes et postures.....	128
3.6.2 Le regard.....	130
3.6.3 Le ton de la voix.....	133

CHAPITRE 4

LE MODÈLE DE COMMUNICATION EMPATHIQUE ET LE	
MONDE DE L'ÉDUCATION.....	135
4.1 L'expérience empathique.....	137
4.2 Parallèle entre des situations pédagogiques avec et sans empathie.....	142
4.2.1 En regard de l'apprentissage.....	143
4.2.2 En regard de l'apprenant.....	146
4.2.3 En regard de l'enseignant.....	149
4.3 Parallèle entre deux modèles de communication pédagogique;	
l'un avec, l'autre sans prévalence d'un mode d'être empathique.....	154
CONCLUSIONS.....	156
BIBLIOGRAPHIE.....	169

LISTE DES TABLEAUX

4.3	Parallèle entre deux modèles de communication pédagogique; l'un avec, l'autre sans prévalence d'un mode d'être empathique.....	154
-----	---	-----

INTRODUCTION

*«Le dialogique (ou l'empathie) n'est pas un privilège
de l'intellectualité, comme la dialectique.
Il ne commence pas à l'étage supérieur de l'humanité,
il ne commence pas plus haut qu'il ne commence.
Là, il n'y a pas de gens doués et de gens peu doués,
il n'y a que des gens qui se donnent et des gens qui se retiennent.»
Buber*

L'empathie est d'abord une affaire de cœur. Elle est généralement définie comme étant la capacité de comprendre une autre personne comme si on était à sa place. Savoir être empathique, c'est en effet être en mesure de se montrer sensible aux autres, à leur subjectivité, à leur façon de voir et de ressentir les choses en se plaçant de leur propre point de vue, sans interprétation ni analyse de notre part. Elle est donc également une affaire de raison.

Plusieurs auteurs ont de ce fait défini l'empathie comme un outil professionnel indispensable à tous bons intervenants en psychothérapie. Entre autres, Rogers, Égan et Forest, Saint-Arnaud et Portelance. Quelques-uns se sont également intéressés à l'utilisation de l'empathie dans un milieu scolaire.

Dès 1925, Buber s'est penché sur la fonction éducative en terme de relation dialogique *Je-Tu*. Sans nommer l'empathie comme telle – le mot n'existait pas encore tout à fait à l'époque – il y décrit la place primordiale jouée par ce qu'il appelle le phénomène d'*enveloppement* des élèves par l'éducateur qui correspond tout à fait à la description d'une pédagogie empathique.

Dans les années 60-70, Rogers a fait également un travail de précurseur dans la recherche humaniste, plus particulièrement sur celui des comportements humains dans la relation d'aide. Rogers considérait le rôle de l'éducateur comme un rôle éminemment tourné vers la croissance des élèves envisagées ici comme des personnes. Il a observé et réfléchi concrètement, à partir de son double vécu de psychothérapeute et d'éducateur, sur les effets positifs de l'empathie – et autres attitudes centrées sur la personne – sur la réalisation d'apprentissages significatifs chez les élèves.

En 1979, Postic a publié un livre déterminant sur la relation éducative où il approfondit le sens de la communication pédagogique selon différents aspects – en particulier le rôle important de la connaissance de soi et de la maturité affective de l'enseignant sur l'efficacité de ses interventions.

Environ au même moment, Gordon a transplanté presque intégralement la technique dite d'écoute active – très utilisée et particulièrement efficace dans un contexte de psychothérapie – dans le milieu de l'éducation. D'excellents résultats ont été constatés. Pourtant il ne faudrait pas confondre cette technique avec l'empathie, qui est, quant à elle, un comportement humain profond qui survient chez l'enfant dès les premières semaines de sa vie et qui se développe avec sa croissance émotionnelle (Goleman, 1997).

L'empathie prend en effet au départ la forme d'une absorption émotive appelée l'étape de l'éponge. Elle prend ensuite la forme de l'identification affective représentant l'étape de la prise de rôle. Elle atteint finalement chez certaines personnes la forme de l'individuation affective/cognitive qui correspond à l'étape de la prise de perspective. Le

phénomène empathique peut être très présent dans la relation d'enseignement. Il devient ainsi intéressant de chercher à savoir comment ce mode d'être se vit particulièrement chez l'enseignant.

Vers la fin des années 80, Brunel et Dupuy-Walker ont effectué, en ce sens, une recherche systématique portant uniquement sur l'empathie en contexte éducatif. À partir d'enregistrements vidéo de périodes d'enseignement, elles ont identifié les actions les plus susceptibles de contenir de l'empathie chez les enseignants. Elles ont ainsi découvert que le souci apporté à préparer les activités, la vérification périodique des acquis et l'évitement des principaux obstacles à la communication étaient des éléments facilitateurs.

La présente recherche porte plus spécifiquement sur l'empathie de troisième étape de développement, affective/cognitive, envisagée et observée ici comme un mode d'être phénoménologique de communication pédagogique. Elle se base sur deux caractéristiques fondamentales de l'acte d'enseigner : l'acte réflexif et l'acte interactif. En accord avec l'approche qualitative, la pratique réflexive devient en effet ici le moyen d'explorer, d'observer, d'analyser et de décrire l'aspect spécifique de *l'empathie* à travers l'acte interactif enseignant-enseignés.

À partir d'observations et de réflexions sur mon expérience, mes attitudes et mes comportements comme personne-enseignante, je définis quatre stratégies pouvant permettre à un enseignant d'établir et de maintenir un modèle de communication empathique en classe. Je décris également quelques moyens pédagogiques et outils de communication qui peuvent aider à opérationnaliser ces stratégies. Il est important de retenir ici que je réfléchis

non pas sur ma façon d'enseigner comme telle mais surtout sur ma façon de communiquer lorsque j'enseigne.

Ce document se divise en quatre chapitres. Le premier établit la problématique et quelques éléments d'un cadre théorique. Le second définit et justifie la méthodologie de type qualitatif, plus particulièrement heuristique, employée pour répondre à mes questions de recherche. Le troisième présente l'ensemble des observations et des réflexions qui m'ont amenée à décrire l'empathie comme un modèle de communication ou mode d'être phénoménologique composé de stratégies et d'outils spécifiques. Un quatrième chapitre propose un parallèle entre la présence du mode d'être empathique dans une situation d'enseignement et son absence en regard de l'apprentissage, de l'enseignant et de l'apprenant. Le travail se termine par une conclusion qui réfléchit l'ensemble de la démarche de recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE ET ÉLÉMENTS D'UN CADRE THÉORIQUE

*«Vouloir former un être,
c'est chercher à se former soi-même,
profiter d'un double
pour se connaître et pour agir sur soi.
Mais c'est aussi accepter de se détacher de soi
pour vivre dans l'autre.»
Postic*

Ce chapitre présente la problématique et les éléments d'un cadre théorique. L'idée y est proposée qu'il peut être intéressant d'observer et de réfléchir sur les mécanismes de fonctionnement humain de l'empathie dans un contexte spécifiquement pédagogique. Il y est donc défini les trois étapes de développement de l'empathie, ses dimensions de perception et d'expression, verbale et non verbale. Certaines attitudes favorisant le vécu empathique y sont également décrites. Le chapitre se termine par l'énoncé de trois questions de recherche.

1.1 La problématique

Selon un rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation (1990-1991), l'acte d'enseigner est un acte réflexif comprenant une réflexion à la fois dans et sur l'action d'enseigner. Saint-Arnaud (1992) définit la réflexion dans l'action comme «une sorte de

dialogue continuuel entre le praticien et les événements de sa pratique professionnelle» (p.52).

Cette pratique réflexive permet à l'enseignant de construire un savoir d'expérience basé sur son véritable agir professionnel, ce que Schön (1994) appelle également le savoir-faire tacite qui caractérise le savoir pratique ordinaire d'un professionnel. Selon cet auteur, l'action devient ainsi *une sonde exploratrice* pour celui qu'il nomme le praticien réflexif.

Pour l'enseignant, qui doit constamment tenir compte de et s'ajuster aux variations et aux exigences de différentes situations d'apprentissage, la réflexion dans l'action sous-tend et favorise le développement d'une certaine créativité, permettant ainsi de lier l'art de la pratique à l'art de la recherche (CSÉ, 1990-1991).

En effet, l'acte réflexif exige la «traduction des expériences en concepts qui, à leur tour, guident les nouvelles expériences» (CSÉ, 1990-1991, p. 22). C'est ce que Schön (1994) décrit comme un genre d'aller-retour entre le concret et l'abstrait, l'action et la réflexion, la prise de conscience et l'expérience qui permet à un professionnel, ici l'enseignant, de faire des hypothèses immédiates au moment même où les choses se passent et ce, en plein coeur de constantes interactions humaines.

Car si l'acte d'enseigner est un acte réflexif, il est aussi un acte interactif basé sur la communication entre des personnes (CSÉ, 1990-1991). Postic (1982) définit avec justesse une bonne relation pédagogique en la basant sur la reconnaissance de l'Autre, et de soi par l'Autre, comme étant les actes qui ouvrent et fondent l'échange de communication qui va

survenir dans une classe. Buber (1959) considère pour sa part que la relation de soi avec l'Autre correspond à un dialogue *Je-Tu* intérieur et/ou extérieur *faisant partie intrinsèque de l'être humain lui-même*. Il croit que «le rapport éducateur est purement dialogiste» (p.237), c'est-à-dire relationnel, et qu'il doit ainsi tendre à devenir une mutualité vivante¹.

Gordon (1981), pour sa part, a exploré les bienfaits de l'écoute active chez les enseignants. Il croit qu'un enseignant qui profite des occasions que son métier lui offre pour se montrer réceptif et accueillant avec ses élèves va davantage réussir à établir des échanges fructueux avec eux. Selon lui, ce sont principalement ces échanges qui vont favoriser et encourager la création, l'alimentation et le soutien d'un vécu relationnel enseignant/enseignés fort et efficace, sur lequel peut s'établir l'enseignement proprement dit.

Le vécu relationnel est, également selon De Koninck (1996), l'essentiel de l'acte éducatif. «L'élève doit sentir qu'il est au coeur des préoccupations pédagogiques de son enseignant.» (p. 130) Brunel et Dupuy-Walker (1988) associent d'ailleurs le bon climat en classe à la qualité de la communication et décrivent l'empathie spécifiquement vécue dans l'éducation «comme un facteur pouvant contribuer à l'efficacité de l'apprentissage via la qualité de la relation qu'elle suppose entre le maître et ses élèves» (p.27). Reprenant pour le compte de l'empathie la démarche constructiviste, elles déclarent que l'empathie «comme

¹ Buber explique cette idée dans un texte intitulé «De la fonction éducative» qu'il a présenté à la troisième Conférence Internationale de Pédagogie, en 1925, à Heidelberg en Allemagne. On retrouve toutefois ce texte dans le livre «La vie en dialogue» publié en 1959. Pour Buber, la mutualité ne peut naître que par le dialogue authentique *Je-Tu*. Mais même si le dialogue véritable est au cœur du métier d'enseignant, selon lui, la mutualité ne peut être totalement réciproque entre l'enseignant et l'élève.

tentative de compréhension de l'autre «comme si» on était l'autre, permet justement d'aider à mieux construire cet autrui» (idem).

Il est intéressant de retrouver chez Buber (1959), et ce dès le début des années 20, de semblables réflexions. Selon lui, l'éducateur doit en effet recommencer tous les jours à éprouver les actions qu'il exerce sur les élèves *de la manière dont eux les éprouvent*. Il croit que l'empathie – qu'il nomme *enveloppement* – peut et doit devenir «atmosphère» de la classe.

Pour Gordon (1981), «enseigner est un phénomène de projection vers l'extérieur; apprendre, une expérience que l'étudiant vit de l'intérieur» (p.3). Faire en sorte que cet élève *accepte* d'être nourri, accompagné, stimulé, dirigé, guidé devrait donc constituer pour l'enseignant un objectif important de communication.

Il est possible de croire que cette ouverture à l'autre, cette recherche de compréhension sera d'autant mieux transmise aux élèves qu'elle sera elle-même vécue par un enseignant ouvert et accueillant avec ses élèves. À cet effet, Brunel et Dupuy-Walker (1988) rapporte les propos de Moore (1987) qui à travers ses réflexions – portant plus spécifiquement sur la relation éducative parent et enfants, mais qu'il est tout de même intéressant de considérer ici – mentionne que «l'empathie appelle l'empathie» (p.34), que celle-ci se transmet, se communique au niveau inconscient, un peu comme la confiance de l'enseignant qui, par l'effet Pygmalion, se transmet jusqu'à l'élève, jusqu'à, finalement, sa capacité manifeste d'apprentissage.

Dans un texte daté de 1977, Rogers explique à cet effet que non seulement l'empathie mais également toutes les attitudes centrées sur la personne *s'attrapent* de façon expérientielle les unes des autres. À partir de cette idée, il est possible de croire que l'ouverture et la compréhension démontrées par un enseignant empathique puissent également se répercuter sur la capacité d'ouverture et de compréhension inter-relationnelle des élèves.

Pour l'enseignant qui est un être de relation et de communication, l'acte d'enseigner implique donc le recours à tout ce qu'il possède comme moyens de communication, autant ses capacités de perception (savoir percevoir et comprendre adéquatement), que ses capacités d'expression (savoir expliquer et s'exprimer adéquatement) (CSÉ, 1990-1991).

Des habiletés communicatives qui, pour Brunel et Dupuy-Walker (1988) reprenant ainsi l'opinion de Wiemann et Bachlund (1980), se révèlent finalement les mêmes que les habiletés empathiques qui sont : savoir comprendre adéquatement un message quelconque et savoir en communiquer un de façon adéquate. C'est ainsi que l'empathie et la compétence communicative deviennent en quelque sorte pour ces auteurs «des termes isomorphiques» (p.8).

En fait, la présence d'empathie dans la communication entre un enseignant et ses élèves apporte des bénéfices non seulement au niveau de la relation entre les deux partenaires mais également au niveau de l'apprentissage qui devient éventuellement ainsi plus rapide et plus efficace (Rogers, 1959, 1977, 1984, Portelance, 1991, 1997, Gordon, 1981, Brunel et Dupuy-Walker, 1988, Postic, 1979).

Rogers (1977) rapporte en effet que la présence de l'empathie et des autres attitudes facilitantes chez l'enseignant est en relation directe avec la croissance positive des élèves et, son absence, en relation négative avec la détérioration de la motivation des élèves.

Saint-Arnaud (1974) conçoit également l'empathie comme un facteur facilitant du processus de croissance. Quant à Egan et Forest (1987), ils comparent simplement l'empathie à «une sorte de lubrifiant (qui) encourage et facilite la communication» (p.113) et ce finalement, dans n'importe quel contexte.

Compétence communicative, facteur de croissance, lubrifiant. Mais qu'est-ce donc que l'empathie? Une attitude humaine? Une capacité biologique? Un processus humain qui se développe? Une façon exceptionnelle de comprendre autrui? Une simple technique d'écoute pouvant être apprise? Une expérience d'intériorisation? Une communication axée sur autrui? Il semble que l'empathie soit un peu tout cela.

1.2 Définition de l'empathie

On retrouve une bonne éthymologie du terme *empathie* chez Goleman (1997). Selon lui, le mot fut introduit dans la langue anglaise «à partir du grec *empathia*, voulant dire «sentir intérieurement», terme utilisé à l'origine par les théoriciens de l'esthétique pour désigner la capacité de percevoir l'expérience subjective d'une autre personne» (p. 130).

Dans les années 20, le mot *empathie* fut en quelque sorte réinventé par le psychologue Titchener (voir Goleman, 1997), pour décrire le comportement de mimétisme moteur. L'empathie dériverait d'une sorte d'imitation physique de l'affliction d'autrui,

imitation qui suscite ensuite les mêmes sentiments en soi. Exemple: quelqu'un pleure, nos yeux se mouillent. C'est ce que Goleman appelle l'empathie naturelle qui représente, selon lui, *la base de la compréhension entre les personnes* sur la terre.

Il décrit cette empathie naturelle comme une capacité émotive biologique de la personne humaine. Il cite les résultats d'une recherche effectuée sur des primates par le psychiatre Brothers (1989) qui indiquent que le cerveau a été conçu dès l'origine pour réagir à l'expression des émotions. Les recherches du psychologue Levenson (voir Goleman, 1997) montrent la présence d'une base physiologique semblable chez les humains.

Dans leur article «L'empathie en contexte scolaire», Brunel et Dupuy-Walker (1988) reprennent les propos de Plutchick (1987) qui accorde au concept d'empathie une «valeur de survie» (p.32). En effet, selon lui, ce sont les liens émotionnels positifs, dont l'empathie est *la clé de voûte*, qui permettent de lier les individus les uns aux autres, notamment les mères et les enfants. Ce sont encore eux qui permettent aux personnes en général de vivre ensemble et de coopérer.

Pour les besoins de sa recherche sur l'intelligence émotionnelle, Goleman (1997) considère surtout l'empathie dans sa dimension affective et la définit comme une «capacité de lire dans le coeur d'autrui» (p.11) qu'il situe à la source de tout sentiment altruiste. Il mentionne que l'empathie comprend également une dimension cognitive.

Selon Brunel et Dupuy-Walker (1988), c'est à partir des travaux de Piaget sur le développement de la pensée formelle et l'introduction du concept de prise de perspective que l'empathie, jusque là envisagée uniquement comme réponse émotionnelle, devient également une variable cognitive. Ainsi, l'empathiseur peut comprendre l'autre à partir d'une réceptivité émotionnelle de même qu'à partir d'une réceptivité plus rationnelle.

Pour bien comprendre les deux dimensions, affective et cognitive, de l'empathie, voyons voir comment elles se développent chez l'être humain à partir de sa naissance.

1.2.1 Les trois étapes de développement de l'empathie

Brunel et Dupuy-Walker (1988) expliquent que le passage de l'affectif au cognitif dans la définition de l'empathie a suivi la même trajectoire que pour le développement de l'enfant soit : «en inaugurant la compréhension par contagion émotionnelle puis par prise de rôle et enfin en étant capable cognitivement de prise de perspective» (p.31).

En ce qui concerne la première étape, on peut comparer *la contagion émotionnelle* à une éponge capable d'absorber spontanément toute l'eau qu'elle peut contenir. Empathiquement, il s'agit donc d'une attitude très réceptive qui se vit la plupart du temps intensément, spontanément, naturellement, sur de courtes périodes de temps et qui permet alors une compréhension profonde entre les personnes, souvent au-delà même des mots.

La seconde étape de développement, *la prise de rôle*, correspond également à une attitude empathique en ce sens que l'empathiseur, parce qu'il s'identifie à une autre personne, réussit à mieux la comprendre. L'empathie est ici basée sur la similitude entre les

personnes. En effet, l'empathiseur comprend l'autre parce que ce qu'il dit ou ce qu'il ressent ressemble à ce que lui-même dirait ou ressentirait dans cette même situation. L'empathiseur ne ressent alors aucune difficulté à comprendre l'autre puisqu'il ferait ou dirait pratiquement la même chose que lui, s'il était à sa place. Au fond, l'empathiseur semble dire : Je te comprends parce que tu me ressembles. Mais il peut également vouloir dire : Si tu cesses de me ressembler, je ne te comprendrai plus et, à la limite, tu me décevras et je te rejetterai.

Il s'agit ici, tant pour la contagion émotionnelle d'ailleurs que pour la prise de rôle, d'un vécu empathique affectif qui correspond, selon Brunel et Dupuy-Walker (1988), à la dimension davantage passive du processus qui laisse place à des états intérieurs tels que «la résonance, la contagion, le reflet, l'illumination, la perte de soi momentanée, l'imagination intérieure, la présence à l'autre qui sont teintés d'affectivité» (p.30). Évidemment, ces états peuvent se vivre à des degrés divers selon les personnes et selon les situations.

Mais c'est uniquement à la troisième étape de développement de l'empathie que cette dimension affective s'approfondit et s'objective avec la croissance de *la capacité de prise de perspective*. Il faut bien comprendre que cette dimension cognitive de prise de perspective ne vient pas ici remplacer mais bien *s'ajouter* à la dimension affective de l'empathiseur. Brunel et Dupuy-Walker (1988) explique que cette dimension cognitive est davantage active et correspond à des opérations mentales comme «observer, écouter, percevoir, discerner, déduire, inférer, saisir, comprendre et interpréter» (p.30).

C'est en effet la capacité de prise de perspective qui permet à l'empathiseur de comprendre vraiment, *comme s'il était à sa place*, une personne différente de lui, qui ne

pense pas comme lui, qui ne ressent pas les choses comme il les ressent, qui ne les vit pas comme il les vit. L'empathie exige alors une décision de la part de l'empathiseur qui doit alors *choisir* de mettre en veilleuse sa propre perception des choses – *renoncer momentanément à lui* – afin de demeurer attentif et réceptif à la perception de l'autre – *se concentrer sur autrui*. Cette capacité de prise de perspective est exigeante pour l'empathiseur en ce sens qu'elle implique *nécessairement un certain détachement émotif* face à ses propres perceptions affectives et cognitives.

En raison de cette exigence de décentration de soi, l'empathie cognitive n'est pas accessible à tout le monde. Goleman (1997) explique que plusieurs personnes n'expérimentent en fait toute leur vie que l'empathie des deux premières étapes, ressemblant comme une sœur jumelle, principalement par sa spontanéité plutôt primaire, à la sympathie et donc – s'il y a absence de contagion et d'identification – à l'antipathie.

Goleman (1997) affirme même que certaines personnes brutalisées dans leur enfance ne développent pas complètement ces deux premières étapes empathiques. Le processus peut être en effet interrompu voire même inversé² et l'empathie peut alors être plus ou

² L'enfant élevé dans un contexte de brutalité verbale et physique rencontre beaucoup de difficultés à apprendre à se protéger non seulement extérieurement, avec son corps, mais également et surtout intérieurement, avec son cœur et sa tête. Comme ses parents demeurent presque en permanence dans le domaine du ressenti, comme il n'y a pratiquement aucune distance entre les sentiments négatifs ressentis par ses parents et lui, l'enfant se maintient quasi en permanence à la première étape de développement de l'empathie, c'est-à-dire celle de l'éponge. Devenues adultes, ces personnes ont fortement tendance à continuer d'être très perméables aux sentiments négatifs de tous ceux qui les entourent et à confondre intérieurement ces sentiments avec les leurs. La méchanceté devient alors souvent pour elles un «simple» mécanisme de défense à l'invasion des autres.

moins remplacée par la méchanceté et même, dans certains cas, disparaître complètement, notamment chez les auteurs de crimes odieux.

Ce qui est important de retenir, dans le cadre de cette recherche, c'est que l'empathie est une capacité humaine qui se développe, selon les personnes et les situations, à partir d'une empathie première reliée à la fusion entre les personnes, en passant par une empathie seconde reliée à l'identification des personnes les unes aux autres, jusqu'à l'empathie troisième, reliée à la distanciation entre les personnes qui correspond au phénomène d'individuation³ où chaque personne devient un individu à part entière ayant le droit d'être et d'exprimer sa différence.

Sans négliger les rôles importants joués par la contagion émotionnelle et l'identification en milieu éducatif – on peut penser à plusieurs enseignants n'ayant pas atteint l'étape d'individuation – je vais toutefois m'attarder plus particulièrement sur les stratégies empathiques de troisième étape comprenant à la fois les dimensions affective et cognitive. C'est en effet cette empathie qui permet à l'enseignant d'être à la fois chaleureux et présent à l'élève (individu et groupe) tout en offrant à chacun et au groupe une réceptivité détachée et objective, au-delà de ses sympathies et antipathies naturelles.

³ Jung a longuement étudié ce phénomène comme étant la résultante de l'auto-évolution de la personne. L'individuation correspond à la réconciliation globale d'une personne, comprenant l'intégration de ses deux côtés, positif et négatif, bien et mal; le mal étant pour Jung non pas le négatif lui-même, mais le refus de rencontrer ce négatif, cette ombre de soi, qu'il définit comme étant ce que nous ne voulons pas reconnaître de nous-même, ni vis-à-vis de soi ni vis-à-vis des autres. Monbourquette (1998) reprend également le thème de l'ombre vue encore ici comme une partie fondamentale de l'être humain qui doit nécessairement être apprivoisée pour lui permettre d'accéder à l'individuation.

1.2.2 Perception et expression

Pour que cette empathie tant affective que cognitive, à la fois cœur et raison, devienne un élément actif dans n'importe quel type finalement de relation interpersonnelle, elle doit nécessairement comprendre une phase de perception du message de l'autre et *être complétée* ensuite par une phase d'expression à cette même personne.

Pour Rogers, il s'agit ici de «la perception correcte du cadre de référence d'autrui avec les harmoniques subjectives et les valeurs personnelles qui s'y rattachent. Percevoir de manière empathique, c'est percevoir le monde subjectif d'autrui «comme si» on était cette personne» (Poydomenge, 1984, p.85). On peut dire aussi «comme si» on portait les mêmes lunettes que l'autre ou «comme si» on se retrouvait dans ses chaussures pour quelque temps. On constate ici que l'effort empathique est contenu en grande partie dans le fait de suspendre pendant un temps indéterminé son propre jugement pour se mettre en état de réceptivité face à celui d'autrui. Floyd (1988) explique en effet que si l'on souhaite percevoir ou comprendre quelque chose ou quelqu'un, il faut *choisir* de se concentrer et *maintenir* cette concentration pendant un certain temps.

Pour arriver à cet état de concentration, il faut donc forcément décider de renoncer un peu à soi-même. Non pas à tout ce que l'on perçoit en soi – ce qui est au demeurant pratiquement impossible – mais il faut du moins renoncer à être au premier plan de sa perception pendant un certain temps.

Buber (1959) fait ici une distinction entre ce qu'il appelle *pénétration* («Einführung») qui correspond à se glisser dans la peau d'un autre en s'éloignant complètement de soi et *enveloppement* («Umfassung») qui correspond au contraire à un élargissement de ses perceptions à partir de l'autre tout en demeurant encore présent à soi.

L'empathiseur choisit donc, en quelque sorte, de demeurer au second plan de sa perception le temps qu'il faut pour comprendre l'autre. On touche ici à l'aspect le plus facilement saisissable de l'empathie de troisième étape: cette attitude de réceptivité qui consiste à se mettre à la place de l'autre et à voir les choses avec ses yeux à lui, sans interprétation, «comme si» on était, pendant un certain temps, un peu cette autre personne.

Cet état de réceptivité affective et cognitive doit ensuite être communiqué. Citant les propos de Truax (1961), DeVito (1993) explique en effet qu'une empathie véritable «nécessite à la fois que l'on soit réceptif aux sentiments vécus et que l'on possède la capacité verbale de communiquer cette compréhension» (p.155). Rogers (Hannoun, 1976) explique également que l'empathiseur doit véritablement comprendre «comment l'autre sent... et essayer de lui faire sentir en retour (qu'il) a, d'une certaine façon... compris ses difficultés» (p.61).

Communiquer de façon empathique, c'est donc, d'une part, savoir percevoir adéquatement et sans interprétation ce qu'éprouve et pense l'autre en se mettant à sa place et c'est, d'autre part, savoir exprimer adéquatement à l'autre une compréhension juste de ce qu'il a dit de façon à ce qu'il se reconnaisse.

Cette façon de percevoir autrui et de l'exprimer va se vivre avec toute la personne qu'est l'empathiseur, à la fois sous une forme verbale et sous une forme non verbale.

1.2.3 Une communication globale

Pour exprimer son empathie, l'empathiseur utilise donc nécessairement tout un ensemble de techniques de communication verbales et non verbales. Il est difficile, voire même pratiquement impossible, selon Watzlawick et ses collègues (Winkin 1981), de concevoir un acte de communication qui ne comporterait pas un niveau non verbal. Selon eux, la communication doit en effet être considérée comme «un tout intégré» (p.24) incluant autant le verbal que le non verbal.

DeVito (1993) explique que c'est «par le biais d'une participation active se traduisant par des expressions faciales et des gestes appropriés, d'une concentration poussée manifestée entre autres par un contact des yeux, une attitude corporelle attentive ainsi qu'une proximité physique» (p.155) qu'une personne peut démontrer non verbalement son empathie. Portelance (1997) précise que ce langage du corps – être ouvert et détendu, se tourner vers l'autre, le regarder – démontre mieux que les mots la réceptivité d'une personne, sa présence attentive à l'autre.

Le ton de la voix joue pour sa part un rôle unique dans la communication non verbale de l'empathie. Elle communique en effet, avant même les mots et le contenu du message, les affects de la personne qui parle et «c'est dans l'interaction des affects que réside le nœud de l'échange empathique» (Amado et Guittet, 1975, p.108).

Goleman (1997) estime, quant à lui, que 90% des messages affectifs des gens sont non verbaux. Dans un milieu d'enseignement où ce n'est pas uniquement au niveau visible de la communication interpersonnelle que la relation éducative se déroule «mais aussi au niveau des affects, des fantasmes, donc sur le registre de l'inconscient» (Postic, 1979, p.184), cette réalité peut devenir lourde de conséquences.

Reprenant les propos de Mauco (1968), Postic (1979) affirme en effet que la valeur éducative de l'enseignant est «relative à son degré de maturité affective, selon qu'il maîtrise ses propres affects» (p.186). On pense ici au détachement émotif nécessaire au développement de l'empathie affective/cognitive. Si l'enseignant demeure aux deux premières étapes de l'empathie, il va percevoir et exprimer ce qui se passe en classe presque uniquement en fonction de ses goûts, de ses idées, de ses émotions, de ses sentiments et de ses préférences. Sa façon de communiquer ne contiendra alors pas assez de réceptivité objective, trop d'expression catégorique, ce que Buber (1959) appelle *l'arbitraire* de l'éducateur. Ainsi, l'enseignant va avoir tendance à «préférer» ceux qui vont lui ressembler et à ignorer ou confronter ceux qui seront différents de lui. On est loin ici de l'empathie de troisième étape qui se vit dans la différenciation des personnes à travers le phénomène d'individuation de l'enseignant et dont le fondement est justement un certain détachement émotif face à ses propres affects positifs et négatifs – reconnus et acceptés.

Par ailleurs, comme l'empathie est une communication globale, celle-ci va s'exprimer également avec des mots. Surtout dans un contexte scolaire, où «l'enseignant a tendance à diriger l'ensemble des communications» (Postic, 1979, p.131). En effet, l'enseignant ou le

formateur parle, explique, récapitule, vulgarise, raconte, fait des liens, répond à des questions, anime les échanges, reprend, informe, répète ses explications et ce, souvent une bonne partie de la journée.

Pourtant, la technique verbale la plus connue comme porteuse d'empathie pour un enseignant, est la reformulation. Il s'agit ici pour l'empathiseur d'écouter l'autre, tant ce qu'il dit que comment il le dit, et de lui reformuler dans ses mots le contenu de son message et les affects qui s'y rattachent. Gordon (1981) a particulièrement étudié l'application de cette technique de communication empathique basée sur l'écoute active chez les enseignants.

Dans un texte publié en 1959, Rogers explique que c'est souvent cet effort de compréhension d'autrui qui permet à la communication de fonctionner entre les personnes lorsque les points de vue et les sentiments diffèrent. Cette façon de redire dans ses mots le message global de l'autre permet en effet de diminuer le caractère émotif d'une discussion et de réduire, rationaliser et rendre plus compréhensibles les différences de points de vue, en permettant à l'une ou l'autre ou aux deux parties d'abandonner peu à peu leur attitude défensive.

Cette technique nous parvient toutefois du monde de la psychothérapie. Rogers l'a en effet en quelque sorte transplantée de ce milieu, où la relation avec le client est basée sur l'écoute, dans le milieu de l'éducation, où la relation avec l'élève est davantage basée sur l'expression de l'enseignant.

Il s'agit donc ici de deux contextes de communication – l'un davantage écoutant et l'autre davantage parlant – qui semblent suffisamment différents pour qu'il soit dès lors possible de croire que, malgré un objectif général similaire de croissance, l'un et l'autre milieu possèdent des façons particulières de vivre et de communiquer l'empathie.

C'est dans ce sens-là que j'ai trouvé chez Rogers (1984) une seconde technique de communication, appelée la révélation de soi, identifiée comme pouvant être porteuse d'empathie. Ce qui est intéressant, c'est qu'il s'agit ici d'une technique d'émission de messages. L'empathiseur exprime en effet une perception, une intuition, une observation, pendant ou après les situations ou les discussions. Il semble que ce soit le *dévoilement de ces perceptions* qui constitue ici l'effet empathique d'ouverture et de réceptivité.

DeVito (1993) a également reconnu la révélation de soi comme pouvant être empathique en y ajoutant une troisième technique, la métacommunication, qui signifie communiquer sur sa façon de communiquer. Le fait pour l'enseignant de revenir en arrière, de récapituler ce qui s'est passé en terme d'échanges de communication et *de leur donner une signification* semble à première vue une technique fort empathique en ce sens qu'elle permet à chacun de se mettre à la place de l'autre et de comprendre dans l'ensemble, sans parti-pris⁴ les situations et les opinions.

⁴ L'enseignant doit démontrer qu'il n'a pas de parti-pris en évitant de cibler un ou des coupable-s. La métacommunication doit donc dépasser le phénomène «naturel» de *ponctuation séquentielle* des échanges qui signifie que nous segmentons ou ponctuons la communication en petits fragments pour l'interpréter en considérant certains messages comme des causes, certains autres messages comme des effets (DeVito, 1993). L'empathie doit tendre à plus d'objectivité car elle sous-tend la suspension momentanée du jugement.

Ces deux techniques correspondent à une expression plus personnelle de l'empathiseur – c'est-à-dire non directement reliée aux paroles de l'autre comme la reformulation. L'empathiseur révèle ici plutôt des perceptions, des intuitions, des observations, des sensations et/ou des réflexions sur des situations ou des discussions passées et présentes dans le but de mieux comprendre ce qui se passe dans la classe. On peut parler ici d'une sorte de *dévoilement du non-dit* qui permet, en nommant et en identifiant certaines choses, d'assainir le climat de communication et d'augmenter la compréhension mutuelle.

1.3 Des attitudes facilitantes

On a vu qu'il devenait possible pour une personne d'offrir une empathie avec dimension cognitive seulement si elle développait sa capacité de prise de perspective et d'individuation. L'apprentissage de la connaissance de soi, de la conscience des émotions et de leur maîtrise est d'ailleurs, selon l'ensemble des auteurs consultés dans le cadre de cette recherche, le chemin qui mène à ce développement de la personne humaine.

1.3.1 La connaissance de soi

Le cheminement de connaissance de soi est un voyage qui ne se termine jamais. Le fait d'entrer en relation avec soi-même, le fait de se mettre à communiquer avec soi, permet de faire passer l'essentiel de son énergie affective de l'inconscient au conscient. Selon Postic (1979), l'enseignant qui entre dans un tel cheminement augmente peu à peu son

sentiment de sécurité face à lui-même, ce qui va lui permettre par exemple de ne pas ressentir les réactions de ses élèves comme des attaques personnelles.

Pour Portelance (1991), l'empathie affective/cognitive ne peut tout simplement pas «s'obtenir sans le développement de l'amour de soi et de la reconnaissance de ce que l'on est» (p.100). Il semble en effet exister un lien direct entre, d'une part, l'exploration de soi qui débouche sur une confiance personnelle accrue et sur une meilleure estime de soi et, d'autre part, sur la capacité d'aider autrui, capacité que l'on retrouve à la base de l'enseignement.

C'est un peu comme si le premier pas qui devait mener une personne à s'ouvrir au monde d'autrui devait nécessairement passer par une connaissance accrue de la personne elle-même. Rogers (1984) déclare justement à ce sujet: «Seul celui qui est raisonnablement sûr de lui-même peut permettre à autrui d'être différent et unique, et peut comprendre et apprécier cette unicité» (p.190). Il explique que c'est *l'assurance de pouvoir revenir chez elle* qui donne la capacité à une personne d'entrer dans le monde d'autrui.

Connaissance de soi, donc, qui correspond à un mouvement intérieur de soi vers soi, à un regard porté sur ses propres agissements, ses propres sentiments, les reconnaissant comme partie intégrante de ce que l'on est. Ce qui se révèle, selon Postic (1979) tout le contraire d'une connaissance de soi factice qui reposerait sur une image de soi idéalisée correspondant à un mur entre les sentiments, les opinions et les réactions émotives des élèves et ce que l'enseignant ne peut reconnaître de lui-même.

Toutefois, la connaissance de soi, considérée ici comme le véritable premier pas de la connaissance d'autrui, ne suffit pas à maximiser la compréhension empathique chez l'enseignant. Le fait de se connaître doit dépasser le simple exercice intellectuel. Cette connaissance de soi doit devenir réconciliation avec soi et tendre à s'exprimer à travers des attitudes de qualité, bien intégrées dans la personne même de l'enseignant, et qualifiées par Saint-Arnaud (1974) de *centrées sur la personne* (d'après l'expression de Rogers «centrées sur le client») pour mener à l'empathie affective/cognitive.

L'authenticité, la congruence qui découle dans un premier temps de la connaissance de soi, puis l'acceptation ou la considération positive inconditionnelle et le respect sont en effet considérés dans la littérature scientifique comme indispensables⁵ à l'empathie.

1.3.2 L'authenticité

Selon Portelance (1997), c'est la capacité de se voir et de connaître ses principaux mécanismes de défense qui permet à une personne d'être véritablement authentique dans sa façon de communiquer avec autrui. Selon elle, les personnes authentiques ne jouent pas de rôle; elles demeurent toujours les mêmes. Elles sont des personnes vraies, spontanées qui savent s'affirmer sans se montrer agressives, qui évitent les attitudes défensives, qui sont cohérentes, ouvertes aux autres et fidèles à elles-mêmes. En ce sens, l'authenticité représente le premier fruit de la connaissance de soi.

⁵ On peut dire aussi 'concomitants' car en réalité, comme on le verra un peu plus loin dans cette recherche, certaines attitudes comme l'acceptation inconditionnelle et le respect font intrinsèquement parties de l'empathie alors que d'autres comme l'authenticité et la congruence en deviennent le médium essentiel d'expression humaine.

Sans nécessairement faire un lien direct avec la relation éducative, Saint-Arnaud (1974) présente l'authenticité comme l'une «des conditions psychologiques de base pour susciter et maintenir un processus de croissance chez une personne» (p.74). Authenticité dans la relation donc, qui se vit par la présence de soi à l'autre, incluant les aspects psychologiques ou socio-affectifs des personnes (Portelance,1991). Une présence organismique, selon Rogers (Hannoun, 1976) qui englobe en effet la personne dans son entier, incluant réflexion, affectivité et pulsions inconscientes⁶.

Pour Buber (1959), cette authenticité s'exprime dans la relation dialogique par excellence c'est-à-dire l'enveloppement qui correspond, en quelque sorte, à l'élargissement de ce que l'on est à travers notre authenticité. C'est d'ailleurs l'authenticité partagée qui va ouvrir, selon lui, le dynamisme d'une véritable coprésence *Je-Tu* en classe, initiée par l'éducateur.

En fait, l'authenticité découle de la connaissance de soi en ce sens qu'elle semble être comme une lumière sur sa propre vérité, son propre ressenti, ses convictions profondes et les conséquences de ses paroles et de ses actes. C'est comme une relation qui se crée entre soi et sa propre conscience, sa propre vérité, son être profond, le *Je-Tu* intérieur à soi, qui fait que l'on acquiert ainsi la possibilité d'établir un type de relation semblable avec autrui, le *Je-Tu* extérieur à soi.

⁶ Rogers explique que la présence organismique est la réaction qui résulte à la fois de la réflexion, de l'affectivité et des pulsions inconscientes d'une personne. C'est un tout synchrétique que nulle analyse ne saurait dépasser. Rogers ajoute qu'en cas de conflit, c'est l'«organisme» qui prime, la raison devant s'incliner devant sa réaction.

1.3.3 La congruence

En éducation où la communication est constante, l'authenticité se révèle d'elle-même lorsqu'une attitude de congruence est présente chez l'enseignant. Selon Rogers (Hannoun, 1976), c'est en effet en se communiquant que l'authenticité s'accomplit. «Être congruent, c'est avoir surmonté tous les dualismes qui, ordinairement, marquent les personnalités inauthentiques» (p.58). Rogers (1984) nous livre d'ailleurs une excellente définition de la congruence:

Par là j'entends que 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, (...) intégré, entier, d'une seule pièce, (...) indispensable à une bonne communication. (p.225)

La conscience de l'expérience telle qu'elle se vit en soi et sa communication au même moment deviennent des étapes qui se superposent pour n'en faire qu'une seule, celle de la congruence.

Dans le même sens, Portelance (1991) discerne dans la congruence les deux mêmes éléments particuliers de conscience de soi et d'ouverture à l'expression qui se vivent au même moment. «L'écoute, la connaissance et l'acceptation de soi d'une part et d'autre part l'expression verbale et non verbale de ce qu'on vit et de ce qu'on est.» (p.96)

Il est intéressant de constater que les étapes d'écoute, de connaissance et d'acceptation de soi décrites par Portelance concernant l'attitude de congruence sont exactement les

mêmes que celles de l'attitude empathique c'est-à-dire l'écoute, la (re)connaissance et l'acceptation. En ce sens, la congruence est conscience et expression *de soi* alors que l'empathie est conscience et expression (reflet) *d'autrui*. Toutes les deux s'accomplissent en se communiquant.

La congruence est donc un message d'authenticité qui devient message d'ouverture, favorable à l'établissement d'une communication fluide entre les personnes. Mais cette ouverture possède toutefois des limites. Selon Hall (Winkin, 1981), le désir de tout dire peut en effet révéler :

une méconnaissance totale du fait qu'une part importante de la communication consiste à savoir ce qu'on n'est *pas* censé dire, *pas* censé penser, *pas* censé voir, *pas* censé entendre. La coexistence confortable serait tout simplement impossible entre les êtres humains si ces règles n'étaient pas apprises et suivies.
(p.332)

1.3.4 Le respect

C'est à travers la notion de respect d'autrui que la congruence va pouvoir prendre tout son sens et permettre à l'authenticité de demeurer une attitude positive et favorable à l'établissement de relations harmonieuses entre les personnes.

«Le mot "respect" dérive d'une racine latine qui exprime le concept de "regard", explique Egan et Forest (1987). En effet, le respect est une façon particulière de regarder l'autre. Respecter quelqu'un signifie qu'on l'estime tout simplement parce qu'il est un être humain» (p.65)

Dans la communication interpersonnelle, l'empathie, c'est-à-dire essayer de comprendre l'autre «comme si» on était à sa place, représente une façon privilégiée de manifester sa considération envers autrui car, d'une certaine façon, l'effort que l'on fournit pour entrer dans le cadre de référence de l'autre *lui transmet un message de respect*.

Rogers (Hannoun, 1976) affirme que «la congruence rend possible une relation directe entre maître et élève» (p.58). Il explique que «c'est la reconnaissance de sa dignité de personne libre, donc source de spontanéité et d'initiative que je me dois de respecter comme telle» (p.60).

Au même titre, donc, que le respect de soi passe par le respect de la *personne* contenue en soi, le respect d'autrui passe par le respect de la *personne* contenue dans l'autre. Et c'est ainsi que l'on peut tendre à accepter inconditionnellement ce que vit et ce qu'est l'autre en tant que personne humaine – et non pas nécessairement en tant que tel ou tel individu – à travers le respect de sa *ressemblance profonde* avec nous-mêmes.

1.3.5 L'acceptation ou la considération positive inconditionnelle

«Il est très difficile, voire même impossible, d'adopter cette attitude à l'égard d'autrui sans l'avoir d'abord à l'égard de soi-même», déclare Saint-Arnaud (1974, p.80) à propos de la considération positive inconditionnelle.

C'est ainsi que l'on revient une fois de plus à la connaissance de soi comme étant la base du cheminement humain menant à l'ouverture cognitive envers autrui et donc à l'empathie de troisième étape de développement. L'acceptation ou la considération positive

inconditionnelle d'autrui représente en réalité l'une des attitudes humaines les plus difficiles à vivre puisqu'elle exige de renoncer, même si ce n'est que pendant un moment, à soi-même.

Mais de quoi est donc fait l'acceptation ou la considération inconditionnelle? Principalement d'amour, selon Rogers (Hannoun, 1976). Un amour toutefois qui n'attend rien en retour. Un amour désintéressé donc qui comprend également un sentiment de détachement face à autrui. Un amour altruiste, selon Portelance (1991), qui sert ici «d'élément propulseur à la relation éducative, à la relation pédagogique» (p.388).

Rogers (Poydomenge, 1984) explique que «l'amour de soi porte en lui le mouvement de renoncement à soi» (p.127). C'est effectivement le fait de se connaître et de s'aimer qui fait qu'une personne soit en mesure de *renoncer momentanément* à elle-même et à ses propres perceptions pour entrer sans condition dans la perception d'autrui. Et c'est le fait de concevoir positivement la personne en apprentissage qui nourrit l'intérêt que l'enseignant doit ressentir envers son élève. «Dans ma pensée, il s'agit d'éprouver de la considération pour l'apprenti, pour ses sentiments et ses opinions, pour sa personne.» (Rogers, 1984, p.107)

Considération donc, acceptation, amour altruiste qui correspond simplement à la confiance que l'enseignant peut ressentir vis-à-vis de son élève. Pour Rogers (1984), cette confiance, cette foi en l'homme à venir «est originelle, elle fonde toute entreprise thérapeutique et éducative» (p.81). Il s'agit ici d'une confiance qui doit être réelle et profondément enracinée dans l'être. «Cette confiance, on ne peut la simuler. Elle n'est pas

une technique. Le facilitateur (l'enseignant) ne peut donner que la confiance qu'il éprouve réellement.» (p.71)

Confiance également pour Postic (1979), qui voit cette considération positive comme le fondement de l'éducation. En effet, «saisir ce qui est potentiel chez l'enfant, découvrir la force qui pourra se développer en lui, sont les seules conduites qui prouvent qu'on a foi en lui et l'éducation et qu'on respecte sa liberté». (p.103) Confiance aussi pour Buber (1959) qui fait de l'existence même de l'élève, de cet être humain présent devant l'enseignant, la preuve que la lumière et la vérité existent. «Confiance à l'égard du monde, puisqu'il y a cet être humain – telle est l'œuvre la plus intime de la position éducatrice» (p.238).

Tout le contraire donc de l'arbitraire, du jugement et de l'évaluation de l'élève en tant que personne en devenir. En fait, mettre des conditions, c'est juger, catégoriser, évaluer les dires et les actes de quelqu'un. Il ne s'agit pas ici de l'évaluation des apprentissages de l'élève, qui correspond à une tâche académique généralement incontournable de l'enseignant, mais à l'évaluation de l'élève en tant que personne en devenir. Pour Postic (1979), «catégoriser un élève, c'est lui refuser à l'avance l'accès à un autre état que celui dans lequel on l'enferme, c'est, pour l'éducateur, se couper volontairement et définitivement de lui, et le condamner à se résigner ou à se révolter». (p. 103)

Cette coupure qui s'établit dans la relation entre l'enseignant et l'élève «catégorisé», empêche la communication de se maintenir entre les deux. L'élève se ferme alors à la parole du maître et il n'est plus question alors d'ouverture, mais de fermeture.

Cette acceptation ou cette considération positive inconditionnelle d'autrui n'est pourtant pas synonyme d'approbation. En effet, il ne s'agit pas nécessairement ici d'être d'accord avec la personne mais uniquement d'accepter sans la juger, au moment où les choses se passent, «l'ensemble de son monde subjectif et le primat de sa subjectivité» sur la nôtre, précise Saint-Arnaud (1974, p.83).

En réalité, l'empathiseur conserve généralement une certaine forme d'évaluation intérieure face aux propos et aux sentiments d'autrui et ce, même en demeurant concentré sur les perceptions d'autrui. C'est ce qu'on appelle «l'attention flottante» qui permet d'être à la fois très concentré sur autrui tant en demeurant en contact avec ce qui existe en soi. Conscience de soi qui permet de tenir compte de l'ensemble de ses réactions face à autrui. C'est d'ailleurs celle-ci qui va permettre à la communication d'être non seulement empathique envers autrui mais également congruente par rapport à soi; les deux devenant inséparables dans le cadre de cette recherche.

1.4 Un modèle de communication empathique

Nous avons vu précédemment que l'empathie est une volonté, un désir, une capacité de comprendre autrui «comme si» on était à sa place, que ceci se vit à deux niveaux, affectif et cognitif, et que cette compréhension doit non seulement être vécue par l'empathiseur mais également exprimée verbalement et non verbalement.

Nous avons vu que l'empathie comporte trois phases de développement c'est-à-dire d'abord la contagion émotionnelle, puis la prise de rôle, toutes deux davantage affectives, et

finalement la capacité de prise de perspective, menant à l'empathie à la fois affective et cognitive qui passe par une connaissance accrue de la personne elle-même et par le développement d'attitudes centrées sur la personne.

Le modèle de communication empathique, qui est donc envisagé dans le cadre de cette recherche, apparaît comme une réceptivité et une ouverture à autrui toujours en mouvement. Ce modèle est quelque chose de vivant, d'animé, à la fois passif et actif, ressemblant davantage à un mode d'être, à un processus, à un développement, à une évolution qu'à quelque chose de statique.

Au fond, ce modèle de communication empathique ressemble à un cheminement constant de la connaissance de soi vers la connaissance de l'autre, de l'authenticité vécue en soi vers la découverte d'authenticité en l'autre, de la décision de s'accepter, de se respecter et de s'exprimer soi-même vers celle d'accepter, de respecter et de refléter l'expression de l'autre.

Il semble que ce soit ce cheminement qui puisse inciter un enseignant à *prendre le risque de s'ouvrir* devant un groupe d'autres personnes dans le but d'exprimer ses perceptions, ses intuitions, ses observations, son ressenti, son écoute, ses opinions en regard de ce qui se passe chez les élèves et dans la classe sans avoir peur de perdre son infaillibilité et son autorité.

Cette façon d'envisager l'empathie comme un *mode d'être* s'exprimant à travers un modèle global de communication pédagogique n'est pas vraiment apparu comme tel chez

les auteurs consultés. Sauf peut-être chez Buber (1959), sur le fond de sa réflexion concernant la fonction éducative et dont la notion d'enveloppement fait référence à celle d'empathie. Mais il s'agit là d'un texte davantage philosophique plutôt que d'un répertoire de stratégies et d'outils comme je me propose de le faire.

Chez l'ensemble des auteurs, les attitudes humanistes sont généralement envisagées toutes ensemble et on retrouve surtout, comme expression empathique, le message de reformulation qui se rattache étroitement, rappelons-le, à l'écoute active du psychothérapeute.

Mais au delà de l'écoute comme telle, comment un enseignant, un être de parole, *un oralien*, vit-il l'empathie de troisième étape avec ses élèves? Comment vit-il cette réceptivité à autrui (individu et groupe) constituée ici non seulement de messages verbaux mais également de signaux de toutes sortes comme l'atmosphère de la classe, les multiples situations éducatives, les réactions émotives, les discussions, les malentendus et le reste. Comment l'enseignant empathique exprime-t-il à ses élèves sa perception de leurs opinions, représentations, croyances et ressentis à travers le contexte majoritairement émetteur de sa profession?

Les recherches systématiques effectuées jusqu'à maintenant en éducation (voir en particulier Brunel, Dupuy-Walker et Beaulieu, 1988-89) ont surtout porté sur une observation effectuée de l'extérieur à partir d'une grille de comportements préétablis. Des enseignants sont filmés sur vidéo. Lors d'un premier visionnement, Brunel et son équipe identifient d'abord les moments de communication qui leur apparaissent contenir de

l'empathie puis, lors de visionnements subséquents en compagnie de l'enseignant, elles essaient d'obtenir les commentaires sur ces moments.

Il s'agit d'une recherche fort intéressante qui débouche sur des indices de compréhension en classe tels le souci apporté par l'enseignant à planifier ses activités et les vérifications périodiques effectuées pour connaître les seuils d'acquisition des connaissances.

Concernant la communication comme telle, Brunel identifie principalement le fait d'éviter les 12 principaux obstacles à la communication déjà décrits par Gordon en 1981 (donner des ordres, menacer, prêcher, conseiller, argumenter, juger, approuver, humilier, diagnostiquer, rassurer, enquêter et esquiver) comme étant la façon la plus courante pour l'enseignant d'exprimer une compréhension empathique. L'observation comme telle de la communication de l'empathie – perception et expression – semble avoir été difficile à discerner à travers la multiplicité des stimuli et la variété des tâches des enseignants observés.

C'est un peu ce qui m'a amenée à penser qu'il pouvait être intéressant d'effectuer une observation du même genre mais de l'intérieur, c'est-à-dire à partir de ma propre pratique d'enseignement, m'appuyant pour y arriver sur la pratique réflexive mise de l'avant notamment par Saint-Arnaud (1992) et Schön (1994).

Ainsi, c'est à travers les réflexions et les observations que je vais faire à partir de mes propres actions professionnelles en tant que personne-enseignante que je vais peu à peu

découvrir les différentes façons que j'ai de démontrer de l'empathie à mes élèves. Et c'est finalement ce répertoire dévoilé de stratégies personnelles qui va éventuellement me permettre de construire un modèle de communication empathique théorique basé sur une pratique réelle d'enseignement.

1.5 Questions de recherche

C'est ainsi que ma recherche porte sur deux caractéristiques fondamentales de l'acte d'enseigner, l'acte réflexif et l'acte interactif; le premier devenant le moyen de sonder, d'observer, d'analyser et de décrire un aspect particulier du second. Ce qu'il m'intéresse de faire, dans cette recherche, c'est de tenter de définir qualitativement le contenu de mon expérience empathique en tant que personne-enseignante.

Trois questions guident ma recherche. La première s'intéresse à décrire le *mode d'être phénoménologique relationnel* qui permet de vivre une communication empathique en milieu scolaire. Je vais donc tâcher dans un premier temps de décrire le processus empathique lui-même tel qu'il m'apparaît se vivre en éducation et ce, à travers ma façon globale d'*être avec* mes étudiants. Elle peut se lire comme suit :

- QUEL EST LE MODE D'ÊTRE PHÉNOMÉ-
NOLOGIQUE PERMETTANT DE VIVRE L'EMPATHIE
DANS UN MILIEU ÉDUCATIF ?

La seconde question s'intéresse plus particulièrement aux stratégies que j'utilise, en tant qu'enseignante, pour établir et maintenir ce mode d'être empathique dans la classe. Le mot stratégie est reconnu pour décrire un ensemble d'actions et de manœuvres dans le

domaine militaire. Il peut également être employé pour définir des opérations conjointes dans le domaine de la gestion. En ce sens, il est employé ici comme un ensemble de manières de faire ou de manières d'être qui constituent la continuité, le prolongement, la réalisation concrète de ce vécu empathique. Elles correspondent à des façons d'être, des décisions, des choix professionnels que je fais en tant que personne-enseignante.

Elle peut se lire comme suit:

- QU'EST-CE QUE MOI, EN TANT QUE PERSONNE-ENSEIGNANTE, JE ME DONNE COMME STRATÉGIES POUR ÉTABLIR ET MAINTENIR UNE COMMUNICATION EMPATHIQUE AVEC MES ÉTUDIANTS ?

Pour devenir opérationnelles, les stratégies sous-entendent l'utilisation de différents moyens et outils. Il s'agit ici principalement de quelques moyens pédagogiques et d'outils ou techniques de communication qui ont la capacité d'établir et de maintenir un haut niveau de réceptivité de la part de l'enseignant vis-à-vis d'un élève, d'un petit groupe ou du groupe entier. Il s'agit donc de techniques et d'outils qui permettent d'opérationnaliser les stratégies empathiques.

Ma troisième question peut donc se lire comme suit :

- QUELS SONT LES MOYENS ET OUTILS QUE J'UTILISE, EN TANT QUE PERSONNE-ENSEIGNANTE, POUR OPÉRATIONNALISER MES STRATÉGIES?

Les deux premières questions sont en quelque sorte indivisibles. Tout en décrivant le mode d'être phénoménologique de l'empathie en milieu éducatif, quelques stratégies ont

émergé comme étant à la base du modèle de communication que je cherchais à décrire. Je les présente donc ensemble comme un tout intégré. Je réponds ensuite à la troisième question de façon individuelle en donnant des exemples de chacun des moyens ou outils de communication qui m'ont semblé le mieux servir le modèle de communication empathique au sein de ma pratique d'enseignement.

1.6 Limitations de la recherche

En raison de mon expérience d'enseignante avec des étudiants-adultes, ma recherche est orientée vers ce type particulier de pratique éducative.

Bien que de façon générale, les concepts de relation pédagogique et d'attitudes centrées sur la personne semblent être en mesure, selon l'ensemble des auteurs consultés, de se vivre positivement à tous les niveaux scolaires, il existe cependant une spécificité au niveau du contexte de communication dans l'enseignement aux adultes dont je vais tenir compte.

En effet, l'échange de communication entre adultes est davantage symétrique, en raison de l'égalité (ou presque) de l'âge des intervenants, ce qui entraîne une communication plus directe, plus questionnante, plus instantanée, plus «égale», différente en partie de celle qui existe entre un enseignant et sa classe d'enfants ou d'adolescents. Quoique depuis les années 90, cette communication plus directe a tendance à devenir également de plus en plus présente dans tous les genres de classes.

Les étudiants-adultes démontrent généralement un profond besoin d'être vus, entendus et confirmés par la personne enseignante. Plusieurs veulent que l'enseignant tienne compte de leur bagage particulier d'expériences et qu'il leur donne la chance de le démontrer en classe. Ceci peut d'ailleurs correspondre à un besoin de valorisation chez certains étudiants-adultes aux prises avec des problèmes de remise en question de leur vie et de leur avenir, pouvant d'ailleurs être une des raisons de leur présence aux cours.

En fait, les étudiants-adultes refusent plus que tout autre élève d'être méconnus et il se dégage souvent de leurs attentes, un intense désir d'être partie prenante de leur apprentissage. Un désir dont l'enseignant aux adultes doit tenir compte s'il veut réussir à créer des échanges de communication profitables à l'apprentissage du groupe. Comprendre ce besoin profond d'expression chez ses étudiants peut même, d'une certaine façon, devenir la première manifestation d'empathie de la part d'un enseignant aux adultes.

Je perçois une seconde limitation dans ma recherche, à propos des facteurs externes facilitants ou non comme l'environnement, la dimension des locaux, le nombre d'élèves par groupe, le type de cours, la matière, le nombre d'heures d'enseignement par semaine, etc. J'ai moi-même pu vivre efficacement le modèle avec des classes de 20, 30 et même 40 élèves. Mais pour être franche, je ne sais pas si les stratégies répertoriées dans le cadre de ma recherche peuvent être utilisées dans n'importe quelles conditions. En fait, je n'ai pas directement cherché à répondre à cette question. Mon objet de recherche consiste à tenter de décrire l'empathie comme modèle de communication dans l'enseignement aux adultes.

Le chapitre qui suit définit plus en détail la méthodologie que j'ai utilisée pour observer et réfléchir sur ma pratique professionnelle d'enseignante.

CHAPITRE 2

LA MÉTHODOLOGIE

*L'intériorisation devient
«objective» en ce sens que
la personne réfléchit
non pas sur elle-même
mais plutôt sur les résultats
qu'elle produit à travers
ses paroles et ses actes.
(Sagesse Chinoise)*

Ce chapitre présente la méthodologie que j'ai utilisée pour répondre à mes trois questions de recherche. Il y est décrit le type de recherche qualitative dont il s'agit, essentiellement de forme évolutive et heuristique. Trois unités d'observation et de réflexion y sont définies de même que le contexte de leurs saisies. Y sont également décrits les deux outils de recherche essentiellement utilisés : l'introspection méditative et la tenue d'un journal de recherche.

2.1 Une recherche qualitative

Cette recherche est d'abord caractérisée par une approche qualitative.

Il a été établi que le modèle de communication que je désirais observer correspondait à un processus mû par des attitudes et des comportements profondément humains.

La recherche qualitative est justement centrée sur l'observation des processus humains. En fait, elle constitue une approche qui permet de concevoir et d'analyser les stratégies humaines avec cohérence.

L'objectif de ma démarche de recherche est donc de brosser un tableau, le plus cohérent possible, des moyens que je me donne pour établir, c'est-à-dire initier, amorcer, mettre en place, construire une communication axée sur la compréhension empathique, et des moyens que j'utilise pour la maintenir, c'est-à-dire la soutenir, l'entretenir, la continuer, la prolonger tout au long de mes interventions.

Je cherche donc la base de mes stratégies en essayant de comprendre de façon introspective la réalité phénoménologique, mouvante et complexe de l'empathie. En effet, selon le paradigme qualitatif, la réalité est plurielle, multiple, holistique, divergente et construite par les acteurs et auteurs même de cette réalité (Savoie, 1989).

En ce sens, mon travail d'observation et de réflexion sur l'empathie comprend l'ensemble des attitudes humaines permettant de vivre l'empathie comme un mode d'être phénoménologique en milieu éducatif, l'ensemble des stratégies qui permettent d'établir et de maintenir ce mode d'être avec des étudiants et finalement l'ensemble des moyens, techniques et outils de communication qui permettent de rendre ces stratégies opérationnelles.

Le modèle de communication qui en découle est considéré ici comme un tout global, intégré, incluant autant le vécu affectif que le cognitif, la perception des messages que leur

émission, le contenu verbal que le non-verbal de même que la connaissance de soi et les attitudes centrées sur la personne qui constituent, d'une certaine façon, les multiples mécanismes humains qui actionnent le processus empathique.

Ce que j'explore donc, à travers mon expérience subjective d'enseignante, c'est davantage la compréhension du processus profond de l'empathie, comment cela se vit avec les étudiants (individu et groupe) que les raisons pour lesquelles je le vis et les effets qu'il produit sur les élèves. La notion de causalité du paradigme positiviste est remplacée ici par celle de rétroaction et de causalité mutuelle (Anadón, 1997).

C'est ainsi que je prends en compte la complexité du concept *empathie* et de sa signification selon une approche plus herméneutique, plus interprétative, qui tient compte du sens profond de la communication dans l'acte éducatif, que celle-ci soit, finalement, empathique ou non (Pourtois et Desmet, 1988).

Il s'agit d'une démarche phénoménologique puisque je me penche dès le départ sur la signification de l'empathie en tant que mode d'être profondément humain et sur ce qu'il y a parfois d'implicite sous-entendu dans ce qui va m'apparaître plus visible à prime abord (Anadón, 1997). Dans ce sens, la dimension primordiale de l'observation en est une d'interprétation qui prend tout son sens à travers la signification totale de ce qui est observé.

En recherche qualitative, la relation sujet et objet de recherche se vit sous forme d'intersubjectivité. Dans le cas de cette recherche, le sujet observe, analyse et réfléchit sur l'expérience du sujet lui-même. Il s'agit donc, en quelque sorte, d'une double subjectivité, à

la fois observante et observée, se vivant de façon davantage organismique, c'est-à-dire résultant à la fois de la réflexion, de l'affectivité et des pulsions inconscientes du sujet analysant et analysé, que de façon intellectuelle et objective comme le veut le paradigme positiviste (Hannoun, 1976).

De plus, le sujet analysant et analysé se révèle également un sujet en interaction constante avec des élèves, un sujet faisant partie d'un système plus vaste de communication qui inclut non seulement sa façon globale de communiquer à lui, mais également l'ensemble de toutes les interactions de communication qui se passent dans la classe.

Il existe en effet une dynamique globale rattachée à la notion de système qui implique la participation multidimensionnelle de tous les intervenants (y compris l'enseignante, les élèves, le groupe d'élèves de même que le groupe dans son entier incluant l'enseignante et les élèves) dans l'observation et la réflexion du chercheur.

2.2 Une démarche évolutive

Par ailleurs, une des caractéristiques fondamentales de la recherche qualitative est de se vivre à travers un questionnement en mouvement qui évolue avec le temps. Dans ce sens, depuis le début de ma démarche de recherche, ma réflexion m'a entraînée dans un nombre important de va-et-vient entre mon questionnement initial, la pensée de certains auteurs et l'observation de ma pratique d'enseignement.

Pendant la période d'élaboration de ma problématique et de mon cadre théorique, sans réellement être rendue à l'étape de la cueillette de données, j'ai beaucoup réfléchi sur ma

façon de vivre le processus empathique en classe. J'observais alors ma pratique d'enseignement tout en lisant intensivement plusieurs auteurs, en particulier Rogers, Postic, Portelance, Brunel et Dupuy-Walker, Goleman, Amado et Guittet, Égan et Forest, et Watzlawick. En eux, je reconnaissais en quelque sorte ma vision du monde, mes valeurs et les attitudes que je privilégie dans ma vie, personnelle et professionnelle.

Parfois, je découvrais des similitudes entre ce que j'observais dans mes stratégies professionnelles et ce que certains auteurs avançaient. D'autres fois, j'essayais plutôt d'observer comment je vivais, concrètement, avec mes élèves, certaines des stratégies de communication reconnues par ces auteurs comme empathiques.

Mais la question qui me revenait alors sans cesse à l'esprit était : comment allais-je donc faire pour explorer l'empathie chez les enseignants? J'ai pensé, pendant un moment, faire des entrevues avec certains enseignants reconnus comme empathiques afin d'identifier les causes et les effets de l'empathie. Mais en réalité, je n'avais pas vraiment d'intérêt à chercher ce qui m'apparaissait comme allant déjà de soi, c'est-à-dire que les étudiants écoutés, regardés, acceptés, compris, considérés et respectés par leur enseignant se sentent mieux en classe et que le climat d'apprentissage y est meilleur.

J'ai aussi pensé pendant quelque temps chercher les effets de l'empathie chez les élèves pour arriver à démontrer sa présence dans la classe. Je voulais préparer un questionnaire et interviewer des étudiants. Mais qui choisir? Et quelles questions leur poser? J'ai quand même élaboré une liste d'effets possibles de l'empathie: l'attention des élèves, leur ouverture, leur assiduité, leur présence aux autres, un degré élevé d'entraide,

d'humour et de satisfaction, un climat de respect, de confiance, d'acceptation, une grande liberté d'expression, etc. Mais rapidement, j'ai compris que certains de ces effets pouvaient provenir de plusieurs causes et, qu'à la limite, ils pouvaient tous confirmer un autre élément de la relation maître-élèves, notamment la justice, l'enthousiasme ou la congruence.

Encore une fois, j'ai réalisé que ce n'était pas le *pourquoi* de l'empathie qu'il me passionnait vraiment d'explorer, mais plutôt son *comment*. Ce fameux *comment* qui me ramenait constamment au processus humain de l'empathie.

Cette façon quelque peu holistique de tourner autour de mon sujet de recherche m'a lentement conduite vers une prise de conscience importante. Au fond, je me targuais de faire une recherche qualitative mais, au fond, j'étais complètement coincée par le paradigme positiviste de l'objectivité. C'était comme si l'opinion des autres, enseignants ou élèves, n'importe qui à la limite, avait été moins subjective et donc «plus scientifique» que la mienne.

La lecture de Schön (1994), de Saint-Arnaud (1992) de même que celle d'un recueil de textes en recherche qualitative (1997) ont été déterminantes. J'ai su à ce moment-là qu'il était possible que je me pose à moi-même, de façon tout à fait scientifique, en tant que personne-enseignante, mes questions de recherche.

L'introduction du «je», dans la formulation de mes questions a soudainement jeté un puissant éclairage sur la suite de ma démarche.

2.3 Une approche heuristique

J'avais lu, au tout début de ma recherche, le petit livre de Moustakas (1967) sur la recherche heuristique qui consiste en une profonde introspection de la personne du chercheur qui se plonge au coeur de son sujet de recherche. Selon l'auteur, cette démarche permet de dévoiler l'expérience intériorisée de l'objet de recherche dans, autour et à travers l'essence de la personne du chercheur. J'avais été emballée par ce type de démarche mais il m'avait alors semblé difficile de la faire correspondre aux exigences d'un mémoire.

Avec la lecture de Schön (1994) et de Saint-Arnaud (1992), le côté heuristique de ma recherche ressortait clairement. Je voulais *trouver* et non pas *prouver*. Et ce que je cherchais se trouvait probablement tout autant dans ma propre façon d'être empathique avec mes étudiants que dans celle d'un autre enseignant de type humaniste.

Selon Moustakas (1967), la recherche heuristique exige l'engagement de toute la personne du chercheur dans l'expérience de recherche⁷. L'essence de la personne dans l'expérience, précise-t-il. Comme cette expérience est profondément relationnelle, c'est toute ma façon d'entrer en relation et de communiquer qui est alors devenue sujet de mon observation et de ma réflexion. Je voulais trouver quelles étaient mes stratégies empathiques avec mes étudiants. Mais pour y arriver, je devais dépasser la définition théorique élaborée dans ma problématique afin de comprendre vraiment, de l'intérieur, quel

⁷ Étant à la fois le sujet et l'observateur exclusif de cette recherche, je prends le risque de proposer des données dont l'unicité n'exclut pas une certaine universalité. C'est ce que je soulignais plus haut lorsque je disais que je voulais trouver et non pas prouver. Le risque est à l'effet que les résultats de ma recherche suscitent des échos ici et là également singuliers d'autres formateurs.

était le sens profond de l'empathie et sa manière de fonctionner activement dans les relations interpersonnelles.

C'est ainsi que je me suis mise à observer le processus empathique en pleine activité. J'observais donc les relations de communication avec mes étudiants, celles avec mes professeurs de maîtrise, celles avec les gens que j'aimais, celles avec mon entourage. J'observais également les façons de communiquer des autres personnes entre elles. Soit que j'expérimentais le processus en tant qu'empathiseur, soit que je vivais une expérience empathique du point de vue de la personne qui est comprise, soit que j'assistais à une communication empathique, soit que je constatais les dommages de son absence dans mes relations ou dans les relations d'autres personnes.

En observant l'empathie, je suis graduellement entrée en relation profonde avec la réceptivité au niveau communicationnel. La *réceptivité consentie à autrui* qui devenait l'essence même du processus empathique avec dimension cognitive. Comment cette *réceptivité consentie à autrui* était-elle vécue dans un contexte scolaire?

Le fait d'être en mesure de vivre, pendant ma recherche, la relation éducative à partir des deux pôles à la fois, enseignante et étudiante, a permis que j'observe non seulement comment je démontrais ma réceptivité en tant que personne-enseignante mais également quelles étaient mes réactions face à sa présence ou à son absence dans mes relations avec mes professeurs.

C'est ainsi que plusieurs d'entre eux m'ont beaucoup enseigné. En effet, en observant leurs façons originales de vivre leur pédagogie et en vivant simultanément des réactions sensibles en rapport avec leur façon de communiquer en classe, j'ai pu franchir à quelques reprises des bonds importants dans ma recherche.

Lorsque je me sentais regardée, écoutée, comprise, respectée, je voyais immédiatement les effets bénéfiques de l'empathie dans ma confiance en mes capacités d'apprentissage. Lorsque je me sentais ignorée, jugée, catégorisée, non comprise, je constatais également les dégâts sur ma motivation à donner le meilleur de moi-même.

Souvent, j'observais que la présence d'empathie de troisième étape, avec dimension cognitive, était pratiquement absente chez certains professeurs. Il n'offrait aux étudiants qu'une compréhension basée sur les similitudes : Je te comprends parce que tu me ressembles, mais si tu cesses de penser comme moi, je te rejette. La réceptivité offerte devenait alors sympathie et approbation ou antipathie et rejet. Cela n'allait pas plus loin.

C'était pourtant là une image de ce que j'avais été pendant plusieurs années, dans mes relations interpersonnelles du moins. Car il m'a longtemps été difficile de ne pas projeter ma propre image sur les autres lorsque je tentais de les comprendre. J'avais plutôt tendance, comme bien des gens je crois, à voir en eux le reflet de ce que j'étais ou *de ce que je ne voulais pas être* (le refus de l'ombre de Jung) et donc de m'identifier, de me comparer et surtout de les analyser, de les juger et parfois même de les rejeter. Je demeurais en quelque sorte aux deux premières étapes de développement de l'empathie.

C'est un long cheminement de connaissance de soi, d'auto-analyse et d'auto-formation de même que l'écriture de mon autobiographie (Bergeron Tremblay, 1995) qui a permis le développement de ma capacité à comprendre les autres à la fois avec mon cœur et avec ma raison. Par ce cheminement de reconstruction de ma vie, que Pineau (1980) définit comme «le cœur de la cure psychanalytique» (p.8), j'ai peu à peu apprivoisé et intégré le côté sombre de moi-même en donnant un sens à mon histoire personnelle. Après cela, je n'ai plus jamais été la même. Ce n'est pas que ma vie soit devenue tout à coup un conte de fée, extérieurement! Non! Ce n'est pas ma vie, en fait, qui a tant changé. C'est moi. Mes motivations, mes attitudes, mes comportements, mes relations; tout cela à travers ma façon de communiquer avec les autres.

À propos des récits de vie, Pineau (1980) rapporte la pensée de Jung (1959) à l'effet que l'auto-évolution constitue «le tremplin à une mue mystérieuse de tout l'être, la métamorphose psychologique, ce qu'il appelle le processus d'individuation» (p.13). On se rappellera que le processus d'individuation est au cœur du développement de la troisième étape de l'empathie.

Lorsque j'ai commencé à enseigner, en 1994, j'avais 40 ans et l'écriture de mon autobiographie était achevée. J'oeuvrais dans le domaine des communications, télévision et rédaction journalistique, depuis une vingtaine d'années et en raison de l'auto-analyse que je poursuivais depuis près d'une quinzaine d'années, c'est principalement le niveau humain de la communication qui m'intéressait. J'ai alors commencé par enseigner la communication orale puis la communication interpersonnelle à des classes d'adultes. Le fait

de revêtir une certaine identité professionnelle tout en demeurant profondément moi-même facilitait la distanciation émotive, le sentiment de sécurité, l'ouverture et la réceptivité qu'il me fallait pour être empathique avec mes étudiants.

C'est ainsi qu'en essayant de leur faire comprendre le mieux possible les techniques de communication, je tendais naturellement à devenir devant eux et pour eux *un genre de modèle de ce que j'enseignais*, c'est-à-dire surtout un modèle de communication empathique, soit une personne ouverte et réceptive, ayant acquis une certaine distanciation face à ses émotions et ayant surtout développé la capacité d'envisager chaque étudiant comme une personne à part entière.

Je développais donc des stratégies professionnelles «humanistes» qui s'emmagasinaient dans ce que Schön (1994) définit comme un répertoire de savoir tacite composé d'exemples, de représentations, de compréhensions et d'actions. Lorsque le temps a été venu pour moi de choisir un sujet de recherche dans le cadre de mes études de maîtrise, je n'ai pas hésité un instant à plonger dans l'observation de ce modèle de communication.

Rapidement, je me suis demandé comment j'allais pouvoir réussir à énoncer le contenu de ce répertoire. Il fallait que je trouve un moyen d'explorer et surtout d'énoncer avec cohérence ce modèle de communication empathique vécu dans un contexte pédagogique.

Parvenue à cette étape, à partir des nombreuses intuitions, réflexions et observations déjà effectuées pêle-mêle et rédigées dans le désordre dans un journal de recherche, j'ai cru bon de subdiviser le concept de l'empathie en unités d'observation plus précises.

2.4 Définition de trois unités d'observation et de réflexion

L'empathie est une réalité large, englobante et multidimensionnelle.

Dès le départ, par petites touches successives d'intuitions, d'observations, d'expériences, de réflexions et d'analyse, l'empathie s'est peu à peu révélée à moi comme un mode d'être global, intégré; indivisible finalement des valeurs humanistes qu'elle soutient et des comportements d'ouverture et de réceptivité à autrui qu'elle exige de l'empathiseur.

Plus j'entrais profondément en relation avec elle, plus il m'arrivait de la subdiviser naturellement en unités d'observation. Il devenait ainsi effectivement plus facile pour moi de comprendre le processus et d'y rattacher des stratégies mieux définies. Ainsi, il m'était possible de reconstruire graduellement le modèle de communication empathique.

Ces unités d'observation représentent en quelque sorte le fonctionnement par étapes du processus et non pas ses dimensions intrinsèques déjà définies au premier chapitre. Celles-ci, la perception et l'expression, l'affectif et le cognitif de même que le verbal et le non-verbal, font inmanquablement partie, dans des proportions plus ou moins grandes selon qu'il s'agisse de vécus, de ressentis ou d'opinions, de l'une ou l'autre des stratégies ou des outils et moyens répertoriés.

En effet, ce sont ces dimensions intrinsèques qui en sont les matériaux de base. Ce sont elles qui teintent la communication d'une variété quasi infinie de messages et de manières de communiquer ces messages. Parfois je communique avec des mots, parfois avec un regard, parfois avec une parole et un geste, parfois à travers une action; parfois je comprends l'opinion d'un étudiant, parfois ses sentiments, parfois son vécu; parfois je perçois des choses, parfois je les exprime. Et parfois, je fais même tout cela à la fois.

Ce dont je devais tenir compte, donc, dans mon opérationnalisation du concept, c'était des principaux aspects du processus lui-même correspondant à la réceptivité empathique. Dans le chapitre précédent, on a vu qu'au départ, l'empathiseur devait d'abord se concentrer sur autrui et renoncer un peu à lui-même. Il s'agit là de deux actions réceptives, qui semblent devoir se dérouler simultanément, *l'une davantage cognitive*, la concentration, et *l'autre davantage affective*, le renoncement. Ensemble, elles forment une unité complète du comportement empathique, à la fois affectif et cognitif.

Plusieurs questions se sont alors imposées à moi. Mais qu'est-ce donc qui me motive à consentir ainsi à me concentrer sur mes élèves? Sur quoi je m'appuie pour être capable de renoncer un peu à moi devant eux? Et quelles sont les stratégies qui me permettent d'effectuer ce double mouvement, affectif et cognitif, tout en demeurant présente à mon rôle d'enseignante? Quels sont les outils, les techniques que j'utilise pour arriver à exprimer mon accueil, ma réceptivité? Etc.

Les aspects de *concentration sur autrui et de renoncement à soi* représentent donc ma première unité d'observation et de réflexion. Une unité qui se présente sous une double

réalité complémentaire cognitive/affective, à l'image même du processus empathique de troisième niveau.

Supposons maintenant que cette première étape du processus soit franchie. J'ai renoncé momentanément à ma propre perception pour me concentrer sur celle d'autrui. Pour qu'il y ait empathie, il faut que cette réceptivité soit disposée à accepter inconditionnellement – *dimension davantage affective*, et sans juger – *dimension davantage cognitive*, ce que l'autre dit, pense ou ressent. En effet, il ne faut pas seulement que je perçoive et que j'exprime ce que je comprends de l'autre, mais il faut également et surtout que l'autre se reconnaisse dans ce que je semble percevoir de lui et ce que je lui en dis. Il doit se sentir accepté et non pas jugé.

Encore plusieurs questions se sont imposées à moi. Comment est-ce que j'arrive à accepter une autre personne (ou plusieurs) inconditionnellement dans la vraie réalité d'une classe? Comment cela se manifeste-t-il? Avec un élève? Avec un groupe d'élèves? Devant tous les élèves? Quelles sont les stratégies professionnelles qui me permettent de communiquer cette acceptation? De la rendre vivante, sensible, réelle? Et puis, comment est-ce que je communique que je ne juge pas et dans quel sens cette suspension du jugement devient-elle une stratégie professionnelle empathique? Quels sont les outils qui m'aident à le démontrer et à le transmettre? L'effort de non jugement est-il nécessaire? Peut-il s'agir seulement de ne pas montrer que l'on juge?

Les aspects *d'acceptation inconditionnelle et de non-jugement* composent donc ma deuxième unité d'observation et de réflexion qui se présente, encore une fois, sous une double réalité complémentaire affective/cognitive.

Finalement, en réfléchissant sur l'acceptation inconditionnelle, je me suis rendue compte que la considération positive inconditionnelle, que j'avais sommairement identifiée, en accord avec Rogers (1977) et Saint-Arnaud (1974), comme pratiquement semblable à la première dans la problématique, représentait en réalité un aspect suffisamment différent pour que je l'observe et que j'y réfléchisse séparément.

En effet, est-ce qu'accepter autrui, même sans conditions, signifie réellement lui accorder une considération positive? Il semble plutôt que je puisse accepter autrui, d'une part, sans nécessairement le considérer de façon positive.

Dans ce sens-là, l'acceptation apparaît plus près de la tolérance, alors que la considération positive glisse plutôt vers des attitudes comme la confiance et le respect envers autrui. Pour ma part, je me suis souvent aperçue, dans ma pratique, que c'est principalement cette considération positive, cette confiance en l'autre, ce respect de l'autre qui m'a permis d'exprimer une compréhension d'autrui édifiante, structurante, formatrice, pédagogique en fait.

Encore ici, plusieurs questions se sont imposées à moi. Qu'est-ce que cette disposition intérieure favorable envers autrui entraîne dans le regard que je porte sur l'étudiant? Dans l'oreille que je lui prête pour l'écouter? Dans la présence que je lui offre pour me concentrer

sur lui? Dans les paroles que je choisis pour exprimer que je l'ai compris? Quelles sont les stratégies qui me permettent d'exprimer et de démontrer cette considération positive – *d'avantage cognitive* – et ce respect – *d'avantage affectif* – à mes étudiants?

Les aspects de *considération positive inconditionnelle et de respect* représentent donc ma troisième et dernière unité d'observation et de réflexion. Encore ici, il s'agit d'une unité qui se présente sous deux angles complémentaires cognitif/affectif.

Avec mes trois unités d'observation bien définies, je me suis alors sentie plus en mesure de décrire le mode d'être phénoménologique de l'empathie, les stratégies globales de ce type de modèle de communication de même que les moyens pédagogiques et les outils de communication que j'utilise pour rendre ces stratégies opérationnelles.

J'avais conscience alors que certaines attitudes, notamment l'authenticité et la congruence, allaient ainsi demeurer au second plan, mais en fait, elles étaient partie intégrante du cheminement de connaissance de soi qui supporte le développement de l'empathie de troisième niveau de même que le processus d'individuation qui le chevauche. L'authenticité et la congruence face à soi-même en sont en fait les premiers fruits. La congruence, notamment, correspond aux mêmes aspects de concentration, d'acceptation et de respect envers soi-même que ceux de l'empathie envers autrui. L'apprentissage de la congruence est d'ailleurs, selon Portelance, «vraiment un préalable à l'empathie» (1991, p.99).

2.5 Définition du contexte d'observation/réflexion

Une fois mes unités d'observation bien définies, je me suis alors posé la question à savoir sur quel matériau j'allais me pencher. Au départ, je pensais qu'un cours de 45 heures, bien déterminé, serait l'idéal. Je pourrais écrire mon journal de terrain tout au long de mon enseignement et réfléchir sur du concret, de l'actuel. Mais les choses ne se sont pas présentées exactement de cette façon.

J'ai alors choisi de faire une analyse rétrospective de quelques moments clés pédagogiques où j'avais pu et où je pouvais encore observer et réfléchir sur l'une ou l'autre (ou deux, ou trois) des unités d'observation déjà définies en rapport avec les stratégies employées.

Il s'agit en particulier de deux cours en communication interpersonnelle, de cinq cours en communication orale offerts entre 1994 et 1997 principalement à l'UQAC (certificat en animation et service socioculturel) et au Cégep de Chicoutimi (Éducation aux adultes) et de deux cours en communication et créativité offerts au Cégep de Jonquière (Éducation aux adultes). Il s'agit de groupes d'environ 10 à 20 étudiants-adultes. Quatre de ces cours ont eu une durée de 45 heures; les autres une vingtaine d'heures. Les cours se sont donnés sur des périodes de 10 à 15 semaines pendant deux à trois heures chacun, sauf ceux en communication et créativité qui se sont offerts de façon intensive pendant sept semaines.

La clientèle de ces cours est formée en majeure partie de travailleurs en entreprises, de gestionnaires, de différents intervenants dans le secteur de l'éducation, dans le système

de santé, dans les corps policiers, de jeunes adultes, étudiants et/ou travailleurs et de quelques artistes. La clientèle du Cégep de Jonquière était composée de chômeurs en formation intensive dans le domaine de la gestion intégrale de la qualité.

Toutefois, une fois cette observation et ces réflexions bien débutées, j'ai eu la chance d'offrir deux cours de 45 heures sur la communication et l'animation en milieu éducatif pour des classes d'une quarantaine de jeunes universitaires, la plupart futurs enseignants. Cette expérience m'a permis, en quelque sorte, d'observer et de réfléchir sur quelques-uns de mes matériaux dans un contexte d'enseignement aux adultes quelque peu différent.

À partir de situations, d'interventions et d'événements particuliers survenus dans l'un ou l'autre de ces cours, j'ai surtout porté mon attention sur le modèle de communication empathique considéré comme un mode d'être phénoménologique vécu avec mes étudiants, sur les stratégies que j'ai utilisées pour l'établir et le maintenir et les moyens et outils qui ont servi à opérationnaliser mes stratégies. J'ai tenu compte de certaines transactions de communication – vues comme un tout intégré – qui se sont déroulées dans l'une ou l'autre classe et qui contenaient des comportements empathiques. L'utilisation des unités d'observation et de réflexion a permis de bien délimiter ma cueillette de données.

Ce qu'il me restait finalement à mieux cerner, c'était les outils de recherche que j'allais utiliser pour supporter ma réflexion.

2.6 Des outils de recherche

Le sujet même de mon observation se trouve dans un réservoir de savoir tacite et d'expériences (Schön, 1994). Comme ce réservoir fait surtout partie d'expériences passées en enseignement, il devenait difficile d'effectuer une réflexion directement dans l'action telle que proposée par Schön (1994) et St-Arnaud (1992).

J'ai donc dû exercer une réflexion à partir d'observations effectuées sur des actions passées, que j'ai graduellement organisées autour de mes trois unités d'observation et de réflexion. Je dois également ajouter que, par moments, plusieurs informations me parvenaient intuitivement, après de longues réflexions et analyses écrites dans le journal, de façon souvent libre et désordonnée.

J'ai également poursuivi mes lectures et certaines d'entre elles ont apporté un souffle nouveau à ma quête de compréhension. Notamment Weiser (1991), Mounier (1946) et surtout Buber (1959) qui a nécessité une relecture des écrits déjà réalisés incluant plusieurs ajouts aux résultats obtenus. Mounier m'a fait, pour sa part, réaliser que l'humanisme français avait ses racines dans la philosophie de l'existentialisme chrétien. Weiser (1991) m'a permis d'approfondir le concept de recherche heuristique qui ne peut se vivre sans transformer la personne du chercheur. Une question dans ce sens-là s'est donc ajoutée à ma quête. Qu'avait donc apporté ma recherche à l'évolution de ma personne?

Je dois ajouter que jusqu'à la toute fin, je n'ai jamais cessé d'être habitée et passionnée par ma recherche et nourrie par toutes sortes de moyens intérieurs et extérieurs

que je ne saurais ici nommer tous. Lorsque j'ai commencé à *découvrir ce que je savais déjà*, j'ai senti que j'atteignais la phase de saturation. Certes, je trouvais moins d'idées nouvelles mais j'avais toutefois de plus en plus l'impression de contrôler «davantage le bien-fondé du modèle» (Kaufmann, 1996, p.103).

De façon générale, j'ai eu besoin essentiellement de deux outils de recherche : l'exploration méditative et l'écriture d'un journal, l'un servant à nourrir le second, en interdépendance, les deux formant incessamment un seul outil global d'observation et de réflexion.

2.6.1 L'exploration méditative

Pour bien comprendre la démarche d'exploration méditative dont il s'agit ici – inspirée en grande partie par le modèle de recherche heuristique de Moustakas (1967) – il convient d'abord de bien définir les termes. Qu'est-ce que j'entends par exploration méditative?

Explorer signifie observer systématiquement un sujet ou un problème donné alors que méditer signifie, dans son sens commun – et non dans son sens transcendantal, une longue et profonde réflexion sur un concept ou une idée (Petit Robert, 1996). Explorer de façon méditative signifie donc pour un chercheur : se pencher suffisamment longtemps sur un sujet pour éventuellement le comprendre le plus possible dans son ensemble.

En ce sens, pour arriver à explorer et méditer sur l'empathie avec toute l'intensité souhaitée, il m'est peu à peu apparu impératif de me laisser pénétrer avec beaucoup

d'abandon et de confiance par le concept lui-même de réceptivité rattaché à l'empathie – ce que Moustakas (1967) suggère en incitant le chercheur à s'impliquer dans sa recherche avec l'essence de sa personne. Par cette pénétration intérieure de mon objet de recherche, il m'a été possible de devenir, en un certain sens, à quelques reprises, *en des instants très précieux*, une réalité vivante de l'empathie devenue momentanément observable comme mode d'être phénoménologique. Comment vivais-je donc ce mode d'être dans la relation normale avec mes élèves?

Il m'a été également possible de retrouver dans ma pratique professionnelle des moments clés où j'avais effectivement créé une telle réceptivité avec mes élèves, incluant différents types de communications en ce sens. Sur quelles stratégies m'étais-je donc appuyée? Quels outils, quels moyens avais-je donc utilisés pour percevoir autrui et l'exprimer?

En ce sens, mon exploration est souvent allée dans plusieurs directions à la fois : très particulière sur un élément précis par moments ou très englobante sur le processus en son entier à d'autres moments; parfois même, les deux à la fois. Beaucoup de réceptivité et d'ouverture, donc, à l'information qui pouvait me parvenir de n'importe qui, à n'importe quel moment, surtout en ce qui concerne la compréhension du mode d'être.

En fait, j'ai été frappée à plusieurs reprises par la ressemblance entre certains aspects du processus de recherche heuristique et ceux du processus empathique. Notamment, la dimension cognitive qui devient obligatoire dans la mise en marche des deux processus. Car pour arriver à structurer les matériaux, la recherche heuristique possède nécessairement

un aspect qui est de l'ordre de l'analyse rationnelle. Il faut en effet un sujet pensant pour avancer dans cette démarche. Un sujet capable d'objectiver et de prendre une perspective extérieure par moments face au vécu de la recherche. Un sujet en mesure de traduire ces expériences vécues, en mots qui font sens.

Une autre ressemblance frappante est la participation active du cœur et du ressenti qui donne accès aux deux expériences : empathique et heuristique. En effet, l'empathie fait partie du domaine affectif de l'être humain, de ses attitudes profondes en rapport avec la réceptivité offerte ou non à l'autre et dans son ouverture à la différence. C'est donc par la lorgnette du ressenti que l'empathie se dévoile davantage. Comme c'est également en plongeant au cœur de mon sujet de recherche, avec tout mon ressenti impliqué dans cette exploration méditative *heuristique*, que j'ai pu avoir accès aux plus précieuses perceptions concernant l'empathie.

2.6.2 Le tenue d'un journal de recherche

Dans cette démarche exploratoire, la tenue d'un journal fait office de mémoire active. Il permet simultanément d'exercer une réflexion réfléchie sur le sujet observé et de construire la connaissance ainsi révélée, et d'y revenir ensuite de façon à l'approfondir et l'enrichir.

En ce qui me concerne, mon journal est devenu tout au long de ma recherche un fidèle compagnon de route. Toute ma joie, tout mon plaisir de chercher et éventuellement de découvrir passait par les mots que j'y traçais. En fait, il s'agissait pour moi d'une

écriture de soi à soi, souvent spontanée, parfois rationnelle, parfois émotive, qui se vivait intimement, sans autre intermédiaire que le cahier qui servait de trait d'union entre deux présences : la mienne propre, avec laquelle je vis et j'enseigne, et l'autre, mienne également, dédoublée, rendue visible grâce à la parole de soi à soi qui se laissait simplement écrire. Comme à la fois *une*, et *unie* en deux.

Au fond, c'est comme un genre de dialogue qui s'est établi entre moi et mes observations et mes réflexions. D'une part, j'observais mes comportements et mes stratégies de communication dans l'enseignement en cherchant à les décrire le mieux possible avec les mots et d'autre part, les mots eux-mêmes devenaient des incitations à aller plus loin, à explorer davantage, à questionner de nouveau.

Dans ce sens-là, Paré (1987) explique que le journal représente un outil d'exploration, de recherche et de communication avec soi. Il est une création et l'écriture qui le nourrit est l'instrument qui sert à refléter celui qui le crée. Selon lui, «le journal est essentiellement un miroir où l'on se trouve et se retrouve» (p.28).

Pineau (1980) abonde dans le même sens lorsqu'il introduit l'idée de la construction d'une histoire ou d'un savoir par l'utilisation du journal. L'auteur explique qu'il existe une matière première, sujet d'observation, qui constitue le vécu réel. Lorsque Schön (1994) parle d'un répertoire de savoir tacite, c'est de ce niveau dont il parle. Il s'agit alors d'une cohérence de l'agir et de l'intervention comme telle.

Avec l'écriture du journal, ce vécu réel devient un construit; en quelque sorte un témoin du vécu. Un témoin qui explore, interprète, explique, réfléchit, analyse, découvre, définit, classe, justifie et ainsi de suite. Par ce travail d'écriture, un second niveau de cohérence apparaît, aussi réel et authentique que le premier.

En réalité, l'écriture du journal nourrit l'acte réflexif d'abord amorcé dans l'action et le prolonge par la méditation exploratoire. En effet, l'objet de mon observation et de ma réflexion n'est pas uniquement ici dans l'immédiateté de l'acte comme le propose Schön (1994), il est plutôt rétrospectif. Je réfléchis sur l'action, oui! Mais également *après* l'action, avec une perspective de recul et d'analyse.

Et mon observation et ma réflexion ne concernent pas seulement des actes et les produits de ces actes, mais également, et je dirais surtout, les mécanismes internes de cette activité éminemment vivante qu'est l'empathie. En effet, du renoncement à soi jusqu'à la considération positive inconditionnelle d'autrui en passant par la suspension du jugement, on assiste à un cheminement inversé du narcissisme originel de l'être humain *porté à se tourner inconsciemment* vers lui-même.

Pour être empathique, on a vu qu'il faut passer de ce regard inconscient à un regard conscient sur soi, puis à un regard conscient sur autrui. Regard étant employé ici comme synonyme de communication et de réceptivité à soi ou à une autre personne. Il faut entrer dans ce que Buber (1959) appelle le rapport dialogiste *Je-Tu* qui, en quelque sorte, légitime l'Autre en faisant naître «la mutualité devenue langage» (p.209).

Pour communiquer avec empathie lorsqu'on enseigne, il faut donc *voir* l'élève et le *recevoir*. Cette *réceptivité consentie* à l'élève représente en fait une dimension fondamentale du don de soi et du service à l'Autre contenue dans l'acte d'enseigner.

En ce sens, les unités que j'ai eu la chance d'observer et sur lesquels j'ai pu longuement réfléchir doivent donc être envisagés ici comme des attitudes humaines correspondant à l'aspect professionnel *à la fois le plus élevé et le plus humble de l'acte d'enseigner*.

Le chapitre suivant expose les fruits de cette recherche heuristique. Il permet en outre de présenter les quatre stratégies empathiques que j'ai répertoriées à partir de l'analyse phénoménologique de mes trois unités d'observation et de réflexion. Il présente également des exemples d'outils et de moyens de communication qui me permettent d'opérationnaliser ces stratégies. Finalement, il propose une réflexion sur l'expression de l'empathie en rapport avec la communication non verbale.

CHAPITRE 3

OBSERVATIONS ET RÉFLEXIONS
SUR L'EMPATHIE

*«La pédagogie d'un éducateur,
c'est sa manière d'entrer en relation.
Elle englobe sa vision du monde,
ses valeurs, ses stratégies
et ses outils de travail.
Elle est globalisante.»
Paquette*

À partir de mes trois unités complémentaires affective/cognitive déjà identifiées, j'ai réfléchi d'abord sur la signification de ces concepts considérés comme des aspects d'un mode d'être phénoménologique. Chaque unité m'a amenée à énoncer une stratégie, sauf dans le cas de la troisième où j'ai cru bon de définir deux stratégies semblables, l'une s'adressant à l'élève et la seconde au groupe dans son ensemble.

J'ai exploré ensuite les différentes façons d'opérationnaliser mes stratégies en identifiant certains outils et moyens qui me permettent d'établir et de maintenir une communication empathique avec mes étudiants, comme un mode d'être phénoménologique.

C'est ainsi que graduellement, j'ai construit un modèle de communication empathique; le mot modèle correspondant ici non pas à «quelque chose à imiter», mais

plutôt à une «représentation simplifiée d'un processus ou d'un système» (St-Arnaud, 1992, p.71).

3.1 La concentration sur autrui et le renoncement momentané à soi

La concentration sur autrui et le renoncement momentané à soi correspondent à la phase initiale et essentielle de l'empathie qui est la réceptivité offerte à autrui dans le but de le comprendre comme si on était à sa place. En ce sens, l'empathie est un don⁸ que l'on fait de son attention à une autre personne.

Cette unité de réflexion et d'observation se présente sous un double aspect : cognitif, par l'effort de concentration volontaire qui est exigé, et affectif, par l'effort de renoncement à soi-même et de détachement émotif que l'empathiseur doit s'imposer par rapport à ses affects et à sa propre perception des choses. Pour les besoins de ma réflexion, j'ai envisagé d'abord chacun d'eux de façon individuelle.

Concernant d'abord la concentration sur autrui, le Petit Robert définit le fait de se concentrer comme étant l'action de focaliser son attention sur un point ou une personne en particulier et de canaliser son énergie dans cette direction. Dès le départ, cette activité apparaît beaucoup trop astreignante et exclusive pour être accomplie de façon continue par un enseignant. On parlera donc plutôt ici d'une *centration* sur autrui correspondant à l'action de se centrer sur l'élève (individu ou groupe), c'est-à-dire de lui être réceptif,

⁸ Le don n'est pas seulement altruiste; car nous observons rapidement, en en faisant l'expérience, qu'il y a en lui un effet de boomerang. En effet, l'enrichissement que l'autre apporte en retour à la personne qui lui donne ainsi son attention est souvent très grand, très nourrissant. La réceptivité de l'empathie est un don de ce genre. Je m'oublie pour me tourner vers autrui et j'accueille ainsi en moi ce que je peux voir en lui de meilleur.

ouvert et disponible. Selon Buber (1959), la véritable relation ou ce qu'il appelle «le mouvement dialogiste fondamental» consiste d'ailleurs «à se tourner vers autrui» (p.128).

C'est ainsi que lorsque j'entre dans la classe, en tant que personne-enseignante, mon intérêt se porte automatiquement sur les personnes de mes étudiants; mes préoccupations passant alors au second plan. En fait, je suis là pour eux car ils sont ma raison d'être là. On peut penser que sans ma présence (ou celle d'un autre enseignant), il n'y a pas de cours. Mais on peut également penser que s'ils n'y sont pas (eux ou d'autres étudiants), je n'y suis pas moi non plus. Comme enseignante, je suis donc en quelque sorte à la fois très importante, car c'est moi qui anime et qui mène d'une certaine façon les activités pédagogiques, mais en même temps je dois minimiser cette importance et m'effacer afin de les mettre également en valeur, eux.

Au fond, ce qui me motive à me centrer ainsi sur mes étudiants, c'est ma tâche d'enseignante elle-même. Car une fois dans la classe, rien ne compte davantage que cela. Je me reconnais alors dans la définition de ce que Rogers (1984) appelle un facilitateur d'apprentissage, c'est-à-dire une personne qui est là pour aider l'élève à découvrir et s'approprier la connaissance. Dans le même esprit, Buber (1959) explique que l'éducateur doit se voir comme «auxiliaire des forces actualisantes» (p.212) de l'élève.

Ce n'est donc pas véritablement ce que je sais qui prime, mais bien ce que l'étudiant vit (curiosité, peur, projet, contraintes...). Qui est-il? D'où part-il? Sur quel savoir va-t-il construire son apprentissage? Où veut-il aller? Quels efforts est-il prêt à mettre pour y arriver? Quelles sont ses forces? Quelles difficultés d'apprentissage rencontre-t-il? C'est

ainsi que je fais passer volontairement ma propre perception des choses au second plan – en renonçant à être au premier plan – afin d'être en mesure de me centrer sur les dispositions et les attentes de mes étudiants. Car c'est leur «participation au devenir des choses» qui correspond, selon Buber (1959, p.223), au véritable désir d'apprentissage des élèves comme sujets impliqués dans le processus.

Le mot renoncement signifie le fait de s'abstenir de quelque chose par un effort de volonté, et généralement au profit d'une valeur jugée plus haute (Petit Robert, 1993). Le *renoncement à soi* permet ici la *centration sur autrui* qui apparaît dans ce sens comme une valeur altruiste jugée plus élevée que l'indifférence ou l'égoïsme.⁹ Les deux aspects de l'unité sont ici interdépendants et correspondent à l'attitude d'ouverture et de réceptivité essentielle de l'empathie.

Mais, si le renoncement à soi et la centration sur autrui font partie du processus de l'empathie, pris individuellement, ils ne le sont pas forcément. En effet, je peux me centrer sur autrui sans vraiment essayer de le comprendre à partir de lui-même. Par exemple, je peux l'examiner et l'analyser froidement. Je peux aussi l'observer avec inquiétude, désarroi et incompréhension. Je peux ensuite utiliser les informations obtenues pour le manipuler, ou encore pour le juger et condamner ses paroles ou ses actes, voire même ses écrits.

⁹ Buber explique ici que le contraire de la relation n'est pas l'égoïsme comme tel mais le repli sur soi, «quand on se soustrait à l'acceptation, en son essence, d'une autre personne, selon sa singularité». On constate ici que le contraire de la relation dialogiste correspond au contraire de l'acceptation inconditionnelle et que tout, ainsi, devient lié.

Même chose pour le renoncement à soi qui n'est pas non plus, en lui-même, synonyme d'empathie. Par exemple, je peux renoncer à moi-même dans un esprit d'abnégation et de sacrifice et me mettre au service d'autrui sans que cela n'ait absolument rien à voir avec l'empathie. Je peux seulement vouloir être altruiste et aider mon prochain ou mon objectif peut se révéler être la meilleure bénévole de l'hôpital ou la personne la plus désintéressée d'un organisme donné – avec là encore un nécessaire effet «boomerang» qui ne concerne pas toutefois la compréhension empathique comme telle.

C'est uniquement la finalité rattachée au désir et à la volonté de comprendre l'autre comme si on était à sa place qui fait de la centration sur autrui et du renoncement à soi des outils empathiques. Tout comme les deux autres unités d'observation et de réflexion d'ailleurs. Toutes font partie de l'empathie, mais individuellement elles ne le sont pas. En fait, l'empathie est plus que le total de ses parties. Son processus existe en lui-même et ne peut réellement être considéré comme une stratégie professionnelle sans que l'on tienne compte de sa finalité : se mieux comprendre et s'aider à grandir.

Pour ma part, j'éprouve très fort, en tant que personne-enseignante, le désir et la volonté de comprendre mes étudiants comme des personnes à part entière. Ce besoin de compréhension se vit en grande partie à travers *une disposition intérieure de réceptivité* qui correspond chez moi à une partie intégrante de mon travail d'enseignante.

Il s'agit ici d'une réceptivité *consentie*, d'un choix professionnel, qui est synonyme pour moi d'ouverture et d'accueil de l'autre. Je choisis donc dès le départ, lorsque je me prépare à enseigner, de me centrer davantage sur l'ensemble des perceptions, expressions,

représentations de mes élèves et, par le fait même, je choisis de renoncer à mettre l'ensemble de mes propres perceptions en avant-plan. Ceci est un *choix professionnel préalable* qui définit en quelque sorte ma façon de communiquer lorsque j'enseigne. J'arrive à être empathique avec mes étudiants parce que je me présente à eux comme une personne au service de leur apprentissage et que je les vois également comme des personnes. Mon premier véritable outil, ma première stratégie, se révèle tout simplement *une valeur intégrée d'altruisme*, mise au service de la compréhension de mes élèves par ma façon davantage réceptive de communiquer. M'ouvrir au monde subjectif de l'autre, c'est me rendre disponible à lui offrir une compréhension empathique. Je laisse à l'autre la place dont il a besoin pour évoluer. Je connais bien la matière que j'enseigne et je sais que je suis là d'abord et avant tout pour la transmettre, mais je donne à l'autre le droit à son individualité, à sa vie, à ses choix, à sa propre façon d'apprendre.

En fait, la première stratégie empathique que j'utilise en tant qu'enseignante pourrait s'énoncer ainsi: *EN TANT QU'ENSEIGNANTE, JE CHOISIS D'ABORD L'AUTRE.*¹⁰

Il est très important de comprendre qu'il s'agit ici d'un *choix professionnel*. Je crois que j'arrive à privilégier la perception de mes élèves parce que je me sens suffisamment détachée d'eux émotivement pour le faire. Ce qui signifie également que je me sens suffisamment en sécurité et en confiance avec moi-même pour demeurer authentique et

¹⁰ Le fait de choisir de recevoir l'autre afin de mieux le nourrir découle du postulat de l'interdépendance qui fait que les fruits de la réceptivité que j'offre à mes élèves donnent naissance chez eux, par effet de réciprocité, à une réceptivité plus riche et plus profitable à leur croissance et à leur apprentissage. Et, du même coup, j'en suis moi-même nourrie.

congruente en leur compagnie. Je sais que je suis en situation d'enseignement et d'accompagnement et que l'empathie est mon meilleur outil relationnel.

En fait, lorsque j'enseigne, je recherche la compréhension avant tout, et ma capacité de réceptivité est davantage active et disponible dans ma façon professionnelle de communiquer que dans ma vie personnelle. Il s'agit alors d'une réceptivité affective, c'est-à-dire la plus possible chaleureuse et dynamique, contenant plus ou moins les dimensions de contagion émotionnelle et de prise de rôle des deux premières étapes de développement humain de l'empathie, et d'une réceptivité également et nécessairement cognitive, déterminée cette fois par la dimension plus réservée de prise de perspective et d'observation qui se base obligatoirement sur un certain détachement émotif face à mes propres affects et, par extension, à ceux des autres. En effet, dans la prise de perspective, le cognitif prend le dessus sur l'affectif et donne à la personne la capacité de discerner son opinion de celle de l'autre, son ressenti d'avec celui de l'autre.

Comme il en a été question dans la problématique, le détachement émotif est une capacité qui s'acquiert avec et selon le développement de la personne qu'est l'enseignant. Une démarche continue de connaissance de soi favorisée par des outils comme la pratique réflexive sur mon savoir-être professionnel et relationnel semble être pour moi une bonne façon de maintenir une attitude plus observatrice face aux différents aspects du vécu réel, au jour le jour, de la relation enseignant-enseignés.

Je me connais et je reconnais mes fragilités, notamment une grande sensibilité, une facilité à me sentir coupable et à me sentir rejetée, un désir quelquefois disproportionné de

plaire et d'être aimée, une tentation d'interpréter, etc. Le fait que je sois en mesure de reconnaître mes affects et mes réactions émotives face à un ou plusieurs étudiants au moment même où je les vis, permet de me distancier par rapport aux réactions spontanées que je pourrais avoir en terme de mécanismes de défense comme le fait de compenser, de rationaliser, de faire de la projection, de me désengager ou encore d'extérioriser en contre-offensive et par l'utilisation d'un pouvoir coercitif certaines impulsions paranoïaques, etc.

En réalité, la distanciation émotive se base en majeure partie *sur l'identification de ce que je vis* au niveau affectif, au moment même où les choses se passent, en réaction ou non aux émotions des élèves. C'est souvent cette conscience immédiate de mon ressenti – l'observation cognitive et détachée de mes affects qui correspond en fait à un genre de reconnaissance de ce que je suis – qui me permet d'offrir quand même une réceptivité chaleureuse à ce qui se vit en l'autre comme émotions.

Par exemple, je sais ce que je crois à tel niveau, sur tel sujet, je sais ce que je ressens habituellement dans telle ou telle situation. Je demeure présente à moi et je laisse l'autre prendre la première place au niveau de mes perceptions. Je ne me sens pas menacée par cette priorité d'attention accordée à l'autre parce que je sais que j'existe encore même si l'autre occupe une partie de mon espace intérieur. Je sais que tout ce que je suis reste intact et que si l'autre en vient à m'influencer d'une quelconque façon, je ne me perdrai pas dans cette incitation au changement car je suis à l'avance réceptive à ce que le mouvement et l'évolution fassent partie de moi.

Dans un certain sens, cette priorité d'attention accordée à autrui ne se vit pas de façon continue ni vraiment, d'ailleurs, de façon seulement momentanée. Il s'agit plutôt d'une forme d'aller-retour d'autrui à soi et de soi à autrui, un genre de mouvement de va-et-vient qui requiert de la part de l'empathiseur beaucoup de disponibilité et d'ouverture, autant envers lui-même qu'envers l'autre. On retrouve ici la notion d'enveloppement de Buber (1959) qui correspond à l'élargissement de ce qu'on est déjà soi-même, authentique et congruent, dans l'Autre.

Cette ouverture est ici synonyme de réceptivité et d'accueil. Une réceptivité qui, ne l'oublions pas dans l'empathie, est non seulement *perceptive* mais également *expressive*. L'empathiseur doit en effet se centrer sur les perceptions, expressions et représentations d'autrui, renoncer à mettre en avant-plan ce qu'il perçoit lui-même afin d'exprimer ce qu'il perçoit chez l'autre (individu et groupe). C'est ainsi que la réceptivité sur laquelle je m'appuie comme personne-enseignante, correspond à *une décision stratégique de choisir d'abord l'autre* et de lui offrir, de façon générale, une attention centrée sur lui.

En ce sens, la communication empathique devient un *mode d'être* altruiste correspondant sous certains aspects à une pédagogie davantage non directive où l'enseignant est non pas un maître dans le sens autoritaire du terme mais un maître dans le sens de celui qui facilite le cheminement d'apprentissage de ses élèves en les aidant à entrer en contact avec le sens profond de leur cheminement en tant que personne-apprenante.

Buber (1959) explique que cette conscience de sa dimension d'apprenant doit d'abord se vivre en l'éducateur lui-même, par rapport à l'élève, par *l'enveloppement* ou l'empathie.

Selon lui, la personne dont la profession est d'influer sur les personnes de ses élèves «doit toujours recommencer à éprouver cette action qu'il exerce de la manière dont l'éprouve la partie adverse» (p.240).

La réceptivité empathique ne sert donc pas uniquement ici à comprendre ce que vit, ressent ou pense un ou des élèves, mais également comment ceux-ci vivent, ressentent et pensent à propos de *ce que dit, explique ou demande l'enseignant*. Celui-ci devient ainsi conscient à la fois de ce que lui-même, la situation scolaire et la matière peuvent provoquer chez un ou plusieurs élèves, comme il tend également à demeurer conscient de ce qu'il peut percevoir du vécu de ses élèves à partir d'eux-mêmes.

En ce sens, Rogers (1977) cite les résultats d'une recherche réalisée par Aspy et ses collègues du Contorsium National pour Humaniser l'Éducation qui ont redéfini l'empathie «comme étant l'effort que fournit le maître pour tenter de comprendre quelle peut être la signification de l'expérience scolaire pour l'étudiant» (p.10). Cette définition est intéressante car elle permet de concevoir une vision globale et multidimensionnelle de l'empathie en classe : non seulement une réceptivité consentie aux personnes mais également une réceptivité consentie à la situation pédagogique elle-même.

3.2 L'acceptation inconditionnelle et le non-jugement

La première unité d'observation correspond donc à un élément essentiel du processus empathique : *la réceptivité consentie à autrui*. Réceptivité et ouverture qui agissent en créant des liens avec l'élève «de manière à l'ouvrir», explique Buber (1959, p. 214). Sans

cette réceptivité consentie, le processus ne peut tout simplement pas se vivre. La seconde unité d'observation et de réflexion, c'est-à-dire l'acceptation inconditionnelle et le non-jugement, vient maintenant qualifier, enrichir et définir plus profondément cette réceptivité consentie à autrui.

On a vu, par ailleurs, que la centration sur autrui et le renoncement à soi ne sont empathiques que dans la mesure où ils correspondent à un désir et à une volonté de comprendre l'autre comme si on était à sa place. C'est dans l'intention de l'empathiseur, dans son ouverture et sa disponibilité offerte à l'autre dans le but de le comprendre, que l'empathie débute.

Les deux composantes de ma seconde unité, l'acceptation inconditionnelle et le non-jugement, prises individuellement, ne correspondent pas non plus comme telles à l'empathie. Une personne peut en effet accepter autrui tout en n'étant pas vraiment intéressée à comprendre ce que l'autre vit, pense ou ressent. Elle peut accepter quelqu'un et être en même temps indifférente à cette personne. Il y a bien sûr une part importante de détachement émotif dans l'acceptation. Mais ce détachement correspond au fait que l'empathiseur accepte l'autre *sans attendre rien de déterminé en retour* et non pas qu'il lui est indifférent. Celui-ci doit au contraire être ouvert et disponible à l'autre comme il l'est en quelque sorte envers lui-même. Je peux également cesser de juger une personne par indifférence et absence d'intérêt. Dans ce cas, ne pas juger ne signifie pas non plus que je désire comprendre cette personne comme si j'étais à sa place.

Tout comme les composantes de la première unité, celles de la seconde unité ne correspondent donc pas comme telles au processus de l'empathie, mais on peut penser toutefois qu'elles doivent nécessairement en faire partie pour qu'il y ait empathie avec dimension cognitive. En effet, si la première unité correspond à la *réceptivité consentie* de l'acte empathique, la seconde lui apporte sa dimension essentielle d'inconditionnalité pour en faire une *réceptivité acceptante*.

Il s'agit ici de la dimension davantage affective de la seconde unité qui représente, d'une certaine façon, la continuité de l'ouverture à l'autre. Par exemple, j'accepte ce que dit l'étudiant (individu ou groupe) parce que je lui fais de la place, je lui donne l'espace psychique dont il a besoin pour être, je lui accorde le droit à la différence. Je n'approuve pas nécessairement tout ce qu'il dit, pense ou fait, mais je l'accepte en tant que personne en ne mettant pas de conditions.

Cette attitude de réceptivité acceptante ne saurait cohabiter avec le jugement. En fait, les deux aspects de la seconde unité sont en quelque sorte interdépendants. J'accepte autrui inconditionnellement et, *ce faisant*, je ne le juge pas, c'est-à-dire que je suspens mon jugement ou je le diffère – ce qui correspond à la dimension davantage cognitive de cette seconde unité.

Le jugement correspond, selon le petit Robert, à une décision mentale par laquelle le contenu d'une assertion est posé à titre de vérité.¹¹ Le jugement peut ainsi être favorable à quelqu'un ou à quelque chose et correspondre à une approbation, mais il peut être également défavorable à quelqu'un ou à quelque chose et correspondre à un blâme ou à une réprobation. Il ne s'agit donc plus ici d'acceptation d'autrui mais d'un jugement de valeur sur autrui, basé sur l'opinion et les préjugés de la personne qui juge, *l'arbitraire de l'éducateur*, selon l'expression de Buber (1959). En fait, qu'il soit flatteur ou désapprobateur, ce type de jugement peut diviser et créer une opposition entre les personnes. En milieu scolaire, les conséquences peuvent donner lieu à un climat de rivalité et d'injustice à l'opposé du climat empathique axé sur la compréhension.

De plus, lorsqu'un jugement négatif de ce genre se fait devant tout le groupe, l'étudiant est humilié et généralement envahi par un sentiment d'indignation relié à sa blessure d'amour-propre, ce qui peut le jeter dans un état de profonde démotivation. En fait, l'étudiant cesse pour un temps indéterminé d'être en relation avec l'enseignant et souvent, par extension, avec la matière. Dans les cas où ce jugement est positif, les conséquences ne sont parfois guère mieux puisque l'étudiant risque alors d'être rejeté par la majorité de son

¹¹ Il apparaît important de distinguer le jugement d'une personne et le jugement d'un comportement ou d'une production. Lorsque je parle de non-jugement ici, c'est davantage dans le sens de jugement d'une personne dans son entier. La personne humaine est en effet plus que ses comportements ou ses productions scolaires. Dans ce sens-là, Buber explique que l'enseignant doit arriver à croire et aimer la lumière ou l'évolution chez tous, à la fois pour celle qui brille déjà chez certains et à la fois pour celle qui est à venir chez d'autres élèves plus difficiles. Si l'enseignant s'acharne à juger négativement les mauvais comportements d'un élève, je ne crois pas que celui-ci se sentira appelé à changer et à évoluer. L'encouragement humaniste – la rétroaction empathique – est plus constructif. Il montre un futur meilleur.

groupe de pairs en raison du climat d'injustice créé par les préférences «prônées à titre de vérité» de l'enseignant.

On peut reconnaître ici l'œuvre de ce que Goleman (1997) définit comme l'empathie naturelle – la sœur jumelle de la sympathie qui présuppose la présence de son contraire, l'antipathie. On se rappellera que celle-ci ne contient en fait que la dimension affective des deux premières étapes de développement du processus, ne permettant finalement de comprendre que les personnes qui nous ressemblent. C'est dans ce sens-là que le jugement ne peut faire partie de l'empathie avec dimension cognitive, qui inclut nécessairement ici la suspension des préjugés de la personne afin de dépasser la sympathie et l'antipathie.

Pour ma part, lorsque que je réussis, en tant que personne-enseignante, à vivre avec mes étudiants une certaine liberté intérieure face à mes croyances et préjugés, je me suis souvent aperçu que je devenais ainsi en mesure de mieux les connaître et de mieux les accepter inconditionnellement. Dans ce sens-là, la faculté de jugement devient un genre de compréhension supérieure basée sur une observation détachée à la fois des perceptions, expressions et représentations d'autrui mais tout d'abord sur la reconnaissance de mes propres affects qui y sont rattachés.

En fait, le fait de catégoriser et de juger représente «le plus grand obstacle à l'accueil» que je désire offrir à mes étudiants (Portelance, 1991, p.19). Et en réalité, sans cet accueil, sans cette *réceptivité consentie*, qui correspond à la première unité d'observation, le processus empathique ne peut tout simplement pas s'accomplir. Rogers aborde également ce sujet. Il explique que «l'empathie est la négation de toute

interprétation de l'autre, par là, de toute intervention d'un jugement plus ou moins analytique de sa personne» (Hannoun, 1976, p.63).

Ainsi, accepter cette personne sans mettre de conditions, ne pas la juger, devient comme une partie intégrante de la stratégie empathique. Par exemple, plutôt que de juger un élève, je peux l'observer en essayant de lui offrir une analyse compréhensive de son point de vue (existentiel et discursif). Je peux l'observer en me disant : étant donné son vécu, voilà ce qu'il ressent, ce qu'il pense et comment il agit ou réagit et je le lui exprime avec des mots et autrement.

Dans ce sens-là, l'empathie correspond non pas à quelque chose de statique que l'on arrive à vivre une fois pour toute, mais plutôt à quelque chose de mouvant que l'on *choisit de vivre à tous les jours*, avec des degrés de difficulté plus ou moins grands d'accomplissement, selon les circonstances, les personnes ou le groupe avec qui je suis.

C'est comme si l'empathie, en surpassant le jugement, offrait à l'autre une dimension d'indulgence qui résulte de l'authenticité et de la congruence de la personne; des attitudes que l'on retrouve d'ailleurs comme indispensables à l'empathie. Cette indulgence est favorable à la relation puisqu'elle ouvre la porte de la compréhension entre l'élève et l'enseignant. Et c'est par cette porte que l'on acquiert une certaine forme d'influence constructive les uns sur les autres.

J'ai moi-même pu constater plusieurs fois avec mes élèves l'influence accrue que j'obtiens sur leur collaboration et leur motivation à apprendre grâce à ces attitudes

humanistes. En misant sur la réceptivité et la compréhension empathique, j'ai pu susciter également la réceptivité et le niveau de tolérance et d'acceptation mutuelle des étudiants.

Par exemple, lorsqu'un élève se trompe ou dit quelque chose qui semble le mettre mal à l'aise. Je m'efforce alors de dédramatiser la situation et de placer les autres également en contexte d'erreur et donc d'indulgence face à eux-mêmes comme à celle des autres. Le climat devient toujours beaucoup plus tolérant à ce moment-là et l'incident est rapidement oublié. Autre exemple, avec un élève qui a tendance à juger les autres ou à se moquer, j'essaie de démontrer que c'est dans la nature du défaut, n'importe lequel finalement et nous en avons tous au moins quelques-uns, de n'être pas très beau. Dans ce sens-là, je les fais revenir rapidement à eux-mêmes.

Au fond, ce sont de petites choses que je fais dans des situations qui se présentent cas par cas. C'est comme si je démontrais en quelque sorte *par mes attitudes et par mes mots* ma façon de ne pas juger au reste du groupe. L'atmosphère est toujours meilleure après. Il n'y a pas de perdant. Il n'y a pas de coupable. Surtout, il n'y a pas d'humilié. D'une certaine façon, ce n'est pas nettement perceptible, mais les regards semblent un peu plus lumineux et je sens que la collaboration de l'ensemble du groupe est plus grande.

Je pense à un autre exemple. Cela se passe avec un groupe de 20 élèves du certificat en animation. Plusieurs d'entre eux se connaissent depuis déjà quelque temps puisqu'ils ont suivi d'autres cours ensemble avant le mien. Un soir, quelques élèves viennent me voir pour me dire qu'elles avaient commencé à se réconcilier avec un étudiant du cours. Je suis surprise. Elles me racontent, qu'au cours de la session passée, dans un atelier portant sur les

messages feedback, cet étudiant les avait toutes jugées très négativement et à voix haute devant tout le groupe et qu'elles en avaient gardé beaucoup de ressentiment et de méfiance à son égard. Elles m'expliquent que l'atmosphère est différente dans mon cours et que cet étudiant ne les juge plus. Elles me disent qu'elles ont réussi à retravailler avec lui en équipe, ce soir-là, et que les choses se sont bien passées. Elles sont contentes. Je les félicite et les encourage à continuer dans le même sens. Pour ma part, je continue d'aimer et d'accepter professionnellement cet étudiant comme une personne de valeur, sans mettre de conditions.

Rappelons que c'est le fait d'avoir acquis la capacité de prise de perspective qui me permet d'accueillir ainsi chaque élève, individu par individu, comme une personne à part entière, sans le juger sur ses fragilités et ses défauts, tout comme j'ai appris à m'accepter telle que je suis, une personne à part entière, sans me juger sur mes fragilités et mes défauts. C'est d'ailleurs cette acceptation de ma faiblesse et de mon imperfection qui me rend indulgente. C'est la reconnaissance en moi du pire comme du meilleur qui me permet d'accepter sans conditions la présence du pire et du meilleur chez autrui et qui me porte également à transmettre cette croyance à mes étudiants par mes attitudes et par mes mots.

En fait, lorsque je suis dans une classe, nous sommes tous, autant l'enseignante que les étudiants, des personnes à part entière, de même valeur, qui ont le droit d'être acceptées sans être jugées. Nous avons tous quelque chose à offrir aux uns et aux autres, à partager avec les uns et les autres et à apprendre des uns des autres. Ensemble, nous formons un groupe d'apprenants, incluant un membre enseignant et plusieurs membres élèves. Par mon

attitude de *réceptivité acceptante et dénuée de jugement*, je me dispose en quelque sorte à apprendre, plus ou moins parallèlement à eux, avec eux.

En fait, dès le premier cours, je me présente comme étant encore, comme eux, une personne en cheminement, une personne en apprentissage, une apprenante. Je sais que les bons coups, les réflexions, certaines hypothèses ou conclusions auxquelles je suis arrivée dans le passé vont pouvoir servir à nourrir la présentation de la matière tout au long de nos rencontres. Je sais que ce que les autres veulent bien partager avec le groupe le deviendra aussi.

Dans la recension des écrits, j'ai retrouvé cette même idée chez Rogers (1984). En effet, celui-ci identifie le fait de parvenir à faire d'une classe une communauté d'apprentis comme le but ultime d'un enseignement humaniste. Cette stratégie permet en effet de vivre concrètement l'acceptation inconditionnelle des étudiants, considérés ici comme des personnes en apprentissage, non jugées, au même titre que l'enseignant, qui se considère lui aussi comme une personne qui connaît sa matière, bien sûr, mais qui est en quelque sorte également en apprentissage humain.

Buber (1959) explique que c'est le fait de se mettre à la place de l'élève pour éprouver comment celui-ci vit et ressent ses dires et ses faires d'éducateur qui maintient l'enseignant à la fois dans les deux rôles. En fait, l'enseignant doit vivre à la fois la situation commune de *l'être qui éduque* et de *l'être qui est éduqué* «puisque cette situation est *une et même*, avec cette seule différence que l'élève se trouve justement à l'autre bout» (p.240) alors que l'enseignant peut être aux deux bouts de la relation éducative.

Par conséquent, une autre stratégie que j'utilise en tant que personne-enseignante pour établir et maintenir une communication empathique pourrait s'énoncer ainsi: *EN TANT QU'ENSEIGNANTE, JE ME POSITIONNE ÉGALEMENT COMME APPRENANTE.*

Le fait de me présenter également comme apprenante augmente la réalité de la réceptivité consentie de l'empathie. J'apprends encore, j'ai encore à apprendre, je suis encore en apprentissage dans ma vie et ici même, dans la classe, avec mes élèves. Rogers (1984) décrit à cet effet le sentiment de joie qu'il ressent vis-à-vis des résultats possibles de cette stratégie. «Lorsque je réussis à transformer un groupe – et je parle de tous les membres du groupe, y compris moi-même – en une communauté d'apprentis, alors ma joie est presque inimaginable.» (p.102) Une joie profonde, que j'ai vécu également à quelques reprises, et qui est basée, rappelons-le, sur *l'égalité de valeur* des personnes en apprentissage dans la classe et non pas nécessairement sur l'égalité des différents potentiels des uns et des autres, ni d'ailleurs sur *la similitude des rôles* de chacun, enseignant et élèves, ni sur leur niveau de connaissances acquises.

3.3 La considération positive inconditionnelle et le respect

On a vu que la première unité servait principalement à définir l'attitude de *réceptivité consentie* à l'élève (individu et groupe) qui est le fondement de l'empathie en tant que mode d'être supportant le modèle de communication empathique que je tente de décrire. On a vu que la deuxième unité servait à qualifier cette réceptivité *d'acceptante et de dénuée de jugement*.

Contrairement à ces deux autres unités qui font nécessairement partie du processus empathique, la troisième unité peut apparaître ici, à première vue, comme facultative et non essentielle. L'enseignant peut en effet se centrer sur l'autre, l'accepter sans le juger, refléter les dires et les sentiments de l'élève (individu ou groupe) *et ainsi être empathique*.

J'ai pourtant senti très fort la présence de cette troisième unité dans mon observation et ma réflexion sur mes stratégies empathiques en tant que personne-enseignante. C'est comme si cette troisième unité, la considération positive inconditionnelle et le respect, venait ajouter une notion de confiance dans les capacités d'apprentissage de l'élève qui surpasse au fond la finalité première de l'empathie. Oui, l'enseignant peut comprendre l'élève comme s'il était à sa place, mais il peut également, tout comme le psychothérapeute, comprendre la potentialité de croissance de celui qui se retrouve devant lui et être en mesure de le lui exprimer.

Il s'agit ici, en fait, d'une réceptivité plus élevée qui permet à l'enseignant de percevoir – au-delà des mots, des émotions et des gestes exprimés comme tels par l'élève – toute la force de développement contenue en sa personne et d'exprimer ensuite cette *vision positive* avec considération et respect, comme pour la révéler à l'élève en la lui communiquant. Toute la pédagogie du grand éducateur que fut Don Bosco (1988) s'appuie d'ailleurs sur cette vision confiante de l'avenir de ses élèves. Et c'est dans ce sens-là que le fait de considérer positivement et de respecter l'étudiant fait partie intégrante du modèle de communication empathique.

C'est en effet principalement par la considération positive et le respect que l'empathie va atteindre sa plus grande portée en classe. En ce qui me concerne, chaque fois qu'un professeur m'a communiqué d'une façon ou d'une autre sa considération et son respect pour ce que j'étais, pour mes efforts et pour mon travail, chaque fois, je me suis senti en quelque sorte pousser des ailes. C'est comme si à ce moment-là, l'enseignant m'avait dévoilé le meilleur de moi-même et fait prendre conscience, avec beaucoup d'acuité, du motif profond de ma présence au cours : cheminer, apprendre et réussir à enrichir et à améliorer mes connaissances et mes compétences¹².

Lorsqu'en tant qu'enseignante je considère positivement un étudiant, cela signifie que je lui dis avec toute ma personne, verbalement et non verbalement : je te vois, je t'entends, je te sens et je respecte la beauté de ce que tu es en tant que personne en apprentissage; malgré les défauts possibles, je vois ta force dans le potentiel du meilleur qui est à venir, au-delà de tes limites actuelles.

La finalité proprement dite de l'empathie – de comprendre autrui comme si on était à sa place – est ici confondue et enrichie par la finalité de l'acte éducatif lui-même : la foi en les possibilités de l'élève. Pour Rogers, «cette foi en l'homme à venir est originelle, elle fonde toute entreprise thérapeutique et éducative» (Poeydomenge, 1984, p.81). Pour l'enseignant réceptif qui désire exprimer ce qu'il perçoit de ses étudiants d'une façon

¹² J'en fais ici un postulat. La personne qui s'inscrit à une activité d'apprentissage (à un «cours») est animé par ce motif profond : croître. Le postuler, c'est aussi affirmer que les autres mobiles tels «avoir un diplôme», «occuper son temps» ne sont – même aux yeux de celui ou celle qui les exprime – qu'une incapacité de reconnaître sa tendance profonde à évoluer ou une parade traduisant une certaine méfiance à se permettre d'être transparent ou transparente.

empathique, la considération positive devient un acte de foi et de respect qu'il fait non seulement envers ses élèves mais également *envers son action éducative elle-même*.

C'est pour ces raisons qu'en tant que personne-enseignante, une fois que j'ai choisi professionnellement l'autre (individu et groupe) et que j'ai démontré ma dimension d'apprenante avec eux, ce que je m'efforce de faire, je dirais parallèlement à ces deux premières stratégies, c'est de voir une force, une qualité, quelque chose de beau en chacun de mes étudiants. Car c'est cette force qui va correspondre à mon message empathique le plus puissant. C'est cette force que je vais principalement tâcher de refléter et d'exprimer. Et c'est sur cette force que je vais bâtir mon intervention éducative.

On se rappellera ce que Postic déclare à cet effet : «saisir ce qui est potentiel chez l'enfant, découvrir la force qui pourra se développer en lui, sont les seules conduites qui prouvent qu'on a foi en lui et l'éducation et qu'on respecte sa liberté» (1979, p.103). Buber (1959) appelle ces forces, *créatrices*, et il déclare qu'elles proviennent d'un instinct humain auquel lui «paraît convenir le nom d'«instinct d'auteur», ou désir d'être à l'origine de quelque chose. (...) Ces forces sont à développer et c'est sur elles, c'est-à-dire sur une activité naturelle et spontanée, qu'il faut édifier l'éducation de toute la personne.» (p.223)

Confiance donc dans les forces de l'élève et foi en ses capacités de développement qui constituent en quelque sorte une autre stratégie que j'utilise en tant qu'enseignante pour établir et maintenir une communication empathique.

Celle-ci pourrait s'énoncer ainsi: *EN TANT QU'ENSEIGNANTE, JE CONFIRME LA QUALITÉ D'ÊTRE DE CHAQUE ÉTUDIANT.*

En réalité, j'ai deux façons de vivre cette stratégie. D'abord, de façon générale, je considère toujours à priori mes élèves de manière positive. Je crois en eux et en leurs capacités d'apprentissage et je le leur exprime régulièrement dans ma façon d'être avec eux, verbalement et non verbalement. Puis, parallèlement à cela, j'essaie de découvrir chez chacun d'eux, une force ou une qualité spécifique.

Dans les faits, je ne découvre pas cette qualité toujours dès le premier cours, mais je demeure constante dans ma stratégie de réceptivité acceptante et respectueuse, en attendant de recevoir de l'élève ce message souvent non verbal : voici ma force, voici ma qualité. Elle n'a pas à être nommée par l'élève. Il la vit devant moi, à un moment donné, et je la vois parce que j'y suis réceptive. Ce peut être l'intelligence, la présence, la gentillesse, le sens des responsabilités, le dynamisme, l'assurance, la joie de vivre, la volonté, le leadership, la douceur, la générosité, la patience, etc.

Lorsque je *vois* cette qualité ou cette force, je ne peux plus l'oublier. Elle vient s'ajouter à la *qualité d'être* de chaque étudiant avec laquelle je suis déjà en relation. Elle *personnalise* en quelque sorte ma stratégie. Elle l'individualise. C'est comme si chaque étudiant me devenait ainsi plus intime, plus connu, plus proche de moi, plus réceptif en fait à mes interventions d'aide à l'apprentissage. Le fait de *voir* la beauté et la force dans l'autre fait que cette personne se met à exister pour moi et avec moi, et que c'est ensemble que nous allons cheminer dans son apprentissage.

Pour un élève, être vu, c'est exister dans la classe. Le professeur et auteur italo-américain Buscaglia (1983) associe d'ailleurs le fait d'être vu à celui d'être aimé. On rejoint ici l'idée de Rogers qui définit l'amour comme le «seul fondement admis» de la considération positive inconditionnelle. «C'est l'amour qui me permet de me pencher sur autrui dans l'attitude de l'attention positive inconditionnelle. (...) il est amour non possessif, élan vers autrui de qui on attend rien en échange...» (Hannoun, 1976, p. 60)

Cet *élan d'amour* représente en quelque sorte le niveau le plus élevé de l'empathie, mettant en mouvement à la fois le cœur et la raison d'une personne; le cœur se retrouvant dans une certaine forme d'indulgence et de compassion humaine envers soi-même et envers autrui; la raison dans la capacité que l'on acquiert, avec le développement de la prise de perspective, de se détacher et d'objectiver ses propres affects et perceptions en rapport avec ceux d'autrui.

En ce sens, l'empathie représente une capacité *d'observation compatissante* que l'on développe d'abord envers soi-même par la congruence puis, comme juste après, presque en même temps en fait, envers autrui. Cette capacité de *compatir avec*, de *comprendre avec* est offerte à chacun et à chacune, sans condition, parce que tous ici sont considérés positivement comme des personnes capables de grandir, de changer, d'apprendre et de se développer, autant l'enseignant que les élèves.

Par ailleurs, cette capacité de voir la qualité d'être en l'autre, de le comprendre avec lui, peut se vivre également vis-à-vis du groupe d'élèves dans son entier. Je vis en effet cette volonté de dévoilement du meilleur à venir avec tout le groupe/classe. Ainsi, j'essaie

toujours de trouver une force ou une qualité au groupe lui-même. Je parle au groupe, je l'interpelle et je lui suis réceptive. Je lui exprime que je le vois et que je vois son dynamisme particulier de développement et de croissance.

En fait, tous les groupes d'étudiants avec qui j'ai travaillé possédaient un dynamisme de croissance qui leur était propre. Par exemple, l'un était davantage attentif et appliqué, un autre avait beaucoup d'humour et de présence d'esprit, un autre était davantage imaginatif et créateur, un autre était plus généreux et plus porté à partager des expériences d'apprentissage, un autre était plus affectueux et plus solidaire, etc. J'ai souvent réalisé combien c'était important d'exprimer à un groupe que je voyais son dynamisme particulier et que je l'appréciais.

Je possède donc, en tant que personne-enseignante, une autre stratégie, corollaire à la précédente, servant à établir et à maintenir une communication empathique qui pourrait s'énoncer ainsi: *EN TANT QU'ENSEIGNANTE, JE CONFIRME LE DYNAMISME DE CROISSANCE DU GROUPE LUI-MÊME.*

Ce que je désire créer, par cette stratégie, c'est une conscience collective de groupe, un genre d'esprit de collaboration basé sur notre apprentissage en commun.

Le fait de dévoiler par moment au groupe sa dynamique spécifique en tant que groupe a souvent permis d'augmenter la compréhension mutuelle des étudiants, de créer un sentiment d'appartenance plus fort et d'augmenter l'esprit de collaboration entre tous les

membres. De cette façon, une bonne partie de la classe a pu devenir co-responsable du climat qui y règne et de l'apprentissage qui s'y fait.

Buber (1959) explique justement que «l'enveloppement (ou empathie) peut et doit devenir atmosphère» (p.240). Lorsque l'éducateur demeure en contact avec ce que la situation pédagogique provoque chez ces autres êtres humains devant lui, comment ce groupe d'élèves vit ce qui se passe dans la classe, il apprend ainsi à reconnaître ses limites à lui en tant qu'être humain et à transformer ainsi son arbitraire en volonté réelle.

3.4 Résumé des stratégies

Résumant ici l'ensemble des stratégies que j'utilise en tant qu'enseignante pour établir et maintenir un modèle de communication empathique – considéré ici comme un mode d'être intégré communicable aux élèves par l'enseignant – je dirai que celui-ci se compose :

- d'une réceptivité consentie à l'élève
 - *CHOISIR D'ABORD AUTRUI ;*
- d'une acceptation dénuée de jugement
 - *SE POSITIONNER ÉGALEMENT COMME APPRENANT ;*
- d'une considération positive et respectueuse envers les personnes que sont les étudiants
 - *CONFIRMER LA QUALITÉ D'ÊTRE, PRÉSENTE EN CHAQUE ÉLÈVE;*
 - *CONFIRMER LE DYNAMISME DE CROISSANCE DU GROUPE LUI-MÊME.*

La prochaine partie présente les outils qui me permettent de rendre mes stratégies opérationnelles c'est-à-dire de les concrétiser à travers des actions d'enseignement. Ces outils stratégiques sont composés de trois moyens pédagogiques, de trois techniques de communication verbale et de quelques façons de communiquer non verbalement.

3.5 Des outils stratégiques

La profession d'enseignant représente un acte complexe (CSÉ, 1990-1991) comprenant une grande variété de tâches et de responsabilités : planification, choix de méthodes d'enseignement, capacité de s'ajuster à différentes situations, évaluation, création d'un climat favorable, encadrement des élèves, gestion de la classe, gestion du temps, interaction constante, etc. Cette multitude de tâches s'appuient bien sûr sur une grande variété de compétences. Je n'ai évidemment pas comme objectif d'observer séparément chacune de ses tâches ou chacune de ses compétences en rapport avec le modèle de communication empathique. Certaines études présentent d'ailleurs d'excellents compte-rendus à cet effet. (voir en particulier Chamberland, 1999)

Les outils que je présente maintenant sont ceux que j'utilise pour *maximiser le niveau et la qualité de réceptivité* que je suis en mesure d'offrir à mes étudiants et pour *soutenir l'expression de ma compréhension*. Ils sont de trois ordres.

Je présente d'abord les trois moyens pédagogiques qui me semblent capables de soutenir mon mouvement empathique. Il s'agit particulièrement de : l'élaboration d'un plan

de cours clair et détaillé, de l'écriture d'un cahier de communication et de l'animation de périodes d'échange avec les étudiants.

Je décris ensuite les techniques de communication comme telles que j'ai identifiées comme susceptibles d'augmenter ou de renforcer la présence d'empathie entre l'enseignant et ses élèves. Elles sont essentiellement au nombre de trois : la reformulation, la révélation de soi et la métacommunication. Elles sont associées à des moyens de perception comme l'écoute, l'intuition et l'observation comme telle.

Je vais également présenter, en troisième lieu, différentes techniques de communication non verbales – gestes, regards, déplacements, attitudes physiques, tonalités de voix – qui apparaissent les plus susceptibles de communiquer de l'empathie aux élèves (individu et groupe).

De plus, je donne au moins un exemple vécu en classe de ces divers outils.

3.5.1 Trois moyens pédagogiques

3.5.1.1 Un plan de cours clair et détaillé

La première disposition empathique que j'éprouve envers mes élèves se passe avant de les connaître. Lorsque je fais ma préparation de cours, je tente de me mettre à la place de mes futurs étudiants qui ne connaissent vraisemblablement pas ou très peu la matière. Je me demande quels sont les aspects les plus intéressants, les exercices d'apprentissage les plus

stimulants et les plus aidants pour les élèves, etc. Je me demande dans quel ordre la matière doit être abordée avec logique et cohérence.

Je m'efforce donc de concevoir un plan de cours clair et détaillé, avec des objectifs et des périodes bien définis, selon les besoins que je me représente de mes futurs élèves. Le plan de cours comprend une page complète par période de trois heures sur la partie de la matière que nous allons explorer ensemble. Chaque page comprend les principaux aspects de la matière au programme du cours en question, théorie et pratique, de même que des indications claires pour le travail personnel des élèves en vue du prochain cours.

Le plan de cours est photocopié et relié sous forme d'un petit cahier d'une vingtaine de pages qui devient comme un cahier d'accompagnement qui guide et supporte les élèves dans leur travail d'apprenant.

Au fur et à mesure que la formation se déroule, il est toutefois important de demeurer réceptif aux demandes d'ajustement formulées verbalement ou non verbalement par les élèves. Certains aspects de la matière peuvent avoir été traités ailleurs et ainsi devenir superflus. Certains besoins particuliers peuvent être exprimés par le groupe. Certains exercices peuvent ne pas vraiment correspondre aux attentes des étudiants. Dans ces cas-là, le fait d'adapter son plan de cours représente une bonne façon de démontrer que ce qui importe, ce sont les personnes en chair, en cœur et en esprit, et non des élèves fantômes.

Toutefois, il est important de démontrer une certaine forme de discernement vis-à-vis ces demandes. Quelques expériences en ce sens m'ont permis de réaliser qu'il n'est pas

toujours indiqué de transformer un cours pour répondre aux besoins de quelques étudiants. Le groupe peut en effet se sentir lésé s'il n'est pas entièrement d'accord avec ces transformations imprévues. Et pour arriver à un consensus, le cours entier risque d'y passer. Je préfère donc généralement conserver le plan de cours initial, qui constitue en réalité un genre de contrat d'apprentissage que j'ai passé avec le groupe et que je me dois donc de respecter, et effectuer les quelques ajustements qui s'imposent au fur et à mesure et ce, toujours avec l'accord du groupe.

Les changements deviennent toutefois, selon les résultats et l'analyse que j'en ai fait, une fois les activités d'apprentissage terminées, partie constituante du syllabus de cours pour un prochain groupe.

3.5.1.2 Le cahier de communication

Comme on l'a vu plus tôt, le rôle de l'empathie en milieu éducatif vise en quelque sorte à augmenter le niveau et la qualité de réceptivité de l'enseignant qui, par un effet de réciprocité, va augmenter le niveau et la qualité de réceptivité des apprenants. Pour y arriver, j'utilise donc certains outils pédagogiques qui favorisent la réception du plus grand nombre d'informations possible de la part des élèves – perception de leur vécu, de leurs expériences, de leur ressenti, de leurs idées, de leur compréhension, de leur questionnement – me donnant ainsi accès à une grande variété d'indices pouvant me permettre de comprendre l'élève (individu et groupe) comme si j'étais à sa place.

En ce sens, j'utilise la communication écrite pour mettre en place un moyen d'échange individualisé avec chaque élève. Il s'agit d'un cahier de communication à l'intérieur duquel l'élève interroge son expérience et ses connaissances à partir d'une série de questions auxquelles il a à répondre sur la matière vue pendant le cours. L'étudiant est libre d'aborder les sujets à sa manière et de donner les exemples qu'il veut. Il est également libre d'utiliser l'ordinateur et de présenter un cahier formé de feuilles séparées. Il peut aussi écrire à la main dans un cahier qui lui plaît. Plusieurs étudiants adultes ne se servent des questions formulées que pour introduire le récit de leur propre histoire, du vécu de leur propres expériences d'apprentissage.

Au fond, le but visé est l'énonciation écrite par l'élève de ses opinions et de ses sentiments face à différents sujets comme le sens de la communication dans sa vie, la connaissance de soi, le processus de perception, l'écoute, l'affirmation de soi, la communication non verbale, sa façon personnelle de vivre un conflit et comment il communique pour le solutionner, comment les attitudes centrées sur la personne contribuent à la réussite de ses communications et le reste.

Ainsi, l'écriture du cahier de communication permet à chaque élève d'établir et de maintenir avec moi une communication individuelle sur l'apprentissage de la matière ou, s'il le désire, sur tout autre aspect de ses expériences ou prises de conscience de sa façon de communiquer. Le cahier n'est pas exactement un journal puisque son écriture est orientée à partir de questions à développement concernant la compréhension de la matière, mais comme les réponses proviennent des expériences, des croyances, des valeurs, des opinions,

des sentiments et des appréhensions de chaque étudiant, il permet tout de même d'élaborer en quelque sorte un genre de construit personnel de l'expérience communicationnelle sur des thèmes communs.

La lecture des cahiers, qui me sont remis à quelques reprises à chaque session (deux, trois, jusqu'à six fois même selon le nombre d'étudiants), me permet de mieux les connaître, de mieux comprendre les motivations qui soutiennent ou pas leur apprentissage et de donner aux informations reçues des messages feedback constructifs et pédagogiques. C'est un genre de dialogue écrit qui s'installe donc ainsi entre chaque étudiant et moi.

J'utilise en effet le cahier de communication pour leur donner un feedback individualisé sur les différents sujets abordés. Souvent, à travers leurs histoires et les exemples dont ils se servent pour l'illustrer, je peux y découvrir leur(s) force(s) ou leur(s) qualité(s) en action. Il m'est alors facile de leur dévoiler par écrit cette force et cette beauté que je vois en eux.

Je me sers également du cahier de communication pour dévoiler certains liens qu'il m'est possible de faire à partir de leurs réflexions et que je peux lire entre les lignes, ceci dans le but de les aider à augmenter la prise de conscience de certains aspects plus sensibles de leur personnalité ou de mettre l'accent sur certaines incompréhensions de la matière que je peux y déceler.

En un sens, je donne beaucoup, mais je reçois tout autant. En fait, le cahier de communication m'apporte en tant que personne-enseignante des bénéfices qui

m'apparaissent parfois inestimables. Autant le cahier m'offre un espace fructueux de rétroactions, autant ce même cahier offre le même espace aux étudiants qui peuvent y communiquer des remarques, des suggestions, des encouragements, des remerciements, voire même des félicitations. Après leur lecture, je me sens toujours nourrie et très souvent confirmée dans ma pratique d'enseignement.

De façon générale, le cahier de communication permet d'établir une communication davantage réceptive entre chacun de mes élèves et moi, ce qui me permet de maximiser mes stratégies de communication empathique.

3.5.1.3 L'animation de périodes d'échange

L'animation de différentes périodes d'échange et de discussion permet également de nourrir ma réceptivité en favorisant chez les étudiants l'expression de nombreux messages verbaux et/ou non verbaux. Ici, mon rôle est surtout de *faciliter les échanges* en accueillant et reformulant les différentes opinions, en donnant la parole, posant des questions, clarifiant, stimulant et résumant les propos des uns et des autres, ceci dans le but de *faire progresser le groupe* vers une compréhension plus globale des différents sujets abordés.

J'anime au moins une (1) telle période d'échange à chaque cours et quelques autres au besoin, selon les circonstances. Ces périodes d'échange sont particulièrement bénéfiques puisqu'elles permettent de recréer à chaque fois un contact chaleureux, de prendre le pouls de l'ensemble de la classe sur la compréhension et l'acquisition de la matière, de répondre par moment à certains messages qui m'ont été envoyés dans les cours précédents, de

reformuler également certains autres messages pour vérifier si je les ai bien compris, et de réviser, simultanément, certains points qui ont été moins bien compris. Ces périodes permettent aux étudiants de questionner, de rendre compte de certaines expériences, de partager certaines réflexions, etc.

Il faut bien saisir que ce ne sont pas les mêmes aspects de la matière qui sont abordés pendant ces périodes d'échange que ceux qui sont abordés dans les cahiers de communication. Il s'agit ici d'un autre niveau d'échange, moins intime si on veut, mais qui peut cependant être tout aussi riche en retombées positives sur le groupe. Certains élèves partagent en effet des expériences et des questionnements qui font véritablement avancer tout le groupe dans une prise de conscience profitable. Quelques-uns de ces questionnements peuvent même bénéficier d'un suivi évolutif tout au long du cours, selon le désir et la volonté de l'étudiant.

En fait, les échanges plus ou moins structurés avec le groupe sont des moments privilégiés pour opérationnaliser mes stratégies. Par exemple, à partir du récit de mes propres apprentissages, je peux facilement dévoiler non seulement ma dimension concrète d'apprenante, mais également expliquer et résumer les étapes que j'ai franchies pour réussir à améliorer et à changer certaines croyances ou certaines habiletés de communication. Une certaine démarche d'apprentissage devient ainsi visible, observable et discutable par l'ensemble du groupe.

Dans le même sens, les récits d'apprentissage que certains élèves veulent bien partager avec le groupe deviennent également prétexte à entrer en contact avec certains

aspects de la matière. Leur questionnement est en effet une merveilleuse façon d'analyser plus attentivement un élément particulier. En ce sens, je fais fréquemment un *message d'acceptation* à celui ou à celle qui a posé une question ou fait une réflexion. Je lui dis que je le comprends, que ce qu'il fait remarquer ou ce qu'il soulève comme problématique est effectivement quelque chose de difficile à saisir, etc.

J'ai remarqué que cette façon de faire avait souvent comme effet d'influencer positivement la réceptivité mutuelle des élèves vis-à-vis leur rôle d'apprenant. L'élève sent qu'il peut ne pas savoir, qu'il peut ne pas comprendre et qu'il ne sera pas jugé. Cette empathie exprimée avec chaleur *vis-à-vis le rôle d'apprenant* de l'élève encourage également les autres à exprimer eux aussi leur questionnement et leurs difficultés en ayant moins peur des jugements.

En fait, c'est une communication de groupe qui s'établit ainsi. J'explique un peu, je cherche avec le groupe à comprendre. Je prends les suggestions qui viennent du groupe, je pose des questions, je partage mon expérience du problème soulevé ou je demande à un étudiant de discuter, etc. Au fond, en même temps que j'accepte et encourage le rôle d'apprenant de l'élève, je partage avec eux ma façon personnelle d'apprendre et de comprendre.

De plus, lorsque je suis authentique et congruente avec les étudiants, c'est comme s'ils avaient tendance eux aussi à exprimer davantage leur propre authenticité à travers leur façon de communiquer. C'est ainsi que je peux dans ces moments-là souligner le

dynamisme particulier du groupe en nommant les forces et les qualités qui se dévoilent alors.

En réalité, je crois que c'est à travers les qualités que j'ai développées comme animatrice qu'il m'est le plus facile d'offrir la parole à un élève ou à un autre et de gérer les interventions. À l'aide de techniques comme la synthèse occasionnelle de ce qui se dit, l'énumération régulière des opinions semblables et un certain «contrôle» des paramètres extérieurs aux échanges, je réussis généralement à faciliter les discussions et à faire progresser tout le groupe dans un apprentissage qui tend alors à se construire dans l'acceptation des différences et le respect mutuel.

En fait, je crois que le fait d'avoir appris à animer un groupe est l'une des techniques qui favorisent le mieux la communication empathique. C'est en effet elle qui me donne l'aisance pour laisser les étudiants s'exprimer et pour communiquer avec tout le monde dans la classe *sans avoir peur de perdre le contrôle*. Et c'est également sur elle que je m'appuie pour utiliser différentes techniques de communication, comme la reformulation, la révélation de soi et d'autrui et la métacommunication, reconnues comme étant empathiques (Gordon, 1981, Rogers, 1984, DeVito, 1993).

3.5.2 Des techniques de communication

Ces trois techniques, la reformulation, la révélation et la métacommunication, apparaissent en effet très efficaces pour augmenter le climat de compréhension mutuelle dans la classe. Celles-ci s'appuient bien sûr sur une réceptivité consentie qui se nourrit

particulièrement de l'écoute en ce qui concerne la reformulation, et de façon moins pointue de l'intuition, dans son sens de connaissance sensible ou instinctive, en ce qui concerne la révélation de soi et d'autrui et de l'observation, dans son sens de connaissance plus rationnelle et cérébrale, en ce qui concerne la métacommunication.

En réalité, l'intuition et l'observation, telles que décrites ici, sont des outils de perception qui peuvent alimenter ma saisie d'autrui. Il m'a tout de même semblé intéressant de les observer en compagnie d'une technique de communication qui leur était plus proche. Rappelons que la réceptivité empathique se nourrit en fait de l'ensemble des outils de perception que possède l'être humain.

3.5.2.1 L'écoute et la reformulation

La reformulation qui consiste à reprendre, avec respect et dans ses mots, l'essentiel du message de l'autre jusqu'à ce qu'il reconnaisse le sens exact de ce qu'il a dit représente la technique la plus connue, la plus efficace et la plus facile à apprendre et à utiliser. Cette technique dite d'écoute active (Gordon, 1981) s'utilise surtout dans un contexte d'immédiateté au moment même où les choses se passent et où les choses se disent. Les deux types d'habileté nécessaire à l'empathie y sont présents : savoir décoder, c'est-à-dire savoir percevoir de façon juste les informations provenant d'autrui, et savoir encoder, c'est-à-dire savoir exprimer à autrui de façon tout aussi juste, ce que l'on comprend de lui.

On peut distinguer principalement deux techniques de reformulation selon que celle-ci reprenne le sens d'un message cognitif ou affectif. Boisvert et Beaudry (1979) explique

en effet que lorsque l'empathiseur reformule le message davantage cognitif d'une personne, il utilise alors *la vérification de contenu*. Lorsque celui-ci reformule plutôt des sentiments ou des émotions, il s'agit alors de *reflet de sentiments*. L'empathiseur peut également utiliser *l'élucidation* pour augmenter la reformulation de sa compréhension. Il s'agit ici de clarifier, d'éclaircir, de démêler le sens du ou des messages à l'aide de questions et d'invitations à aller plus loin. Dans le cadre de cette recherche, les trois sont inclus sous l'appellation *reformulation*.

Je présente ici deux exemples d'utilisation de cette technique de reformulation avec des classes d'adultes dans le but de bien mettre en perspective de quelle façon les unités d'observation se concrétisent à travers elle. Voici d'abord un premier exemple.

Un jour, je suis avec un groupe de 20 étudiants du certificat en animation. Le cours porte sur le processus de communication lui-même. C'est le deuxième cours. J'explique que la communication est toujours présente dans nos vies et qu'on ne peut pas ne pas communiquer. Je dis également que les hommes et les femmes ont souvent des façons différentes de communiquer : par exemple que les femmes ont plus de facilité à s'exprimer et à s'ouvrir que les hommes.

Un étudiant, un homme d'environ 45 ans, cadre dans une ville de la région, me coupe brusquement la parole pour s'objecter catégoriquement contre ce que je viens de dire. Son visage est rouge, sa bouche est crispée, il parle fort et semble très en colère. Il est assis près de moi, en avant de la classe, à ma gauche. Tous les autres étudiants me regardent en silence.

Malgré un certain niveau de nervosité, ma réaction est immédiate. Je me tourne vers lui, m'avance même légèrement, le regarde avec attention en lui laissant terminer ce qu'il a à dire. Je reformule aussitôt brièvement le sens de ce qu'il vient de dire :

- «Cela te choque beaucoup d'entendre des généralités sur les femmes et les hommes.»

Sans attendre, il explique davantage que oui, cela le choque parce que ce n'est pas vrai, etc. Au lieu de demeurer en contradiction avec ce que j'ai expliqué au départ et qui semblait l'avoir beaucoup dérangé, il explique mieux maintenant comment il voit lui-même les choses.

Je reformule une seconde fois :

- «Tu trouves que les hommes peuvent communiquer aussi bien, sinon mieux dans certains cas, que les femmes.»

Il continue son idée. Son visage reprend peu à peu sa couleur normale, sa bouche se décrispe, le ton de sa voix s'adoucit. Le reste des étudiants ont suivi l'interaction. Je sens que j'ai réussi à établir un climat de réceptivité, d'acceptation et de respect, non seulement avec cet étudiant mais avec tout le groupe.

Le fait de répondre à sa colère en m'avançant immédiatement vers lui envoie en effet un message non verbal de sécurité et de confiance en lui et en moi qui peut paraître ici très puissant en raison de sa spontanéité gestuelle. Je me concentre ensuite sur lui en renonçant momentanément à moi-même et ce, dans l'action, devant le groupe. Le message de réceptivité consentie est ainsi très fort. Finalement, le fait d'accepter sans condition ses sentiments et ses dires envoie un message de non-jugement, à lui comme au groupe dans son ensemble. Il faut bien comprendre ici que je ne suis pas *nécessairement* d'accord avec cet étudiant, mais c'est son point de vue, son sentiment, sa conviction basés sur son vécu et il est donc important. Il vaut la peine d'être écouté, respecté et pris en considération comme étant une partie de la réalité *puisque c'est sa réalité*.

C'est ainsi qu'en utilisant l'écoute active et la reformulation, je fais une pierre, deux coups. Je permets à un étudiant d'exprimer jusqu'au bout son opposition sans avoir besoin

de démontrer que je sais tout, que je suis infailible et que j'ai toujours raison¹³, et j'établis en même temps une partie importante du modèle de communication empathique que je désire vivre avec mes étudiants.

Le cours s'est d'ailleurs ensuite poursuivi sans que cet étudiant ne s'oppose à nouveau. Je sentais la relation plus chaleureuse entre les élèves et moi. Au cours des semaines qui ont suivi, j'ai même accordé, avec humour et chaleur, un rôle d'observateur et de gardien de mon objectivité – et de mon emballement parfois à me lancer dans quelques généralités – à cet étudiant.

Voyons maintenant un autre exemple.

Un jour, je suis avec un groupe d'une douzaine d'élèves en communication orale. J'ai accordé cinq à sept minutes à chaque étudiant pour faire une présentation d'un court portrait de lui-même. J'ai insisté au préalable sur la notion du temps à respecter afin que chaque étudiant ait la chance de faire sa présentation. Le cours commence. Un étudiant, une étudiante, une autre étudiante passent sans problèmes. Le quatrième commence ensuite son exposé. Il s'agit d'un étudiant à la maîtrise en sciences qui rencontre beaucoup de difficulté en expression orale surtout au niveau non verbal. Une fois debout en avant de la classe, il rougit, baisse la tête, ne sait plus où mettre ses bras, dandine d'une jambe à l'autre, récite son texte sur un ton monocorde, etc. Je sens tous ses efforts pour résumer, couper, afin de respecter le temps alloué. Il fait donc un sept minutes assez difficile.

Pendant qu'il parle, je lui découvre tout de même certaines forces, notamment son ambition et plusieurs réalisations déjà à son

¹³ En analyse transactionnelle, ce genre de personnage qui sait tout est incidemment appelé «le petit professeur». Selon cette grille d'analyse individuelle, le petit professeur est l'un des personnages qui vit en chacun de nous et qui peut être plus ou moins actif à travers notre moi parent, notre moi enfant ou notre moi adulte. Notons qu'il est significatif que ce personnage, pas très sympathique, soit associé au rôle de professeur ou d'enseignant. N'est-ce pas là un des pièges typiques à la profession? Croire que l'on sait tout! N'est-ce pas finalement l'inverse de la stratégie de l'enseignant qui se positionne également comme apprenant?

actif. De plus, je constate que le contenu de son discours est assez bien construit. Je décide donc de bâtir mon intervention sur la structure et le contenu de son exposé. Il semble encouragé et content.

On passe alors à quelques autres étudiants, puis arrive un autre étudiant également en sciences au deuxième cycle. Celui-ci est volubile, fort à l'aise et, malgré mes signaux à propos du temps qui s'écoule, il continue et dépasse le temps permis de deux bonnes minutes. Étant donné mon objectif d'enseignante de confirmer la qualité d'être de chaque étudiant, je le laisse finalement aller. Lorsqu'il termine, je le félicite pour sa prestation dynamique et enjouée. Il semble heureux. L'étudiant moins talentueux se met tout à coup à crier. Il est très rouge, il tape du poing sur la table, il dit que c'est injuste, qu'il s'est efforcé d'entrer dans son temps, que l'autre n'avait pas le droit, etc. Il semble bouleversé.

Je me tourne vers lui et je le regarde avec attention pendant qu'il parle. Je lui laisse terminer ce qu'il a à dire. Puis, je lui dis avec le plus de confiance possible:

- «Tu sembles vraiment furieux de constater que certains étudiants n'ont pas respecté le temps alloué alors que toi, tu t'es efforcé de le faire.»

Aussitôt, son angoisse semble diminuer. Il continue toutefois d'expliquer qu'avoir su, il aurait pris tout son temps lui aussi. Je lui réponds :

- «Tu aurais aimé cela toi aussi prendre plus de temps pour dire tout ce que tu avais à dire.»

Il se calme et son teint redevient normal. Je reprends alors le sens de son intervention pour tout le monde, en expliquant le plus honnêtement possible pourquoi j'ai laissé le dernier étudiant dépasser son temps. Je sens les étudiants contents que tout soit arrangé. C'est comme s'ils m'étaient reconnaissants d'avoir réussi à régler cette histoire sans faire un rapport de force avec l'étudiant. En effet, tous les deux, nous conservons notre estime de soi et notre dignité devant nous-mêmes et devant le groupe. Il n'y a pas de perdant, seulement deux gagnants. Après quelques minutes, je passe à l'exposé suivant.

L'important ici me semble être l'absence de jugement de ma part. Je ne juge pas l'étudiant sur sa colère et *je ne juge pas non plus mon propre comportement* par rapport à ce qui lui apparaît à lui comme une injustice. Mon intervention repose non seulement sur une technique apprise de reformulation, mais également sur une attitude beaucoup plus profonde de considération positive inconditionnelle de l'étudiant et de moi-même, en tant que personnes, apprise également c'est-à-dire développée et intégrée au niveau de mes comportements.

En fait, j'ai confiance en moi et en ce que je désire faire avec mes étudiants. Je ne me sens pas coupable même si je me sens, par ailleurs, assez nerveuse dans mon for intérieur. La situation est difficile. Je suis accusée d'injustice devant tout le groupe; un étudiant me crie après, tous les autres me regardent. J'ai vraiment besoin ici de tout ce que je possède de force intérieure pour ne pas me laisser gagner par un sentiment d'insécurité qui pourrait faire en sorte que je prenne ces accusations de façon personnelle et que j'utilise un certain pouvoir coercitif comme mécanisme de défense. C'est un bel exemple ici des dommages que j'aurais pu causer à la relation avec mes étudiants si je n'avais pas été en contact avec mes propres affects (fragilité, sensibilité, tendance à me sentir coupable) et si, surtout, je ne les avais pas reconnus comme miens, indépendamment des attaques réelles de cet étudiant.

Je me dis qu'il a droit à sa propre perception des choses. C'est pourquoi je laisse de côté tout jugement de valeur. J'accepte simplement sa perception. Le fait que je connaisse mes zones de fragilité fait que je peux me détacher face à mes émotions et à celles de cet

étudiant. On reconnaît ici les effets de la prise de perspective de la personne sur lequel se base la troisième étape de développement de l'empathie affective/cognitive.

De plus, je n'ai pas de préférés; mes étudiants comptent tous pour moi. Et même si je suis en mesure de constater les différents niveaux de «talent» des uns et des autres, je les accepte et les considère positivement chacun à leur niveau et ce, dès le départ. En fait, je les aime tous *de façon professionnelle* et je désire sincèrement voir chacun s'améliorer et réussir, y compris celui qui est en difficulté à ce moment-là dans ses réactions émotives.

On peut constater, à partir de ces deux exemples, que la reformulation représente un outil privilégié dans les cas de conflits avec les élèves puisqu'elle permet de régler rapidement les différends sans humilier les étudiants et sans non plus perdre la face devant le groupe en tant qu'enseignant. J'ai souvent constaté que ce qui me permet de conserver le respect des élèves, dans ces cas-là, c'est vraiment le fait d'être congruente avec moi-même et empathique avec l'étudiant en problème.

En effet, l'enseignant qui utilise la reformulation donne la chance à chaque étudiant de disposer de suffisamment d'attention et de temps pour exprimer son opinion jusqu'au bout sans créer de dualité et d'opposition. Une fois qu'il a dit ce qu'il avait à dire, il se calme et c'est très rare que des situations semblables se déroulent plus d'une fois avec un même groupe.

En fait, c'est comme un test que le groupe passe parfois à l'enseignant (cela m'arrivait plus fréquemment au début de ma pratique en raison sûrement de mes fragilités

émotives et de mon insécurité présentes dans mon langage non verbal). Au fond, si l'enseignant entre en conflit avec l'un d'entre eux, il instaure un climat de conflit dans la classe, style rapport de force, que d'autres vont vouloir essayer «*pour voir*». S'il règle le conflit en exerçant un pouvoir coercitif, il crée de la révolte et du désengagement chez plusieurs. Mais ce qui me semble le plus regrettable, c'est qu'il perd une belle occasion d'enseigner à ses élèves comment régler un conflit autrement que par l'utilisation de la force.

Cette technique fonctionne également avec l'élève qui n'a pas vraiment raison, qui fabule ou qui s'acharne sur un aspect quelconque dans le but de provoquer. La reformulation sert alors, d'une certaine façon, à le laisser se prendre lui-même à travers sa propre argumentation. Comme l'enseignant ne s'oppose pas, l'élève se retrouve rapidement à court d'arguments, comme un peu piégé lui-même dans sa provocation, sans toutefois avoir été humilié par l'enseignant devant tout le groupe.

Il me vient en mémoire une expérience récente vécue avec un groupe d'une cinquantaine d'employés d'une grande entreprise régionale, avec qui j'animais un atelier-conférence sur les bienfaits et les dangers du rire au travail. Comme ce sont des adultes en situation de formation, je me permets d'utiliser cet exemple pour bien illustrer mon propos.

Les employés sont donc regroupés en huit équipes de six ou sept personnes assises autour de huit grandes tables rondes. Un groupe, à ma droite, est particulièrement excité et bruyant. Depuis le début, ils rient fort, parlent constamment et se vantent d'être de grands joueurs de tour au travail. À un moment donné, je me mets à définir le rire toxique, celui qui se fait aux dépens des autres, et le rire positif, celui qui se fait avec les autres.

Un employé de ce groupe commence alors à demander à voix haute, avec un ton de provocation et de défi, quelle est la limite pour que le rire devienne toxique. Tout le monde rit autour de lui. Il pose encore la question très fort à quelques reprises en coupant la parole à d'autres participants. Je me rends compte qu'il commence à déranger l'apprentissage du groupe entier.

Je me tourne alors vers lui, je m'approche et je lui dis :

- *«Tu veux savoir quelle est la limite pour qu'un rire devienne toxique?»*

Il acquiesce en répétant :

- *«Ouais, c'est quoi la limite?»*

Je m'avance encore un peu vers lui et je lui dis en démontrant d'un geste que je parle pour tous ceux qui sont à la même table que lui :

- *«Vous avez dit tout à l'heure être de gros joueurs de tour, n'est-ce pas?»*

Il acquiesce en riant avec le groupe. Je leur dis :

- *«En un sens, c'est vous donc, ici, qui êtes les spécialistes des jeux et des tours au travail.»*

Ils me regardent en hochant le tête. Je poursuis en m'adressant plus particulièrement au premier employé :

- *«Au fond, j'ai l'impression que tu es l'une des personnes les mieux placées dans cette salle pour trouver la réponse.»*

J'amène le groupe à nous suivre en reformulant brièvement ce que l'on vient de dire. Puis, je me tourne à nouveau vers mon employé :

- *«Alors, d'après ton expérience, c'est quoi la limite?»*

Il commence à dire :

- *«Bien, la limite, c'est quand on... »*

Je le regarde intensément, je suis très près de lui et je répète ce qu'il vient de dire en laissant traîner le on... avec un soupçon d'interrogation dans la voix.

- «*La limite, c'est quand on... ?*»

Il me regarde, comme hypnotisé, et finit par dire :

- «*C'est quand on s'acharne sur quelqu'un.*»
- «*Oui, c'est exactement cela.*»

Je reformule pour tout le groupe :

- «*Le rire devient toxique, c'est-à-dire malsain et destructeur, lorsqu'il y a acharnement sur quelqu'un. Effectivement, notre ami a tout à fait raison.*»

Je le félicite chaleureusement en m'éloignant peu à peu de lui et je poursuis mon exposé en reprenant les notions du rire sain *avec* une personne et du rire toxique *aux dépens* d'une personne. L'employé est plus calme. Ses compagnons également. Je ne les entends plus parler à tort et à travers.

Dans cet exemple, j'ai utilisé une forme d'élucidation afin de l'aider à clarifier le sens de sa question. Lorsque celle-ci est devenue tout à fait claire, je l'ai accompagné dans l'énonciation de sa réponse. Le fait de reformuler question et réponse permet de laisser la personne trouver elle-même la réponse à son interrogation. L'enseignant-animateur peut ainsi régler un problème de perturbation sans se servir d'un pouvoir coercitif et poursuivre son enseignement.

En réalité, la reformulation représente pour moi un outil quotidien pouvant servir à animer les discussions et les échanges sur la matière. La reformulation est en effet une technique d'animation qui me permet en tout temps de clarifier et de faire la synthèse des

opinions émises et ainsi de faire avancer les discussions et, par le fait même, l'apprentissage de façon plus efficace.

La reformulation, tant des sentiments que des opinions des élèves, représente donc pour moi, lorsque j'enseigne, un outil précieux me servant dans de multiples occasions à opérationnaliser mes stratégies de réceptivité acceptante et respectueuse.

3.5.2.2 L'intuition et la révélation de soi et d'autrui

Mais bien des choses se passent en classe en dehors de la parole exprimée. Dans le feu de l'action, l'enseignant perçoit un tas d'autres informations. On dit souvent que les enseignants doivent avoir des yeux tout le tour de la tête. On parle même parfois d'*antennes* de perception. En réalité, je crois que ce que les enseignants décrivent alors, c'est tout simplement leur capacité de percevoir les choses *avec une intuition plus ou moins grande* lorsqu'ils se retrouvent en situation pédagogique.

Selon le petit Robert, l'intuition est une forme de connaissance qui permet de sentir ou de deviner les choses sans faire intervenir le raisonnement. Goleman (1997) définit l'empathie émotionnelle comme une connaissance *intuitive* de ce que les autres ressentent. Selon lui, l'intuition est une façon de déchiffrer les signaux non verbaux qui nous parviennent des autres. Il ajoute que cette capacité «permet entre autres de mieux adapter ses émotions à une situation donnée, de mieux se faire aimer des autres, d'être plus ouvert et, bien entendu, plus sensible» (p.129).

Dans ce sens-là, l'intuition devient pour moi, lorsque j'enseigne, un outil très performant de réceptivité et de compréhension que je ne saurais négliger. Il s'agit ici d'une perception intérieure et sensible qui est comme branchée sur le climat général de la classe, sur ce qui se passe entre les élèves et moi et la matière, ou sur ce qui ne se passe pas. Cette connaissance intuitive est en quelque sorte organismique, toute entière vécue dans le moment présent, ce que les Américains appellent «awareness», la conscience de soi dans l'immédiateté.

Celle-ci peut parfois être exprimée à voix haute à un élève ou à tout le groupe dans l'immédiat, sitôt qu'elle est éprouvée. En fait, le message doit toucher juste et révéler quelque chose que l'étudiant (individu et groupe) ressent lui aussi sans être en mesure de le nommer. Pour être qualifié d'empathique, il doit également posséder les mêmes caractéristiques que ceux de la reformulation, c'est-à-dire être dénué de jugement et respectueux de tous les intervenants en tant que personnes. Il s'agit donc ici d'intuitions donnant lieu à des expressions spontanées, ce qui peut permettre d'augmenter le niveau de compréhension en classe.

Mais il peut aussi arriver que je perçoive toutes sortes d'interactions et de messages verbaux et non verbaux que, pour une raison ou pour une autre, je ne peux exprimer de façon immédiate. C'est ainsi que plusieurs de ces informations vont d'abord être emmagasinées dans ma mémoire, de façon libre et désorganisée, et être réorganisées ensuite en un tout qui va ou qui peut faire sens.

J'ai souvent expérimenté ce type de prise de conscience soudaine. À partir de plusieurs messages captés de façon presque inconsciente, j'arrive parfois à une compréhension subséquente pleine de sens. Je me dis alors : voilà ce qui se passe dans la classe, voilà ce que les étudiants ressentent ou pensent, voilà ce qu'ils veulent me dire!

Il peut également y avoir un travail de réflexion qui se fasse sur les messages perçus. Il s'agit ici d'un travail de conceptualisation qui dépasse la simple intuition. Par la pratique réflexive, je peux faire des liens entre différentes perceptions intuitives ou autres et comprendre après coup leur signification.

Dans les deux cas, lorsque je réussis à dévoiler et à nommer ces choses avec respect et acceptation, ces informations peuvent devenir des messages répondant tout à fait à la finalité de réceptivité consentie de l'empathie. Il ne s'agit plus toutefois ici uniquement de révélation d'autrui mais également et simultanément de révélation de soi en rapport avec le groupe.

Dans Liberté pour apprendre, Rogers (1984) définit cet outil de communication en expliquant que l'enseignant facilitateur «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» (p. 164).

Dans ce sens-là, la révélation de soi est d'une certaine façon la démonstration du processus empathique lui-même, mais vécu de soi à soi *à partir de ses propres perceptions*.

Il y a effectivement décodage et encodage d'un message c'est-à-dire perception de quelque chose et son expression. Celui qui se révèle doit se centrer sur lui-même en s'abstenant de porter un jugement sur ce qu'il perçoit. Il s'offre ainsi, en quelque sorte à lui-même, de l'empathie qu'il révèle en la partageant. On se rappellera à cet effet que la congruence – l'authenticité qui se révèle – correspond aux mêmes étapes. En fait, c'est elle qui donne à la révélation de soi sa dimension empathique.

Lorsque je m'ouvre ainsi, avec un groupe classe, sur un sujet qui me préoccupe par rapport à un aspect plus ou moins affectif ou cognitif de mon enseignement ou sur un autre sujet, l'effet d'ouverture a tendance à devenir contagieux. Le fait de montrer ouvertement la façon que j'ai d'entrer en communication avec moi-même, de m'écouter, de m'accepter et de me dévoiler avec considération et respect peut d'ailleurs déboucher sur un échange authentique de même valeur avec les élèves qui ont alors tendance à s'ouvrir davantage et à s'accepter mutuellement avec plus d'indulgence. Ainsi, l'ouverture que je démontre avec eux devient comme un modèle de communication que certains élèves ont tendance à imiter, sciemment ou non.

C'est ainsi que la révélation de soi et d'autrui (particulier et groupe) devient pour moi un outil stratégique très efficace pour démontrer mon empathie. Dans tous les cas, il apparaît alors important d'utiliser des expressions comme «Je me sens *comme* si» ou «J'ai *l'impression* que vous...» ou «Il *me semble* que j'ai senti quelque chose par rapport à cela...», etc. L'utilisation de cette forme d'expression dite *relative* est facilitante en ce sens

qu'elle permet de diminuer, si besoin est, la méfiance ou la présence de résistance dans la classe.

La révélation d'autrui se fait fréquemment, au besoin, lorsqu'on désire mieux comprendre ce qui se passe avec les étudiants. Je donne un exemple.

Un jour, je suis avec un groupe d'une dizaine d'étudiants en communication orale qui ne semblent pas apprécier le fait que je leur parle de la persuasion et de la motivation à agir. Je suis surprise de ce que je perçois car ce cours plaît normalement beaucoup. Je leur dis :

- *«J'ai l'impression que vous n'êtes pas vraiment intéressés.»*

Les étudiants hochent la tête, ont l'air mal à l'aise. Je poursuis :

- *«Je sens qu'il y a quelque chose dans le cours qui vous déplaît.»*

Une étudiante, toujours très sérieuse, me dit :

- *«Bien, en fait, la matière du cours d'aujourd'hui n'a pas grand chose en commun avec la communication.»*
- *«Vous pensez que la persuasion ne fait pas partie de la communication?»*

Un autre étudiant me répond :

- *«Bien, vous avez dit au début que c'était excellent pour les vendeurs. Mais on n'est pas des vendeurs.»*
- *«Non, mais croyez-vous que des formateurs ou des enseignants ou des étudiants qui font des présentations orales n'ont pas besoin par moments d'être persuasifs?»*

Les étudiants semblent par la suite plus intéressés. Je continue d'expliquer comment la persuasion est une partie intégrante de la communication d'influence, etc.

Je fais ce genre d'interventions régulièrement avec mes différents groupes. Je révèle ainsi ce que je perçois de mes élèves ou de l'atmosphère qui règne dans la classe et les choses deviennent rapidement plus claires, grâce aux mots que l'on parvient à mettre tous ensemble sur ce qui se dévoile. L'essentiel est de ne pas accuser, mais de simplement *nommer avec respect et considération*.

Je donne un second exemple, un peu plus complexe cette fois, parce qu'il porte non pas sur la matière d'un cours mais sur l'interaction entre les élèves et moi¹⁴.

Un jour, je suis avec un groupe d'une quinzaine d'adultes inscrits à une formation intensive d'un an dans un cégep à qui j'offre un cours de 45 heures sur la communication et la créativité en plus d'un second 45 heures sur le rôle des intervenants en qualité totale. La situation avec eux est difficile. J'ai été appelée à remplacer à pied levé une enseignante que les élèves adoraient et qui est subitement tombée gravement malade. De plus, je n'ai pas suffisamment de connaissances au niveau de la qualité totale pour leur inspirer vraiment confiance et cela déteint sur leur perception vis-à-vis de l'ensemble de mes compétences. Je sens tout cela et c'est de plus en plus difficile au niveau du ressenti. Un jour, je décide d'ouvrir là-dessus. Je commence par un message préparatoire afin d'expliquer, grosso-modo, que nous allons maintenant faire de la vraie communication. Puis, je commence à peu près de cette façon :

- «J'ai l'impression que vous n'êtes pas bien contents de m'avoir comme enseignante. Souvent, je me dis que vous n'avez pas confiance en moi et je trouve ça dur.»

Un étudiant d'une quarantaine d'années répond aussitôt :

- «On ne te déteste pas mais...»

Il ne se rend pas jusqu'au bout. J'enchaîne donc :

¹⁴ La révélation, à ce niveau, se rapproche de la métacommunication. La différence repose surtout dans leur impulsion. La première dévoile nécessairement quelque chose, d'autrui ou de soi, et c'est ce dévoilement qui représente l'amorce de la communication qui s'en suit. La seconde, la métacommunication, est davantage une discussion sur notre façon de communiquer.

- *«Des fois, je me dis que vous me voyez comme une ennemie ou l'ennemie de votre ancien prof. Je ne sais pas comment faire pour arriver à avoir une relation plus intéressante avec vous-autres.»*

Quelques étudiants prennent la parole :

- *«Quand t'es arrivée, tu as tout de suite voulu nous imposer toutes sortes d'affaires.»*
- *«Ouais, t'étais agressive et tu voulais nous diriger comme des enfants du secondaire.»*
- *«Tu changeais tout le programme des cours.»*

Tout le monde semble avoir quelque chose à dire. Je suis nerveuse bien sûr, mais en même temps je me sens soulagée que les vraies choses se dévoilent enfin.

- *«Vous avez senti que j'étais agressive et directive?»*

Tous les étudiants répondent alors quasi en chœur :

- *«Oui.»*
- *«Eh bien!»*

Je suis surprise. Je les regarde un peu dépitée.

- *«Je suis désolée. Mais, si vous saviez comment je me sentais nerveuse, insécure et effrayée par la situation de remplacement à pied levé. En fait, je n'ai pas vraiment pris le temps de penser à ce que vous ressentiez, vous-autres.»*

Je souris un peu.

- *«Finalement, cela me fait penser à mon fils (qui, à ce moment-là, a 13 ans).»*

Ils me regardent...

- *«Bien oui! Cela fait deux semaines qu'il me dit que je suis agressive et je ne le crois pas. C'est plutôt lui que je trouve agressant. Avec ce que vous me dites aujourd'hui, je commence à comprendre que c'est probablement ma propre agressivité qu'il me projetait.»*

Ils me regardent tous.

- «Vous savez. Ce n'est pas si facile que cela enseigner. Des fois, on se trompe, surtout lorsque les conditions sont difficiles et qu'on n'a pas le temps de vraiment bien se préparer.»

Le premier étudiant qui a pris la parole reprend comme pour tout le groupe.

- «Ouais! Je pense qu'on n'a pas été vraiment corrects avec toi...»

- «Mais c'est vrai pareil ce qu'on a dit...»

Et ainsi de suite... Après une bonne quinzaine de minutes, l'atmosphère est plus calme et je sens que la relation est un peu plus positive avec mes étudiants. La résistance semble moins grande, en tous les cas... Je sens plus de collaboration et surtout je me sens plus forte en raison de l'authenticité que nous venons de vivre.

Au fond, la révélation d'autrui réussit à alimenter les élèves à la condition que *l'enseignant accepte les dires de ces élèves*. L'enseignant dévoile ce qu'il ressent, lui, par rapport au groupe en utilisant le *Je* et il fait ensuite des reformulations dénuées de jugement sur les messages de ses élèves. L'effet empathique est dans le dévoilement qui *jette de la lumière* sur ce qui se passe en classe.

La révélation de soi, quant à elle, n'a pas nécessairement besoin d'être en rapport avec des choses qui se passent en classe pour avoir un effet empathique chez autrui. Au fond, elle fonctionne par inversion des rôles. Je m'explique. Le fait de révéler quelque chose de soi-même avec congruence entraîne les élèves à recevoir ce dévoilement avec la même authenticité que cela leur a été transmis. C'est comme si la révélation de soi mettait en place tous les éléments pouvant servir à créer une réponse empathique de la part des

élèves. C'est dans ce sens-là que la révélation de soi correspond au modèle de communication empathique : parce qu'elle exige des élèves qu'ils le soient avec l'enseignant et qu'elle devient ainsi une occasion unique de leur faire pratiquer concrètement cette technique de communication. Au fond, c'est essentiellement le niveau de congruence de l'enseignant qui se permet de s'ouvrir en quelque sorte en misant sur la réceptivité des élèves. Il me semble important d'ajouter ici que la révélation de soi ne doit pas survenir lors des premiers cours alors que le modèle de communication empathique n'a pas encore été vécu par l'enseignant avec un ou plusieurs élève(s).

Je donne un exemple de révélation de soi effectuée un jour en classe avec le groupe de 20 étudiants au certificat en animation. Le voici brièvement raconté.

C'est le début du cours et la période d'échange normalement très dynamique qui dure approximativement 30 minutes ne démarre pas vraiment. Je tends la perche à certains étudiants, je demande s'il y a quelque chose de nouveau concernant l'apprentissage de la matière, une expérience, une prise de conscience, etc. Rien de particulier ne ressort.

D'autre part, juste avant de me rendre à l'université pour le cours, j'ai moi-même vécu une situation particulièrement difficile avec mon fils adolescent (16 ans à l'époque) alors que la communication entre nous n'a pas du tout fonctionné. Je décide d'ouvrir sur cette expérience ratée en essayant de partager surtout ce qui me semble une incapacité de communiquer entre lui et moi. Je raconte brièvement les faits, j'explore un peu mes sentiments, je fais certaines observations. Je me sens humble face aux étudiants. Ma dimension d'apprenante apparaît en ce moment très fort.

Très vite, tous ceux qui ont des enfants se mettent à confier les difficultés qu'ils rencontrent ou qu'ils ont déjà rencontrées. C'est une forte empathie de deuxième étape où l'identification positive domine. Je sens beaucoup de sympathie et de chaleur humaine. Aucun jugement, seulement une chaleureuse acceptation. La

conversation débouche rapidement sur des aspects intéressants de la communication parents/adolescents : le changement souvent radical de la relation, les réactions possibles d'hostilité et de provocation des jeunes, les sentiments d'impuissance ou d'incompétence des parents versus les comportements de communication, etc.

Rapidement, je reprends mon rôle d'animatrice et je fais progresser les échanges. Après une vingtaine de minutes, je fais une rapide conclusion de ce qui vient de se passer. Je remercie le groupe pour son écoute et sa compréhension réconfortante et je les amène peu à peu à délaisser le sujet pour s'intéresser à la matière au programme ce jour-là.

Lorsque je repense à cette expérience de révélation de soi, je sais que c'est d'abord et avant tout mon authenticité qui a parlé. C'est l'authenticité de ce que j'ai raconté et la manière dont je l'ai raconté qui est devenue comme un message contagieux. Le fait de vivre devant eux en quelque sorte de la congruence envers moi-même a effectivement fait émerger des attitudes empathiques chez la plupart des étudiants.

3.5.2.3 L'usage de la métacommunication

J'utilise finalement un troisième outil de communication : la métacommunication. À partir d'une réceptivité faisant davantage appel au raisonnement et à la déduction, je peux observer la communication qui règne dans le groupe, dans un sous-groupe ou avec un seul élève et dévoiler ensuite, en quelque sorte, nos comportements de communication. Évidemment, pour que cette technique concourt à augmenter le niveau de compréhension dans la classe, cela doit se faire également, tout comme la révélation de soi et la

reformulation, de façon plutôt neutre, sans parti-pris ni jugement de valeur, à l'image finalement de la communication empathique.

Par exemple, dans le cas où une discussion se met à tourner en rond, je peux récapituler une partie des échanges qui ont eu lieu afin de démontrer comment on en est venu à parler de telle ou telle chose. Cela devient comme une observation des échanges que je peux faire à partir de moi et de mes perceptions tout en démontrant une grande ouverture à l'expression des perceptions des autres. La métacommunication permet ainsi de rapprocher les cadres de référence et d'augmenter le niveau de compréhension entre l'enseignant et ses élèves.

La métacommunication peut également être utile lorsque le ton monte et que les émotions semblent vouloir prendre le dessus dans les discussions. Le fait de reprendre brièvement la succession des opinions des uns et des autres permet alors de considérer autrement le contenu du ressenti et les convictions qui sous-tendent les différentes positions et de dédramatiser ainsi, en le rendant plus objectif, le climat des échanges.

Je peux également utiliser la métacommunication pour parler de comment je communique. En effet, j'ai peut-être émis des messages mixtes – messages verbaux et non verbaux contradictoires – et les étudiants ne semblent plus comprendre ce que je veux dire. Par exemple, j'ai peut-être déclaré être ouverte à quelque chose et dans les faits avoir démontré une certaine fermeture. Ou encore, en raison d'une série de circonstances, j'ai peut-être eu l'air de vouloir dire telle ou telle chose alors que je pense plutôt quelque chose d'autre. Il est également possible que j'aie été tout simplement mal comprise de mes

étudiants pour des raisons jusque là inconnues. Le fait de parler de ma façon de communiquer, dans ces cas-là, permet de rendre ma communication plus claire et plus compréhensible.

Je peux utiliser aussi la métacommunication lorsque les messages qui me parviennent des élèves sont eux-mêmes contradictoires. Ils peuvent en effet me dire qu'ils sont intéressés à expérimenter tel aspect de la matière et saboter inconsciemment l'expérience lorsque le moment vient d'agir concrètement. Je donne un exemple de ce genre tiré de mon enseignement sur la communication et l'animation en milieu éducatif avec un groupe de 40 étudiants en enseignement à l'université. Ce sont pour la plupart de jeunes adultes dont la moyenne d'âge est d'environ 23 ans, bien que certains d'entre eux aient 28, 32 et même, dans un cas, 45 ans.

Dans les cahiers de communication, plusieurs d'entre eux démontrent un intérêt nouveau envers les techniques d'écoute. Plusieurs avouent qu'ils ont toujours été bavards et qu'ils sont presque incapables de résister à leur impulsion de parler et de dire ce qu'ils pensent à tous moments sans réfléchir. Certains m'expliquent qu'ils ressentent le besoin de mieux écouter et de s'ouvrir à cette dimension de la communication

Après plusieurs cours où le fait d'être ouverte et disposée à les laisser s'exprimer, questionner et partager sur la matière débouche sur de fréquents rappels à l'écoute mutuelle, je décide de partager avec eux cette contradiction que je ressens entre ce qu'ils disent espérer changer en eux et ce qu'ils ne semblent pas vraiment essayer de faire concrètement. J'explique ce que j'ai compris de leurs attentes, ce que je vois en réalité dans leurs comportements de communication, et je remets en question la signification de ces messages verbaux et non verbaux qui apparemment se contredisent.

- «Vous dites que vous voulez apprendre à mieux écouter, mais vous ne cessez pas de bavarder continuellement avec vos voisins. Qu'y a-t-il vraiment à comprendre de cela?»

Je dis cette phrase avec un ton particulièrement interrogateur mais également très respectueux. Il n'y a pas d'ironie dans ma voix ni d'accusation, pas vraiment d'impatience non plus; un peu de découragement quand même vis-à-vis mon incapacité à animer des échanges qui aient de l'allure avec eux et surtout un désir sincère de comprendre cette situation avec eux.

Une discussion intéressante s'en suit. Plusieurs expriment l'idée qu'ils sont habitués à écouter en parlant et qu'ils écoutent très bien quand même. Je leur dis que c'est la personne qui parle qui doit se sentir écoutée et que dans le cas qui nous occupe, je ne crois pas que les personnes qui parlent ici, dans ce cours, y compris moi et les élèves qui veulent partager leur opinion avec le groupe, se sentent vraiment écoutées quand tout le monde parle en même temps.

Un petit groupe explique que c'est parce que les sujets les interpellent beaucoup qu'ils ont toujours quelque chose à dire. Je leur dis que l'intérêt des sujets pourrait au contraire permettre d'augmenter la qualité de leur écoute et de les amener à réfléchir et à approfondir leur idée pendant que l'autre parle.

Quelqu'un explique finalement qu'écouter, cela demande un effort. Je reformule cette opinion en la mettant en rapport avec la résistance de l'être humain au changement et je laisse ensuite tomber ce sujet pour reprendre l'animation de la discussion initiale.

Je sens alors certains élèves qui s'efforcent de mieux m'écouter. Je le vois dans leur regard qui me fixe, dans leur posture qui devient comme plus rigide en raison de leur effort de concentration. J'accueille intérieurement tout cela avec bienveillance en me disant que je vais un peu plus tard le souligner d'une façon positive comme une étape de développement vécue par le groupe.

Le secret encore ici, tout comme pour la reformulation et la révélation, c'est l'absence de jugement de valeur dans le ton et dans les mots. Le fait de mettre des mots sur des comportements de communication doit en effet se faire avec beaucoup de considération et de respect, sinon le dévoilement du non-dit qui se fait alors devient automatiquement une provocation et non une demande de compréhension.

En réalité, le fait de communiquer sur notre façon de communiquer fait appel à la capacité de prise de perspective et implique une mobilité mentale certaine. Je peux ainsi décrire ce que j'arrive à observer sans qu'ils ne se sentent jugés. Je peux parler de ma perception en lui donnant un aspect subjectif et non en le faisant correspondre à un critère de vérité. Je peux questionner, formuler des conjonctures, remettre en question des messages mixtes sans que les étudiants ne se sentent jugés et agressés parce qu'ils sentent que je les accepte toujours.

La métacommunication, comme d'ailleurs toutes les techniques à potentiel empathique, représente donc, pour l'enseignant, un outil précieux de rapprochement et de compréhension mutuelle. Il s'agit ici en effet d'un effort concret d'objectivation qui entraîne tout le groupe à prendre conscience de l'aspect souvent subjectif de la perception de la réalité de chacun. En bout de piste, c'est tout le climat de la classe qui devient plus ouvert, plus accueillant, plus réceptif, plus disponible.

3.6 L'empathie et la communication non verbale

J'ai abordé brièvement au cours des exemples cités plus haut certaines attitudes corporelles qui semblaient, selon moi, favoriser une transmission plus forte des messages d'empathie que je désire émettre à l'intention de mes élèves. Il m'apparaît tout de même important de m'attarder de façon un peu plus systématique sur certains aspects de la communication non verbale puisque, comme on l'a vu notamment avec Amato et Guittet (1975), Brunel et Dupuy-Walker (1988), Portelance (1991, 1997) et Goleman (1997), celle-ci exprime les sentiments mieux que les mots. On se rappellera qu'il était alors question de postures détendues, gestes ouverts, regards attentifs, ton de la voix pouvant exprimer l'ouverture et la réceptivité d'une personne.

Je vais donc tenter ici de décrire les gestes, les regards, les tonalités et autres attitudes corporelles que j'utilise, lorsque j'enseigne, pour éventuellement supporter mes stratégies empathiques. Mais en réalité, il est important de ne jamais perdre de vue que si la communication non verbale parle plus fort que les mots, elle parle avec d'autant plus d'efficacité lorsqu'elle est *en accord* avec les mots, avec les intentions, avec les sentiments de celui qui communique et *qu'elle accompagne le message et le renforce*.

3.6.1 Les gestes et postures

Le premier geste qui me vient à l'esprit et que je fais, je crois, toujours spontanément avec mes étudiants est celui de bouger beaucoup les bras en même temps que je parle. Mes mouvements sont souples, ronds, ouverts avec parfois quelques mouvements plus brusques

avec les mains lorsque je veux en terminer avec un sujet, changer l'angle de perception ou insister sur un aspect particulier. Est-ce que ces gestes ont un effet empathique? Je ne le sais pas.

Mais je m'approche également beaucoup d'eux et cela, je crois que c'est un mouvement qui appuie mon intérêt sincère envers eux. Il faut dire que la façon dont je dispose la classe – en forme de U – me donne l'opportunité de m'avancer au milieu d'eux, autant que je le désire, vers un groupe ou un individu donné, ce qui me donne l'impression de créer un lien plus étroit et de dégager un sentiment de confiance, de sécurité et d'ouverture plus grand.

J'ai parfois tendance aussi à utiliser tout mon corps pour exprimer certaines choses. Je me surprends à mimer certains aspects comportementaux pour en démontrer les différents aspects visibles. Par exemple, le manque de dynamisme devient tout à coup réel avec mes épaules qui s'affaissent, ma tête qui s'incline, mon regard morne et ma voix monocorde et ennuyante alors que le comportement agressif me fait serrer les poings, élever la voix, brandir les bras de façon autoritaire. C'est comme un jeu, une démonstration émotive de ce que j'explique avec des mots.

Je me sers également de mon corps quelquefois pour exprimer que je ne comprends pas les élèves. Toute mon attitude corporelle devient alors incompréhension et sentiment de déroute : le haut de mon corps se courbe, les épaules s'arrondissent et l'expression de mon visage prend les couleurs du doute et de l'incertitude. Je dois dire que c'est un élément de ma personnalité qui fait rire, par moments, certains de mes étudiants.

En fait, je crois que j'ai tendance à communiquer mon enseignement avec tout mon corps, mes gestes, mes positions, mes mouvements, tout comme je le fais avec mon cœur et ma tête : le plus entièrement possible. En certaines occasions, je deviens ainsi le miroir d'autrui, son écho, son reflet. Un genre de présence physique, expressions, mimiques, gestes, postures, qui imite et rythme la présence de l'autre.

3.6.2 Le regard

Si le corps parle beaucoup, le visage possède, pour sa part, l'un des outils de communication non verbale les plus puissants : les yeux. Car comme on l'a vu plus tôt avec Buscaglia (1983), vraiment regarder quelqu'un, c'est une façon merveilleuse de l'aimer et de lui *confirmer* la réalité et la qualité de ce qu'il est.

Pour ma part, le regard représente l'outil de communication que j'utilise le plus fréquemment et avec le plus de succès. Comme mon désir est de démontrer mon intérêt et ma réceptivité à mes étudiants et comme ce désir est sincère et réel, le fait de les regarder avec beaucoup d'attention, beaucoup d'amour, beaucoup de curiosité, communique intensément, il me semble, que je suis présente à eux et que je leur suis réceptive.

Ce n'est pas le fait de les regarder qui ait en soit un effet empathique – bien que je crois que le regard vaut mieux que l'indifférence – mais c'est le fait de les regarder *avec le désir et l'intention de les comprendre sans les juger* qui exprime le plus mon empathie. En réalité, je suis en relation avec eux et mon premier intérêt est de prendre soin de cette relation.

Buber (1959) fait une nette distinction entre «le monde en tant qu'expérience» et «le monde de la relation». Pour lui, c'est le *Je-Tu* qui fonde le monde de la relation alors que c'est le *Je-Cela* qui définit le monde en tant qu'expérience. Il explique que le *Cela* correspond à un objet, à une chose, à un événement et que «chaque *Cela* confine à d'autres *Cela*» (p.8). Alors que le *Tu* ne confine à aucun objet. «Le *Tu* n'a aucune chose, il n'a rien. Mais il est dans la relation.» (p.8) Selon lui, la personne est un être dialogiste qui n'existe pas sans la présence de l'autre, car «le mouvement dialogique fondamental consiste à se tourner vers autrui» (p.128).

Lorsque je me tourne vers un élève, lorsque je le regarde vraiment, je suis ce quelqu'un qui regarde et qui confirme son existence. De son côté, l'élève *Tu* confirme lui aussi mon existence par son regard. Il s'agit ici d'une coprésence qui passe par l'acceptation de l'existence de l'Autre, en son essence, à la fois comme une partie de moi avec qui je communique par l'authenticité et la congruence et à la fois comme une autre personne à part entière. Buber (1959) oppose à cette acceptation dialogique fondamentale *le repli de l'être* qui signifie que l'«on admet l'existence de l'Autre que sous la forme de sa propre expérience, que comme un mode d'existence de son propre *Je*» (p.130).

Dans ce sens-là, le mouvement dialogique qui consiste à se tourner vers autrui devient un synonyme de l'empathie, tel que nous l'avons vu dans cette recherche. En fait, choisir l'autre représente la première stratégie empathique répertoriée. Le choisir et le regarder, bien sûr, l'écouter et lui devenir sensible, ouvert et réceptif également, lui, ce *Tu*

existant à l'extérieur de soi, que l'on conçoit et que l'on accepte au même titre que le *Tu* dont on a appris à sentir, à accepter et à aimer la présence à l'intérieur de soi.

Cela rappelle également les stratégies qui consiste à confirmer la qualité d'être de chaque étudiant et le dynamisme particulier de chacun des groupes. Il me vient toutefois comme une prudence par rapport à l'interprétation que pourraient faire certains de ces stratégies. En réalité, cette foi en l'élève, cette confiance qui est comme une anticipation joyeuse et positive du potentiel de l'autre, ne doit pas consister en la projection de ce que l'enseignant croit lui-même comme étant un même et unique but à atteindre pour tous, notamment une croyance, un engagement particulier ou toute idéologie religieuse, politique ou socio-économique.

Le non-jugement de l'enseignant doit aller jusque là pour que l'empathie endosse sa plus belle manifestation pédagogique. Sinon, c'est autre chose. Ce n'est plus le modèle de communication empathique ouvert et réceptif qui est un modèle essentiellement humaniste et dont les droits de la personne et par conséquent *le droit à la différence* sont au premier plan de son impulsion dynamique.

En fait, lorsque l'enseignant accorde à l'empathie une place de premier choix dans ses outils professionnels, il est mû par une foi inébranlable en la capacité humaine *de trouver lui-même ses solutions*. C'est de cette foi dont Rogers parle. Et Buber également. Et c'est ainsi que je vis les choses également. Il n'y a pas ici de crédo ni d'endoctrinement ni d'enrôlement. La liberté existe. Elle rend possible la réceptivité et l'ouverture empathique.

3.6.3 Le ton de la voix

On a vu plus tôt, dans la problématique, que la voix est directement connectée sur les émotions et sur le ressenti, et que la voix exprime mieux que les mots les affects d'une personne (Amado et Guittet, 1975).

Dès lors, on sait déjà que la tonalité la plus possible empathique sera celle qui semblera la plus compréhensive, la plus ouverte, la plus réceptive ou, à l'opposé, la moins fermée, la moins partisane, la moins autoritaire.

Mais comme la voix n'est qu'un instrument, au fond c'est le désir et la volonté de comprendre l'autre comme s'il était à sa place qui va principalement passer à travers la voix de l'empathiseur, peu importe finalement les caractéristiques physiologiques de cette voix. Celle-ci devra en effet surtout contenir *quelque chose qui ressemble à un accueil, à une acceptation, à une certaine forme d'indulgence et de chaleur humaine*.

On peut également penser que la tonalité de voix empathique pourra contenir un questionnement, une interrogation, voire même de l'incertitude par rapport à ce que vit l'empathisé. Est-ce bien ce qu'il ressent? Est-ce bien ce qu'il croit? Est-ce bien ce qu'il dit? Est-ce bien ce qu'il vit? C'est comme un souci de l'autre qui va passer ainsi par la voix.

Pour ma part, ce souci de l'autre devient tangible à travers mes quatre stratégies. Ainsi, je crois que l'ouverture à la différence et l'acceptation inconditionnelle de ce que sont mes étudiants en tant que personnes sont le fondement de ma façon de communiquer lorsque j'enseigne, tout comme la confirmation de la valeur d'autrui (individu et groupe),

qui passe également par les émotions positives que je ressens réellement envers mes élèves, pour finalement s'exprimer à travers la tonalité de ma voix.

De façon générale, je crois que pour être empathique, la voix humaine doit inviter autrui, le plus ouvertement possible, le plus positivement possible, à la compréhension et à la collaboration.

Dans le chapitre qui suit, je décris brièvement comment le modèle de communication empathique peut «*s'attraper expérimentalement*» dans la classe, selon l'expression de Rogers (1977). Je tente ensuite de faire un parallèle entre différentes situations pédagogiques contenant ou non de l'empathie en regard de l'apprentissage, de l'enseignant et de l'apprenant que propose le modèle.

CHAPITRE 4

LE MODÈLE DE COMMUNICATION EMPATHIQUE ET LE MONDE DE L'ÉDUCATION

*«L'empathie est la source de l'affection,
de l'altruisme et de la compassion.
Quand on change de point de vue
on remet en cause ses a priori
et cela ne peut que favoriser la tolérance
et l'acceptation des différences.»*
Goleman

Je ne vais pas reprendre ici l'ensemble des caractéristiques qui définissent le modèle de communication empathique. Nous savons qu'il s'agit essentiellement d'un mouvement perceptif de renoncement-ouverture basé sur une réceptivité consentie et dénuée de jugement qui a comme conséquence immédiate de lubrifier la communication entre les personnes et de la faire ainsi mieux fonctionner.

Ce qui m'intéresse d'approfondir maintenant, c'est le rôle particulier de ce modèle considéré comme susceptible d'être transmis aux élèves par l'enseignant. Comment ces derniers vont-ils *«attraper expérimentalement»* (Rogers, 1977, p.12) l'empathie vécue par l'enseignant.

4.1 L'expérience empathique

Le mot modèle a été utilisé jusqu'ici dans son sens de «représentation simplifiée d'un processus» (St-Arnaud, 1992, p.71). Avec l'énonciation des stratégies et outils empathiques, l'utilisation du mot modèle a permis de créer un ensemble cohérent reflétant l'empathie comme un modèle de communication dans ma pratique professionnelle. C'était là le but que je m'étais fixé au début de cette recherche.

Mais plus j'ai avancé et plus le mot modèle s'est mis à comprendre également l'autre aspect de sa définition : l'imitation – quelque chose à imiter – ou, mieux encore, l'identification – quelqu'un à qui s'identifier. Plus j'y réfléchissais, plus il me semblait que la deuxième phase de développement de l'empathie, c'est-à-dire la prise de rôle ou l'identification devenait ici l'instrument de *diffusion et d'appropriation* le plus probable en classe. Dans l'identification, la motivation est en effet intrinsèque à l'élève, et le mouvement est déterminé par un élan intérieur, affectif et émotionnel, envers celui ou celle qui inspire ce désir de ressemblance.

En ce sens, Postic (1979) aborde le thème de l'identification comme étant un aspect fondamental de la relation pédagogique. Il reprend la définition de Laplanche et Pontalis et le décrit comme un «processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci» (p.224). Il ajoute que le processus se déclenche lorsqu'une personne découvre un point commun avec l'autre et *qu'il a envie de devenir semblable*.

Dans le modèle de communication empathique, l'enseignant se positionne également comme apprenant. En quelque sorte, c'est donc lui qui s'identifie au départ à la finalité de croissance et de développement des élèves. Ce rapprochement entre les deux vécus ouvre ainsi la porte à la réciprocité. Il n'y a pas de barrières au niveau de la communication qui empêchent le processus normal d'identification de se produire. La communication empathique, réceptive et ouverte, devient même une invitation à le faire. Et on peut penser que ce n'est pas au rôle d'enseignant comme tel que les élèves vont vraiment désirer s'identifier, mais plutôt à sa *manière globale de communiquer*, à sa *manière d'être une personne* avec les étudiants.

Comme les choses deviennent limpides, vues sous cet angle! L'empathie, dans sa seconde étape de développement peut ainsi devenir un tremplin d'apprentissage et de rayonnement de l'empathie de troisième étape, celle incluant la prise de perspective.

En ce sens, l'enseignant devient réellement un éducateur, un maître qui montre la voie, non pas uniquement avec des mots en suggérant en quelque sorte ses idées, sa vision, mais avec toute sa personne à travers le mouvement constant de renoncement-ouverture, mouvement dialogique intérieur *Je-Tu* décrit par Buber (1959), qui ouvre toute grande la porte de la croissance éventuelle de toutes les personnes dans la classe. Dès lors, il est possible de penser que le modèle de communication empathique puisse être de quelque utilité dans le monde de l'éducation.

À cet effet, mes réflexions m'ont peu à peu amenée à croire que personne n'était mieux placé que l'enseignant pour transmettre ce modèle empathique. En effet, celui-ci est

le premier transmetteur des valeurs et attitudes humaines après les parents. Il éduque. Il éveille. Il instruit. Il partage une bonne partie de sa vie avec un très grand nombre de personnes en apprentissage. Et ce qu'il offre ainsi en partage ne correspond pas uniquement à des connaissances, mais également à *lui-même*, ses valeurs, ses attitudes, ses comportements qui se manifestent principalement à travers sa façon particulière de communiquer.

Lorsque Buber (1959) parle des forces créatrices de l'élève, de «son instinct d'auteur» – instinct qui ne doit pas être confondu selon lui «avec le prétendu instinct d'occupation ou d'activité» (p.223) – qui fait que chacun désire au fond de son cœur être à l'origine de quelque chose, participer au devenir des choses, «être le sujet du processus de production» (idem), il débouche rapidement sur le rôle essentiel *de liaison* assumé par l'enseignant dans ce processus d'apprentissage. «L'influence décisive doit être attribuée non pas à la libération d'un instinct, *mais aux forces qui viennent à sa rencontre, une fois qu'il est libéré : aux forces éducatives.*» (p.225) L'éducateur connaît ces forces puisqu'il reconnaît les posséder également en lui. La mission qu'il se donne est de révéler, d'offrir la clé de ces forces contenues dans l'élève et les aider à s'épanouir à travers lui.

Selon Buber (1959), la liberté d'épanouissement, la force évolutive ne doit pas être opposée directement à la contrainte en éducation. «Le pôle opposé est non pas la liberté, *mais la liaison.*» (p.230) Les deux, contrainte et liaison, sont en effet relation : la contrainte dans sa réalité négative, la liaison dans sa réalité positive – la liberté demeurant pour lui uniquement une *possibilité* reconquise à travers la liaison. «La contrainte, dans l'éducation,

c'est l'absence de liens; c'est se tapir et se cabrer.» (p.230) Être en lien, «c'est s'ouvrir, c'est être engagé dans des relations» (idem).

Pour l'enseignant, cet être de parole, la qualité de la relation se bâtit à travers la qualité de la communication verbale et non verbale qu'il réussit à établir et à maintenir entre lui et les élèves de sa classe. La relation est en effet selon Watzlawick et ses collègues (1972), l'un des deux aspects fondamentaux de la communication humaine qui comprend : le contenu des *messages* comme tel – à la fois verbal et non verbal – et la *relation* qui existe entre celui qui parle et celui qui écoute – c'est-à-dire l'échange lui-même ou l'interaction qui devient, selon eux, «médiatisée par la communication» (p.17).

Ces deux aspects, *messages et relation*, sont en fait si intimement liés à travers le processus de communication, que celle-ci ne saurait se passer de l'un d'eux. C'est en effet avec le premier, les messages, que l'on soigne la seconde, la relation, et c'est également avec l'attention que l'on porte à cette dernière, la relation, que l'on va soigner nos paroles et nos gestes, les messages.

Voilà, il me semble, pour l'enseignant, une double problématique au niveau de la communication. Celui-ci doit en effet posséder les qualités d'un orateur pour transmettre, expliquer, donner des exemples, répondre, bref, communiquer sa matière. Mais il doit également posséder la capacité de devenir réceptif, sensible, présent et accueillant avec ses élèves, c'est-à-dire posséder des qualités pouvant lui servir à *établir et à maintenir des relations de liaison*.

C'est ainsi que plus l'enseignant prend soin de la façon dont il communique à travers ses messages et sa qualité relationnelle, plus l'enseignant a tendance à utiliser avec ses élèves *la rétroaction empathique* de même que les autres attitudes centrées sur la personne dont certaines font partie, comme on l'a vu dans le chapitre précédent, du processus phénoménologique lui-même de l'empathie. Et l'inverse est aussi vrai. Plus l'enseignant va choisir de vivre des attitudes intégrées de qualité, plus il va avoir tendance à soigner sa façon globale de communiquer.

En fait, lorsque l'enseignant utilise la rétroaction empathique, il devient *actif* dans le processus de communication. Cette activité crée une *dynamique* émission-réception ou messages-réponses qui entraîne un *mouvement* de communication bidirectionnel dans la classe. Les élèves ont alors tendance à embarquer dans le processus et à s'exprimer, écouter, échanger, s'ouvrir et recevoir davantage. De cette façon, ils *apprennent à communiquer en communiquant* avec l'ensemble du groupe.

En réalité, l'enseignant est un être constamment en communication. En effet, qu'il soit en train de transmettre de la matière, d'animer une discussion, d'échanger avec un élève, de répondre à une question, de planifier un cours ou même de corriger des examens, la communication humaine demeure toujours au centre de ses activités cognitives et affectives et, plus particulièrement, *l'outil essentiel de sa pratique professionnelle*.

4.2 Parallèle entre des situations pédagogiques avec et sans empathie

Il semble difficile à première vue de tracer un parallèle entre une situation pédagogique avec prévalence d'un mode d'être empathique et une autre sans. Je peux en effet décrire assez aisément les effets du mode d'être empathique dans une classe à partir de ma propre expérience, mais l'opération contraire, c'est-à-dire décrire les effets de l'absence d'empathie dans une classe, me semble plus risquée. En effet, comment arriver à évaluer une absence sans tenir compte de la grande variété de présences possibles? Un enseignant peut en effet manquer d'empathie mais être tout de même très «savant» et très efficace dans la transmission de sa matière. Il peut également posséder certaines qualités personnelles comme le sens de la justice, le dynamisme ou l'humour dont il m'est impossible ici d'évaluer les effets.

Il existe un autre piège également concernant le parallèle entre la présence et l'absence d'un mode d'être empathique. C'est celui de rattacher automatiquement la première à la non-directivité et la seconde à la directivité et affirmer ainsi qu'un enseignant directif ne peut pas être empathique et qu'un enseignant non directif est nécessairement empathique. Ce qui est faux. La seule affirmation que je puisse me permettre de faire, avec prudence, dans le cadre de cette recherche, c'est qu'un enseignant très directif aura probablement plus de difficultés à vivre le mode d'être empathique, en raison surtout du défi rattaché à la réceptivité consentie et à la suspension de l'arbitraire, qu'un enseignant moins directif.

L'enseignant empathique correspond en quelque sorte à l'enseignant démocratique, animateur ou encore facilitateur. Il peut donc posséder certaines caractéristiques de style directif et certaines autres de style non directif selon, finalement, une *construction d'identité professionnelle particulière et originale à chacun*. C'est donc surtout à travers sa volonté et son désir de communiquer avec réceptivité, acceptation et considération, que l'on reconnaîtra l'enseignant empathique.

Empathie signifie en effet comprendre une ou plusieurs personnes en se mettant à leur place. Elle signifie se montrer sensible aux autres, à leur subjectivité, à leur façon de voir et de ressentir les choses en se plaçant de leur propre point de vue, sans interprétation ni analyse. Le mouvement de renoncement-ouverture qu'elle présuppose semble ainsi plus accessible à un enseignant moins directif.

Une fois ces mises en garde bien établies, il semble tout de même intéressant de tenter d'effectuer un parallèle entre les deux situations de communication pédagogique : celle avec prévalence d'un mode d'être empathique et celle sans prévalence d'un mode d'être empathique et ce, en regard de l'apprentissage, de l'apprenant et de l'enseignant.

4.2.1 En regard de l'apprentissage

Selon le mode d'être empathique, l'apprentissage représente un mouvement d'avancement et d'appropriation de la connaissance par l'apprenant sous toutes ses formes. L'apprentissage se bâtit sur la confiance de l'apprenant qui entre dans un cheminement de croissance et *d'autodéveloppement* personnel. La rétroaction empathique de l'enseignant lui

sert d'écho et de miroir et l'encourage à croire en lui, en ses possibilités de même que dans les avantages qu'il y a pour lui d'apprendre et de changer. L'apprentissage est donc basé ici en majeure partie *sur la confiance en l'apprenti* qui a accès à l'essai-erreur et, éventuellement, à l'essai-réussite.

Cette confiance donne également accès à un climat *d'ouverture et de coopération* basé et nourri par une communication considérée ici comme un *élément moteur* de l'apprentissage. Ce climat de réceptivité a alors tendance à créer un apprentissage plus individuel et davantage *personnalisé*.

Ici, c'est dans la tâche elle-même, dans le cheminement lui-même, dans le processus d'accomplissement global que les apprenants trouvent la joie d'apprendre et de faire. *La joie* est donc une caractéristique de l'apprentissage au sein du modèle de communication empathique. Cette joie est dans le mouvement, dans l'action qui mène à la connaissance, c'est-à-dire dans l'apprentissage lui-même.

Celui-ci est en effet considéré tant par l'enseignant que par l'apprenant comme quelque chose *de stimulant et de significatif*. Le fait de faire les choses, de les prendre avec soi, de les faire siennes, de participer «au devenir des choses» compose l'essentiel de l'acte d'apprendre tel qu'envisagé dans le mode d'être empathique.

En ce sens, l'apprentissage est considéré comme un mouvement de *transformation permanente* avec lequel on grandit en tant que personne grâce à une certaine forme de

détachement des acquis que l'on envisage comme susceptibles de changer et de s'améliorer toujours et encore.

Voyons maintenant comment les choses se passent en regard de l'apprentissage au sein d'un mode d'être moins empathique ou davantage contraint. Ici, l'apprentissage est souvent considéré comme quelque chose qui *doit être donné aux élèves par l'enseignant*. La relation de confiance est ainsi vécue par les élèves envers la compétence de l'enseignant à les nourrir de ses connaissances. L'enseignant pour sa part ressent surtout de la confiance envers ceux qu'ils considèrent comme les «bons élèves».

Les valeurs privilégiées sont souvent celles de *la compétition* basée sur le jugement dichotomique bien et mal et sur la victoire individuelle du bien. Cette situation apparaît souvent comme responsable d'un *climat d'isolement, d'inégalité et d'incompréhension chez les élèves*.

En ce sens, *l'apprentissage se révèle plutôt uniformisé*. En fait, il semble exister un idéal à atteindre pour tous les étudiants et celui-ci apparaît en quelque sorte à l'extérieur d'eux, souvent dans la tête de l'enseignant et dans celles de quelques élites.

Par ailleurs, la joie d'apprendre qui se situe, dans un mode d'être avec empathie, dans le cheminement d'apprentissage lui-même, est principalement *vécue ici en rapport avec les résultats obtenus*. Plus ceux-ci se rapprochent de l'idéal, plus ils sont susceptibles d'entraîner des sentiments d'autosatisfaction chez l'élève.

Finalement, le mouvement de transformation permanente qui se vit dans un contexte avec empathie ne semble pas vraiment présent dans un modèle plus contraint. Une fois atteint l'idéal poursuivi, *l'étudiant cesse généralement d'être en apprentissage*.

4.2.2 En regard de l'apprenant

Par ailleurs, l'enseignant qui vit le mode d'être empathique stimule chez l'élève *une clé de motivation intrinsèque, davantage intériorisée*. Il s'agit là d'une appropriation de la démarche d'apprentissage par l'élève lui-même. Celui-ci, se sentant en effet écouté, respecté et considéré par l'enseignant en raison du miroir positif qu'il lui retourne, se laisse toucher dans ce qu'il y a de vrai dans son cœur, là où se trouvent ses désirs et ses buts profonds.

En ce sens, l'apprenant a tendance à se motiver à partir de l'intérieur de lui-même. En fait, les messages d'acceptation et de considération positive inconditionnelles offerts généreusement par l'enseignant à l'élève sous forme de rétroaction empathique s'intériorisent et se transforment peu à peu en ce qu'on pourrait appeler *une autoprogrammation stimulante* basée sur le cheminement d'apprentissage lui-même qui constitue la source de la motivation intrinsèque.

En réalité, dans le mode d'être empathique, l'apprenant est considéré et se voit lui-même comme *une personne entière et non seulement comme un élève*. Il a ainsi tendance à être considéré et à devenir de plus en plus une personne intégrée incluant, dans une

perception commune, ses bons et ses moins bons côtés; *ce qui lui donne accès à une plus grande maturité affective.*

L'apprenant est également envisagé comme *un être particulier* et il n'est pas comparé, de façon dévalorisante ou autrement, avec les autres étudiants. L'apprenant est en fait une *personne unique* qui a le droit d'être acceptée et comprise telle qu'elle est, là où elle est rendue dans son cheminement d'apprentissage.

L'apprenant est également considéré comme *une personne qui bénéficie d'un espace pour communiquer ses besoins, ses idées et ses sentiments.* En effet, l'apprenant est une personne à part entière qui a la possibilité de s'exprimer, de s'expliquer, d'offrir un exemple, de partager son expérience et d'échanger des informations avec l'enseignant ou avec un (ou plusieurs) autre(s) élève(s) en sachant qu'il sera écouté.

L'apprenant est bien sûr *une personne en cheminement d'apprentissage.* Celui-ci désire en effet acquérir une connaissance, une expérience, une compétence. Il avance vers la réalisation d'un but, d'un désir, d'un besoin. Il *sait qu'il ne sait pas tout* et il peut l'exprimer par un questionnement, des doutes, des réflexions. Cet apprenant peut être motivé par un projet personnel que l'enseignant valide et éventuellement oriente et enrichit par sa rétroaction acceptante. Il peut également s'attendre, de la part de l'enseignant, à un support dans le cheminement de découverte de lui-même et de son projet puisqu'il n'est pas jugé et qu'il est, au contraire, stimulé à avancer.

De plus, l'apprenant est *une personne dont la curiosité naturelle est fortement encouragée*. L'enseignant qui utilise le mode d'être empathique sait respecter et nourrir cette curiosité en stimulant, par son propre exemple, des comportements de réceptivité et d'ouverture chez la personne-apprenante.

De l'autre côté, dans un contexte d'enseignement sans mode d'être empathique, la motivation de l'élève est surtout basée sur des récompenses extérieures : bons résultats, bons comportements, bons travaux, possibilité d'accéder à un certain programme ou à une profession en particulier, etc. Il s'agit ici d'une motivation davantage extrinsèque qui peut souvent avoir comme conséquences *de stimuler seulement la croissance de la dimension académique de l'étudiant*.

Comme dans le cas d'un contexte d'enseignement avec empathie, l'étudiant utilise également ici l'autoprogrammation pour stimuler ses efforts, mais celle-ci *s'articule surtout maintenant autour des résultats désirés* et non pas en rapport avec le cheminement d'apprentissage lui-même.

En ce sens, l'apprenant est en effet considéré et il se voit d'ailleurs lui-même comme une personne ayant un rôle à jouer : celui de l'étudiant. Plus il le joue bien, plus l'idéal académique semble être atteint, plus l'enseignant a l'impression de bien jouer son rôle à lui. *L'étudiant s'expérimente ainsi de façon divisée* : d'un côté, l'acquisition de connaissances basée sur la performance et de l'autre, l'aspect davantage humain, affectif et émotionnel, qui demeure sous-développé. D'un côté le bien, lumineux, de l'autre le mal, l'ombre.

Le fait de diviser ainsi la personne de l'apprenant en deux fragments irréconciliables, bon et mauvais, provoque une polarisation entre ce qui est souhaitable de faire et ce qui ne l'est pas. Lorsque l'apprenant est divisé de cette façon, il ne peut arriver à intégrer les deux parties essentielles de sa personne et *il lui est souvent difficile, voire même impossible dans certaines situations, d'accéder à plus de maturité affective.*

Quant à la communication dans un contexte sans empathie, comme elle contient très peu de rétroaction, l'élève est en quelque sorte *maintenu dans une attitude davantage passive d'écouter*. L'apprentissage est en quelque sorte davantage convenu et dirigé, et la notion de cheminement, qui est fondamentale dans un contexte d'enseignement avec mode d'être empathique, s'efface ici au profit de l'idéal à atteindre.

En fait, dans un mode d'être sans empathie, *l'élève semble être peu conscient de sa dimension d'apprenant*. En ce sens, il peut ressentir de la difficulté à vivre ouvertement son questionnement face à la matière de même qu'à exprimer son ignorance. Le climat compétitif *l'isole et le rend craintif face aux jugements des autres élèves et à ceux de l'enseignant.*

4.2.3 En regard de l'enseignant

L'enseignant qui vit le mode d'être empathique peut être directif parce que c'est souvent lui qui planifie, qui anime et à partir de qui la plupart des décisions transigent finalement dans la classe. Mais il doit être également *démocratique et sensible* aux opinions

et aux sentiments de ses élèves dont il doit tenir compte dans son enseignement et dans les décisions, grandes ou petites, qui se prennent dans la classe.

L'enseignant qui vit le mode d'être empathique a le désir profond et la volonté de comprendre le vécu académique et personnel de ses élèves. Il est *ouvert et réceptif* à toutes les dimensions des personnes qui sont devant lui. Il a également tendance à désirer accroître sa *maturité affective* et il fait des efforts de développement personnel dans ce sens.

L'enseignant qui vit le mode d'être empathique utilise des encouragements sous forme de *rétroaction empathique* qui font écho et miroir aux apprenants. En fait, son message le plus important est : Oui, je vous entends, oui, je vous vois, oui, ce que vous dites a du sens, oui, vous existez pour moi et avec moi. *Oui, j'entre avec vous dans votre façon de voir les choses.*

L'enseignant empathique devient ainsi un genre de *stimulus vivant et valorisant* pour l'élève. De cette façon, celui-ci a tendance à moins ressentir le besoin de s'opposer pour démontrer qu'il existe. Il ressent même une sorte d'encouragement à s'exprimer avec authenticité et à progresser, ce qui augmente la possibilité *d'influence positive* de l'enseignant.

De façon générale, l'enseignant empathique prend soin de sa façon de communiquer autant en ce qui concerne l'ensemble de ses messages qu'en ce qui concerne ses relations avec ses élèves. Sa façon de communiquer est d'ailleurs basée sur *le dialogue et la disponibilité*.

Ainsi, l'enseignant empathique a tendance à devenir *un modèle affectif* pour ses élèves, un genre d'entraîneur, de personne de confiance qui leur sert de guide et d'accompagnateur dans leur apprentissage. En fait, à travers l'ensemble de ses façons d'être et de faire, *il privilégie une relation de type «liaison»* basée sur la collaboration et la coopération entre toutes les personnes faisant partie de la classe.

De cette façon, les barrières ont tendance à s'estomper voire même à disparaître entre sa parole et l'ouverture et la réceptivité des élèves. En fait, l'enseignant est ici bien sûr un transmetteur de connaissances, de compétences et d'attitudes, mais il n'oublie pas de *lubrifier* la communication qui existe entre lui et ses apprenants par la rétroaction empathique.

L'enseignant empathique *sait* que la parole de l'apprenant est précieuse car c'est elle qui individualise, intériorise et dynamise son apprentissage. Il ne cherche donc pas à la contraindre mais plutôt *à se lier* avec elle.

Regardons maintenant la situation de l'enseignant qui vit un mode d'être moins empathique. Celui-ci semble pour sa part avoir tendance à rechercher le contrôle de la classe autant au niveau de la planification et de l'animation que dans toutes ses prises de décision. Souvent, pour des raisons apparentes d'efficacité et, moins apparentes, d'insécurité affective, *il semble avoir de la difficulté à ne pas tout diriger dans la classe.*

De façon générale, l'enseignant moins empathique est également plutôt *centré sur la dimension académique* du fonctionnement de l'élève. Il semble plutôt fermé et non réceptif,

et il a *tendance à ne pas tenir compte de la dimension affective de sa propre personnalité*. De plus, il utilise généralement un type d'encouragements arbitraires de style béhavioriste, axé sur les comportements reconnus comme bien ou mal et, en ce sens, il a davantage *tendance à axer ses interventions sur ce qui est défendu dans la classe*. Ainsi, son message global est surtout non, ce qui peut diminuer en quelque sorte sa capacité d'influencer de façon positive ses élèves.

En fait, l'enseignant qui vit un mode d'être sans empathie ne se préoccupe pas beaucoup de sa façon de communiquer. Il désire surtout être compris et qu'on lui obéisse. Il axe donc ses efforts sur l'aspect *messages* de la communication. Celle-ci a d'ailleurs tendance à être plutôt unilatérale. L'enseignant établit en effet avec ses élèves une communication plutôt à sens unique et ceux-ci font rapidement (ou continuent de faire) la même chose. On assiste alors à des monologues qui se chevauchent.

En ce sens, l'enseignant qui vit le mode d'être sans empathie n'a généralement *pas accès à l'émotivité positive de ses élèves*. Plutôt que celui de guide ou d'accompagnateur, il perçoit son rôle d'enseignant comme *celui d'un chef, d'un supérieur* et, quelquefois même, à la limite, comme celui d'unique détenteur de la connaissance et de la vérité.

Quant à la relation entre l'enseignant moins empathique et ses élèves, elle est surtout composée de *contraintes* basée sur l'opposition des rôles enseignant et apprenants. Ceux-ci jouent en effet chacun leur rôle respectif. La collaboration n'est pas encouragée et la prise de décisions demeure généralement entre les mains de l'enseignant, ce qui a tendance à diminuer la motivation à participer de l'élève.

Le tableau qui suit reprend les principaux effets de la prévalence ou non d'un mode d'être empathique sous un aspect plus schématisé.

4.3 Parallèle entre deux modèles de communication pédagogique; l'un avec, l'autre sans prévalence d'un mode d'être empathique.

Avec prévalence du mode d'être empathique	Sans prévalence du mode d'être empathique
<u>EN REGARD DE L'APPRENTISSAGE</u>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vu comme un mouvement d'appropriation de la connaissance ▪ La confiance est davantage mutuelle entre l'enseignant et les élèves ▪ Climat d'entraide et de coopération ▪ L'apprentissage est davantage personnalisé ▪ La joie d'apprendre est dans le cheminement d'apprentissage lui-même ▪ Est considéré comme un mouvement de transformation permanente 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vu comme devant être donné aux élèves par l'enseignant ▪ La confiance des élèves s'adresse surtout à la compétence de l'enseignant et celle de l'enseignant à l'élite ▪ Climat davantage axé sur la compétition ▪ L'apprentissage est davantage uniformisé ▪ La joie d'apprendre se retrouve surtout dans l'obtention des résultats attendus ▪ Une fois l'idéal atteint, l'apprentissage a tendance à cesser
<u>EN REGARD DE L'APPRENANT</u>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivation intrinsèque ▪ Autoprogrammation articulée autour du cheminement d'apprentissage ▪ Est considéré et se voit comme une personne entière, non seulement comme élève ▪ L'apprenant sait qu'il ne sait pas tout et il peut l'exprimer ▪ La curiosité naturelle de l'apprenant est fortement encouragée ▪ A tendance à être plus ouvert et plus réceptif 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivation plutôt extrinsèque ▪ Autoprogrammation articulée autour des résultats (notes) ▪ Est considéré ou se voit comme une personne vivant des entités distinctes ▪ L'élève a de la difficulté à montrer son ignorance ▪ L'apprentissage est davantage convenu et dirigé ▪ A tendance à être plus fermé

EN REGARD DE L'ENSEIGNANT

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ A tendance à être à la fois directif et démocratique ▪ Volonté de comprendre le vécu académique et personnel des élèves ▪ L'enseignant est ouvert et réceptif ▪ A tendance à accroître sa maturité affective ▪ Encouragements de style humaniste sous forme de rétroaction empathique ▪ Le message essentiel est «oui» (ouverture) ▪ Communication fonctionnelle basée sur le dialogue et la réceptivité ▪ Relation de «liaison» basée sur la collaboration ▪ L'enseignant se voit comme guide, accompagnateur, animateur ▪ L'enseignant peut devenir un modèle affectif pour l'ensemble des élèves ▪ Possibilité accrue d'influence positive sur les élèves | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A tendance à vouloir garder le contrôle ▪ Centré sur la dimension académique du fonctionnement des élèves ▪ L'enseignant est plutôt fermé et non réceptif ▪ A tendance à isoler sa dimension affective de sa prestation professionnelle ▪ Encouragements de style behavioriste basés sur les comportements bons et mauvais ▪ Le message essentiel est «non» (restriction) ▪ Communication davantage unilatérale de l'enseignant vers l'élève et des élèves entre eux ▪ Relation d'«opposition» des rôles ▪ L'enseignant se voit comme chef, leader et supérieur ▪ Le côté affectif s'adresse davantage à quelques élèves préférés ▪ Distance qui ne favorise pas l'influence de l'enseignant |
|--|--|

CONCLUSIONS

*«Et à présent, l'homme fait ceci
qu'il abolit dans son for intérieur une réserve
dont lui seul est le maître.
La communication, que rien ne retient plus, se déverse,
et le silence la porte vers son voisin
– ne lui était-elle pas vouée? –
et le voisin l'accueille sans réserve,
comme tout ce qu'il rencontre d'authentique
sur la voie du destin.»
Buber*

Les conclusions qui suivent portent successivement sur les «issues» de la recherche effectuée, sur l'identification de questions qui sont apparues au cours du processus ou par la suite et finalement sur la présence de retombées plus personnelles vues comme des effets «boomerang».

Tout au long de ma démarche, trois questions ont guidé mes observations et mes réflexions. Je voulais d'abord comprendre l'empathie comme mode d'être phénoménologique dans un milieu éducatif. Je voulais également identifier les stratégies dont je me servais pour établir et maintenir un modèle de communication empathique avec mes élèves. Finalement, je voulais décrire les outils que j'utilisais pour opérationnaliser mes stratégies.

Avant même de répondre à mes questions, ce qui m'a le plus frappée dans le concept d'empathie, c'est sa forme double. En effet, elle relève à la fois des dimensions affective et cognitive de l'être humain et elle comprend également les deux aspects perception et expression de la communication, qui est elle-même à la fois message, verbal et non verbal,

et à la fois relation, c'est-à-dire interaction entre les personnes. Même les unités d'observation sur lesquelles je me suis penchée pour tenter de la mieux cerner se sont intuitivement présentées à moi sous une forme double : renoncement à soi et centration sur autrui, acceptation inconditionnelle et non-jugement, considération positive inconditionnelle et respect.

Ce qui est remarquable dans cette forme double, c'est qu'il ne s'agit aucunement d'une dualité qui opposerait les deux parties, mais d'un dédoublement qui accomplit la complémentarité en l'être humain à travers ses dimensions cognitive et affective qui se supportent et s'entraident l'une et l'autre. Ce double mouvement de renoncement-ouverture, à la fois intérieur et extérieur, consiste en un va-et-vient perceptif et expressif de soi à autrui et d'autrui à soi, qui se vit en interdépendance à travers l'authenticité et la congruence de la personne. C'est à partir de cette complémentarité vivante en lui, ce dialogue présent à l'intérieur de lui, que la personne va être en mesure de percevoir et de s'exprimer avec empathie.

Cette description correspond d'assez près à celle de Buber (1959) et de la présence dialogique *Je-Tu*. Les mots sont différents, les expressions également de même que le ton, mais le sens est semblable. En fait, ce fut un grand moment de joie pour moi de découvrir chez cet auteur une partie des réponses que j'essayais de trouver depuis près de deux ans. J'ai senti cela comme une validation des réponses déjà trouvées.

Parallèlement à ces observations et réflexions portant sur l'empathie envisagée en tant que mode d'être phénoménologique et modèle de communication, j'ai découvert dans

ma pratique d'enseignement essentiellement quatre stratégies empathiques. D'abord choisir l'autre et y être réceptif. Puis, se positionner également comme apprenant avec les élèves. Ensuite, confirmer la qualité d'être de chaque étudiant et confirmer le dynamisme de croissance du groupe d'élèves. Toutes relèvent de valeurs exprimées à travers des attitudes intégrées le plus possible dans mon agir professionnel.

J'ai ensuite présenté quelques outils pédagogiques – plan de cours clair et détaillé, cahier de communication, animation de périodes d'échange – de même que trois techniques de communication porteuses d'empathie – la reformulation, la révélation de soi et d'autrui et la métacommunication – que je décris à l'aide d'exemples concrets. Mes stratégies et les différents outils qui les accompagnent représentent en quelque sorte le contenu de mon coffre d'outils de personne-enseignante.

On a vu aussi que l'empathie appelait l'empathie. Et que la communication humaine et les différents phénomènes d'identification de la seconde étape de développement de l'empathie semblaient représenter la meilleure manière de transmettre l'empathie de troisième étape d'une personne à l'autre : c'est-à-dire à travers les mots, à travers les gestes et à travers une relation bien *liée* entre les personnes, en l'occurrence ici les enseignants de tous niveaux avec leurs élèves.

Il m'a semblé également important d'effectuer un parallèle entre la prévalence ou non du mode d'être empathique en essayant de décrire les différentes réalités en regard de l'apprentissage, de l'enseignant et de l'apprenant.

En résumé, je crois que le modèle de communication empathique est un mode d'être altruiste qui peut se vivre à travers toutes les façons possibles de communiquer – écouter, regarder, percevoir, observer, sentir, nommer, dire, reformuler, clarifier, révéler, énoncer, questionner, etc. – dans un contexte scolaire. En ce sens, l'empathie devient réellement synonyme de compétence communicationnelle – messages et relation en interdépendance. Ceci m'a finalement amenée à réaliser l'importance pour les enseignants d'apprendre à tenir compte de leur façon de communiquer avec leurs élèves puisque la communication représente leur principal outil professionnel.

En fait, le modèle de communication empathique s'inscrit tout à fait dans les valeurs de collaboration et de travail en équipe mises de l'avant dans les curriculums par le ministère de l'Éducation au cours des dernières années. Ces valeurs sont d'ailleurs partout souhaitées dans le monde, au travail ou ailleurs, là où les êtres humains souhaitent voir régner la résolution des conflits autrement que par la guerre. Ce sont des valeurs rattachées au pacifisme et à la coopération entre les personnes et entre les peuples.

Lorsque l'empathie est présente dans la communication, celle-ci a vraiment tendance à mieux fonctionner. La relation devient plus facilement *liaison et collaboration* et le climat de liberté qui s'installe graduellement dans la classe devient la pierre angulaire d'un apprentissage davantage significatif. Celui-ci s'intègre en effet au sein d'attitudes et de comportements qui englobent toutes les dimensions des personnes : autant les richesses de leur cœur que celles de leur raison.

En simplifiant finalement le plus possible, je dirais que l'empathie en contexte éducatif signifie que l'enseignant dit à l'élève qu'il le comprend. Oui, je t'entends. Oui, je te vois. Oui, je te reçois cinq sur cinq. Il n'existe donc pas trois outils, ou quatre ou cinq. Pour ma part, j'ai essayé d'en explorer quelques-uns, ceux qui m'étaient familiers dans ma pratique professionnelle, mais je demeure convaincue qu'il existe encore d'innombrables façons originales pour un enseignant de dire à ses élèves : Oui, vous existez pour moi et ce que vous êtes est valable.

ENCORE QUELQUES QUESTIONS...

Le fait d'explorer, depuis près de trois ans, les mécanismes de comportements humains à travers le mode d'être empathique dans l'enseignement m'a parfois entraînée vers des pistes éventuellement passionnantes que j'ai dû abandonner à regret. Quelques questions sont demeurées. J'aimerais partager ici les plus importantes.

L'une d'entre elles concerne l'utilité du modèle de communication empathique dans différents contextes d'enseignement. Au niveau du conseil de coopération, notamment. Celui-ci correspond à l'animation par l'enseignant de périodes régulières d'échanges avec le groupe dans le but de cogérer avec eux différentes décisions concernant la gestion de la classe, la discipline et les différentes situations sujettes à conflit. Sa finalité est d'aider les élèves à apprendre à régler eux-mêmes leurs conflits *par la communication interpersonnelle*.

Est-il possible de croire que dans un tel contexte d'éducation, l'empathie puisse être vécue comme un mode d'être phénoménologique? Il semble qu'il soit permis de le supposer.

Le deuxième de ces contextes concerne l'enseignement par projet. L'enseignant y est ici accompagnateur et guide pour l'ensemble des cheminements de développement de chacun des élèves à travers le choix de son projet de même que celui des étapes qui vont le conduire à la réussite personnelle. On peut supposer que l'enseignant va avoir tendance à utiliser la stratégie de se positionner comme apprenant, en cheminement également dans un projet personnel, *en compagnie* de ses élèves.

Comme ici la motivation de l'élève est principalement intrinsèque, ne peut-on pas également penser que l'enseignant aura tendance à utiliser l'encouragement humaniste basé sur la rétroaction empathique dans le but de créer une autoprogrammation stimulante chez chacun de ses élèves? C'est quelque chose qui m'a semblé par moment intéressant de vérifier.

Finalement, le dernier contexte concerne l'apprentissage par ordinateur ou ce qu'on appelle les classes branchées. L'enseignant y devient en effet principalement un accompagnateur pour ses élèves avec lesquels il doit entrer en relation de communication à tous moments à travers un cheminement d'apprentissage individualisé. Ainsi, l'enseignant fait face au besoin ponctuel de se positionner en tant qu'apprenant, notamment lorsqu'un élève comprend mieux ou plus rapidement que lui l'utilisation de certaines fonctions informatiques ou de certains logiciels.

Selon Sandholtz, Ringstaff et Owyer (c1997) qui ont effectué une recherche d'une dizaine d'années sur l'implantation et le fonctionnement de classes branchées dans des écoles américaines, tous les enseignants qui ont eu à vivre cette expérience ont réalisé la difficulté de maintenir une relation conventionnelle, davantage directive, avec leurs élèves. Tous se sont frappés à l'obligation de changer de paradigme : de celui, plutôt behavioriste, où leur rôle en était un d'autorité venant d'en haut à celui, plus humaniste et constructiviste, où l'autorité se partage par la communication interpersonnelle.

Le modèle de communication empathique n'a-t-il pas sa place dans un tel contexte? Peut-on penser que le mouvement de renoncement-ouverture que le processus empathique présuppose pourrait devenir ici très aidant pour les enseignants? C'est une autre vérification que j'aurais aimé faire.

L'utilité du modèle de communication dans ces trois contextes éducatifs particuliers est donc une question qui demeure en suspens.

Dans un autre ordre d'idées, une seconde question m'intéresse également. Il s'agit du vécu phénoménologique du processus d'individuation des enseignants qui pratiquent leur métier à tous les jours. Comment ce processus d'autodéveloppement est-il vécu, sur une perspective de plusieurs années, par des personnes qui enseignent quotidiennement? Comment ce cheminement d'autoéducation et d'autoformation – qui peut mener, selon Jung, à une mue intérieure – se traduit-il en attitudes et en comportements avec les élèves *au fur et à mesure que les étapes de développement se réalisent et que l'évolution s'effectue?*

L'autoformation correspond-elle chez les enseignants à quelque chose de différent de la formation continue? En quel sens cette formation influence-t-elle le développement de la personne elle-même? Lorsqu'ils s'y engagent, les enseignants vivent-ils parallèlement ou de façon concomitante une recherche davantage analytique? Quelle place tient la pratique réflexive dans ce processus? Quelles sont les différences et les ressemblances entre un cheminement d'autoformation et un cheminement d'analyse comme tel? Comment ces efforts de croissance se traduisent-ils chez les enseignants au niveau de leurs comportements et de leurs attitudes dans leur pratique au fur et à mesure que les changements s'opèrent?

En réalité, le processus d'individuation comprend des étapes d'accomplissement humain qui m'interpellent profondément. Pouvoir les envisager selon un angle pédagogique, à travers l'acte d'enseigner lui-même, à travers ses résultats sur la situation éducative, selon le vécu d'autodéveloppement de celui ou celle par qui l'acte se produit, me paraît une recherche des plus stimulantes que j'aimerais pouvoir réaliser un jour.

Un troisième sujet de réflexion m'interpelle également. En effet, mon cheminement de recherche m'a amenée à décrire et à discuter à quelques reprises avec d'autres enseignants le sens et la portée de la pratique éducative humaniste dont fait partie le modèle de communication empathique. J'y ai découvert beaucoup de préjugés et d'incompréhension, quelquefois même, chez quelques-uns, un profond mépris.

Selon eux, la plupart des problèmes rencontrés dans le système scolaire actuel sont dus au laxisme installé en roi dans les écoles en raison du manque de directivité des

enseignants. L'empathie est alors associée dans un même mouvement à cette débandade et les solutions avancées appartiennent au passé alors que Jésuites et Frères des écoles chrétiennes possédaient, eux, la «vraie» pédagogie, capable de former l'élite. J'ai entendu des choses comme : la démocratisation est l'ennemie numéro 1, il n'y a rien de mieux que l'humiliation pour fouetter un élève et le faire apprendre, etc.

L'humanisme a mauvaise presse et Rogers est souvent le premier aux bancs des accusés. Une recherche que j'aimerais donc particulièrement réaliser serait de dépoussiérer la pratique éducative humaniste en tentant de la montrer comme outil de formation actuel privilégié dans un contexte constructiviste. Je suis convaincue que plusieurs enseignants utilisent déjà des stratégies très performantes en ce sens qui débouchent sur un apprentissage moins strictement cérébral que celui prôné par les défenseurs du passé. Interviewer de tels enseignants et les aider à dévoiler le réservoir de leurs savoirs tacites et de leurs stratégies pédagogiques humanistes m'apparaît un projet également fort intéressant.

RETOMBÉES PERSONNELLES DE LA RECHERCHE

En terminant, j'aimerais partager une partie des retombées de cette démarche de recherche sur le développement de ma personne, tel que suggéré par Moustakas (1967) et Weiser (1991).

La première de ces retombées concerne, bien sûr, l'apprentissage comme tel que j'ai fait de l'approche heuristique. Je peux en effet appliquer, lors d'une éventuelle prochaine

recherche, cette démarche davantage introspective à d'autres dimensions du fonctionnement ou du développement humain, ce qui m'ouvre finalement des perspectives intéressantes comme chercheur. D'autres retombées, plus personnelles cette fois, me sont également apparues.

En fait, j'avais remarqué au moment où j'ai choisi mes unités d'observation que je laissais un peu dans l'ombre l'authenticité et la congruence. Je peux maintenant affirmer que, même effacées, elles se sont continuellement avérées présentes lors de cette recherche. En fait, ce sont elles qui, chemin faisant, ont été les plus précieux instruments de validation interne de mes éventuelles découvertes. En effet, tout au long de ma démarche heuristique, c'est l'authenticité et la congruence qui ont constamment veillé à me guider et à m'orienter vers la recherche de vérité et de sens.

Plusieurs choses en ont résulté. Premièrement, j'ai été amenée à vivre concrètement tous les jours davantage d'authenticité au sein de toutes mes relations, tant professionnelles que personnelles. Deuxièmement, cet accroissement d'authenticité m'a permis d'augmenter encore mon niveau de maturité affective à travers plusieurs situations possiblement conflictuelles que j'ai réussi à solutionner sans qu'il y ait de réel perdant. Troisièmement, j'ai été amenée à vivre plus de congruence et de transparence vis-à-vis l'expression globale de ce que je suis. Finalement, c'est toute ma capacité empathique qui s'est mise à augmenter et à s'étendre.

En fait, l'authenticité et la congruence sont au cœur de la capacité de réagir dans l'immédiateté que doit souvent posséder l'expression empathique. La voie de l'empathie

s'est ainsi révélée pour moi une trajectoire de vérité, exigeante de présence et de sincérité envers soi et envers les autres, qui a entraîné des changements en profondeur au sein de quelques-unes de mes relations.

Ces changements ont été accompagnés d'une période de transition qui a provoqué, dans un premier temps, davantage de solitude. J'ai pourtant senti qu'au-delà de – ou plutôt à l'intérieur de ou grâce à – cette authenticité ainsi révélée, j'avais reçu là le plus beau cadeau que m'ait fait ma recherche : c'est-à-dire l'accès à ce que Rogers qualifie à travers toute son œuvre de «la vie pleine», qui représente à ses yeux d'humaniste, *le fait de vivre vraiment en accord avec soi-même*.

Mais que penser de la vie *pleine* lorsque c'est le *vide* de la solitude qui apparaît d'abord? Il faut alors comprendre où se situe le vide. S'il est à l'extérieur de soi, n'est-ce pas la meilleure façon pour le plein de s'intérioriser et de se raffermir au cœur même de la personne, là où il doit être réellement?

Buber parle également de plénitude dans le sens de devenir une intégralité agissante, une présence, une partie de la rencontre *Je-Tu* qui donne le plein épanouissement à la vie. Il parle de disponibilité réelle, concrète, en mouvement tous les jours dans la vie d'une personne, à travers ses actions quotidiennes et dans «le calme laborieux de son rayon d'action» (p.242). Cet accord avec soi devient ainsi de plus en plus incarné dans l'immédiateté de la vie, dans le *ici et maintenant*.

Personnellement, j'avais déjà tendance à concrétiser mes valeurs en attitudes intégrées et à vivre, donc, cette espèce de présence et de plénitude dans l'action. Toutefois, j'avais plus de difficultés, malgré les étapes de réconciliation déjà franchies et ma capacité empathique grandissante, à vivre intimement cet accord avec moi-même. Dans ce sens-là, j'ai l'impression d'avoir réussi à aplanir une importante dualité intérieure et d'être maintenant plus en mesure d'accorder ma vie avec mes désirs et mes besoins sincères.

En réalité, je crois que le fait de m'être penchée ainsi pendant plus de deux ans sur le vécu empathique à travers ma façon individuelle d'enseigner m'a permis de comprendre autant avec ma tête qu'avec mon cœur toute son importance dans ma vie. Le désir de l'y voir occuper plus d'espace s'est révélé de plus en plus intense et irrésistible. Comme une rencontre avec *la vérité de ma réalité affective* qui est devenue tellement lumineuse par moment que les gestes ont suivis et l'engagement dans le changement avec eux.

Lorsque Pineau (1980) explique que la vie n'est pas une donnée mais un construit, il m'interpelle maintenant avec beaucoup plus de force qu'au début de ma recherche. Bien sûr, il y avait eu, précédemment, construction d'une autobiographie et je pouvais déjà comprendre intérieurement cette assertion dans le sens d'une trajectoire qui s'était ainsi dévoilée du sens de ma vie. Mais le fait de construire un modèle le plus possible cohérent de ma pratique de personne-enseignante a permis d'établir une réelle prise de conscience de mes différents agirs à la fois comme personne et comme enseignante.

Comme enseignante, mes agirs professionnels ne sont plus un répertoire de savoirs tacites, selon l'expression de Schön (1994). Ils sont devenus un réservoir de savoirs

énoncés, exprimés, formels, beaucoup plus facilement accessibles lors de ma pratique d'enseignement. En effet, le fait d'identifier mes stratégies, de les nommer, de les décrire, de définir l'ensemble des outils que j'utilise dans une finalité de réceptivité et d'accueil m'a permis d'accorder consciemment à l'empathie encore plus de place dans ma façon d'enseigner. Une expérience qui s'est, en quelque sorte, transmise également à moi, en tant que personne.

En réalité, l'une des idées les plus déterminantes m'est parvenue presque à la fin de ma recherche, à travers l'œuvre de Buber, qui explique avec toute la finesse éclairante de sa vision sans concession que la liberté et la destinée sont profondément liées et que seul celui ou celle «qui réalise la liberté rencontre la destinée». Liberté signifiant pour lui la responsabilité de son authenticité révélée. Et destinée, la véritable réalisation de soi.

La vie pleine, pour moi, c'est exactement cette responsabilité assumée d'être en accord profond avec moi-même, intérieurement et extérieurement, affectivement et cognitivement, et ce qui s'y révèle finalement concomitant : c'est-à-dire la rencontre de mon devenir qui ne demande qu'à s'accomplir, ici et maintenant.

BIBLIOGRAPHIE

AMADO, Gilles et GUITTET, André.

1975, La dynamique des communications dans le groupe, Paris, Librairie Armand Colin.

BERGERON TREMBLAY,

1995, Journal de croissance d'une femme à son fils, Chicoutimi, Compte d'auteur.

BOISVERT, Jean-Marie et BEAUDRY, Madeleine.

1979, S'affirmer et communiquer, Montréal, Les éditions de l'Homme.

BRUNEL, Marie-Lise et DUPUY-WALKER, Louise.

1988, L'empathie au service de l'expertise pédagogique, conférence prononcée au V e Congrès de l'AIRPE, Université d'Aveiro, Portugal.

BRUNEL, Marie-Lise.

1989, L'empathie en contexte scolaire, conférence prononcée dans le cadre du colloque «La relation maître-élève», CIRADE-UQAM.

BUBER, Martin.

1959, La vie en dialogue, Aubier, Paris, Éditions Montaigne.

BUSCAGLIA, Léo.

1983, Apprendre à vivre et à aimer, Montréal, Le Jour Éditeur.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION.

1990-1991, La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social Rapport annuel, Québec.

DE KONINCK, Godelieve.

1996, À quand l'enseignement? Montréal, Les Éditions LOGIQUES.

DEVITO, J.A.

1993, Les fondements de la communication humaine, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.

EGAN, G. et FOREST, F.

1987, Communication dans la relation d'aide, Québec, Les Éditions HRW Ltée.

FLOYD, James J.

1988, Vers une meilleure écoute, Les traductions Sidac Inc, Les Éditions Saint-Yves.

GOLEMAN, Daniel.

1997, L'intelligence émotionnelle, Paris, Robert Laffont.

GORDON, Thomas.

1981, Enseignants efficaces, Montréal, Le jour éditeur.

HANNOUN, H.

1976, L'attitude non directive de C. Rogers, Paris, ESF.

JUNG, C.G.

1963, Psychologie et éducation, Paris, Buchet-Chastel.

KAUFMANN, Jean-Claude.

C1996, L'entretien compréhensif, Paris, Nathan.

MOUNIER, Emmanuel.

1946, Introduction aux existentialismes, Paris, Gallimard, Collection Idées.

MOUSTAKAS, C.E.

1990, Heuristic Research : Design, Methodology and Application. Newbury Park (Calif) : Sage Publications.

PAQUETTE, Claude.

1985, Intervenir avec cohérence : vers une pratique articulée de l'intervention, Montréal, Québec/Amérique.

PARÉ, André.

1984, Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle, Québec, Centre d'intégration de la personne.

PINEAU, Gaston.

1980, Vies, des histoires de vie, Université de Montréal, Faculté de l'éducation permanente. Bureau de la recherche.

POEYDOMENGE, Marie-Louise.

1984, L'éducation selon Rogers, Paris, Dunod.

PORTELANCE, Colette.

1991, Relation d'aide et amour de soi, Montréal, Les Éditions du CRAM inc.

1997, La communication authentique, Montréal, Les Éditions du CRAM inc.

POSTIC, Marcel.

1979, La relation éducative, Presses Universitaires de France, Paris, 2^e édition, 1982.

ROGERS, Carl R.

1959, La communication: blocage et facilitation, Texte paru dans "Hommes et techniques", vol.15, no 169, p.132-136.

1977, Au-delà de la ligne de partage des eaux: où allons-nous maintenant?, texte tiré de la revue Educational Leadership, organe officiel de l'A.S.C.D.

1984, Liberté pour apprendre? Paris, Dunod, Bordas.

SAINT-ARNAUD, Yves.

1992, Connaître par l'action, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal, Collection INTERVENIR.

SANDHOLTZ, J H, RINGSTAFF, C. et OWYER, D C.

C1997, La classe branchée : enseigner à l'ère des technologies, Montréal, Chenelière / McGraw-Hill.

SAVOIE, Lorraine.

1989, Les critères de rigueur de la recherche qualitative, pour la SOREAT, Société de Recherche de l'Abitibi-Témiscamingue.

SCHON, Donald A.

1994, Le praticien réflexif, Montréal, Les Éditions LOGIQUES, Collection Formation des maîtres.

TRUAX, C.

1961, A scale for the Measurement of Accurate Empathy, Wisconsin Psychiatric Institute Discussion Paper No. 20. Madison, WI : Wisconsin Psychiatric Institute.

WATZLAWICK, P., HELMICK BEAVIN, J. et JACKSON, D.D.

1972, Une logique de la communication, Paris, Seuil.

WEISER, John.

1991, L'apprentissage dans une perspective de croissance de la conscience, Revue Intégration, Le centre d'intégration de la personne, Septembre.

WINKIN, Yves. (textes recueillis et présentés par)

1981, La nouvelle communication, Paris, Seuil.