

**Zeitschrift:** Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse  
**Band:** 63/1972 (1972)

**Artikel:** Avec les grands adolescents : savoir dialoguer  
**Autor:** Berset, Augustin  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-115998>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 08.11.2024

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

**Avec les grands adolescents :**

## **Savoir dialoguer**

Tout le monde aujourd'hui parle de dialogue. La plupart du temps, c'est pour mettre en évidence son absence. Des hommes lancent à d'autres le reproche de ne pas savoir dialoguer: les jeunes aux moins jeunes, les ouvriers aux patrons, les étudiants aux professeurs, les enfants aux parents et... réciproquement.

Tous ont conscience que le dialogue est une réalité importante, essentielle aux relations interhumaines. Tous aussi réalisent combien l'être humain a de peine à se hisser au niveau du vrai dialogue.

Cette nécessité de dialogue est particulièrement ressentie dans les milieux de l'enseignement. Des techniques nouvelles tendent à supplanter l'enseignement magistral traditionnel.

Notre propos est ici de présenter des pistes susceptibles de favoriser le dialogue avec les grands adolescents (17-21 ans). Non un dialogue en vue de faciliter l'acte didactique en lui-même, non pas la maïeutique socratique qui habituellement ne fait que mettre en évidence la stupidité de l'élève et la science du maître. Disons: un dialogue à l'occasion des contacts que permet la relation pédagogique.

Les enseignants se rendent compte que dans cette ultime période où peut s'exercer une action éducative il ne suffit pas de transmettre une marchandise intellectuelle, un bagage. Il faut vraiment éduquer, faire grandir.

Le dialogue que nous voulons analyser est celui qui peut amener le jeune à devenir plus adulte, mieux homme. Un dialogue qui aide le jeune à accéder au monde des valeurs, à adopter des *mœurs* conformes à sa nature d'être raisonnable et libre: en ce sens, à mener une vie *morale*. En bref, c'est un dialogue d'aide pour le jeune qui veut réussir pleinement sa vie d'homme.

### **Les préambules nécessaires à un tel dialogue**

Il s'agit d'abord d'admettre que le grand adolescent est un partenaire valable de dialogue. La psychologie affirme qu'il se trouve à l'aise dans l'essentiel des opérations de l'intelligence humaine. Son langage, expression de sa qualité intellectuelle, est à la hauteur de celui de l'adulte. Voilà qui rend le dialogue possible et fructueux.

Avec l'enfant, un acte d'autorité doit parfois mettre un point final à un échange verbal interminable. De même on ne peut suivre

jusqu'au bout un adolescent pubertaire qui s'oppose de façon systématique, ou ergote à l'infini.

Le grand adolescent, lui, n'accepte pas, intérieurement du moins, que l'adulte fasse état de son âge ou de sa maturité pour lui imposer silence. Il en est blessé, il le ressent comme une infériorisation : cela signifie pour lui que l'adulte ne l'estime pas digne d'un dialogue.

Pour être possible pendant la grande adolescence, il faut que le dialogue ait existé de façon habituelle tout au long des étapes du développement de l'enfant et de l'adolescent.

Les enseignants qui ont de la peine à dialoguer avec certains grands adolescents doivent se rappeler qu'une entreprise aussi difficile que le dialogue ne peut s'inaugurer à la grande adolescence. Il doit être à cet âge la continuation, à un niveau plus parfait, d'une relation interpersonnelle établie depuis l'enfance.

Sans nous appesantir sur la comparaison, nous pouvons penser aux « enfants-loups ». Passé un certain âge, ils demeurent imperméables à toute humanisation et socialisation. La cause en est qu'il leur a manqué les échanges du langage humain et la relation maternelle dans les moments où elle était indispensable à leur développement affectif.

Ainsi un dialogue qui a fait défaut au moment où l'enfant puis l'adolescent prenaient conscience de leur personnalité et de leur altérité sera difficile à établir plus tard. C'est pourquoi notre estime du dialogue ira jusqu'au respect de la liberté de celui qui ne sait, ne peut ou ne veut pas dialoguer.

Pour pouvoir conduire un dialogue valorisant, les éducateurs doivent s'intéresser à tout ce qui fait la vie du jeune. Seul un dialogue inséré dans l'ordinaire de la vie, portant sur des événements quotidiens, même sans relief spécial, prépare le terrain à un dialogue sur des problèmes plus importants. Le jeune sent alors que c'est toute sa vie qui intéresse l'adulte. Si ce n'est pas le cas, il risque de ne plus avoir envie de s'exprimer, comme ce lycéen de 17 ans qui disait : « Si je parle d'une fille, on me dit que je ferais mieux de m'intéresser aux grands problèmes du monde. Si je m'aventure sur le terrain de la politique, on me dit : « Et tes études, Pierre ? » Et quand j'ai envie de parler de la classe, ça a l'air de n'intéresser personne ! »

Partager certains événements de la vie du jeune favorise grandement une situation de dialogue. Des rencontres amicales avec les jeunes hors du cadre scolaire, un voyage, une promenade d'école permettent des contacts où l'enseignant n'est plus le « supérieur » mais un adulte ami.

A la base de ces préambules du dialogue avec le grand adolescent doit se trouver l'idée que l'adolescence, la jeunesse sont des étapes

du développement valables en elles-mêmes. Elles ne représentent pas seulement une période de transition entre l'enfance et l'« adultesse ».

Le renversement de situation opéré à propos de l'enfant depuis J.-J. Rousseau, depuis surtout les apports de la psychologie et de la psychanalyse, semble être moins net pour l'adolescence et la jeunesse.

L'enfant, en effet, n'est plus considéré comme un « homme modèle réduit », mais bien comme un enfant avec la personnalité typique de son âge. Peut-être l'adolescent apparaît-il encore trop aux yeux de l'adulte d'aujourd'hui comme un « grand enfant » ou un « bientôt adulte ».

Les droits de l'homme ont été définis, puis ceux de l'enfant. N'aurions-nous pas besoin d'une charte des droits des jeunes ?

### Les difficultés du dialogue

Il devient banal d'affirmer que le dialogue est réputé difficile, particulièrement entre adultes et jeunes. Ces derniers, il est vrai, à force de s'entendre répéter que les adultes sont « vieux jeu, croulants, hors de course », finissent par le croire. Certains éducateurs de passage, certains conférenciers et hommes politiques excellent à insister de façon parfois gratuite sur le fossé qui sépare les générations.

On a beau jeu d'affirmer aux jeunes qu'on les comprend quand on claironne que jusque-là personne n'a su les comprendre. On a dit avec raison que la jeunesse devient un lieu commun de démagogie rentable.

Au fond, dans sa relation avec le grand adolescent, l'éducateur rencontre les difficultés inhérentes à tout dialogue, bien qu'elles soient accentuées ici par l'écart des âges et le rapport délicat entre autorité et liberté.

La première de ces difficultés réside dans le *langage* qu'utilisent les êtres qui dialoguent. Le langage, en effet, comporte une certaine matérialité : il s'agit d'exprimer par des mots la pensée et les sentiments.

L'analogie avec l'art montre bien que tout ce qui fait appel à la matière entraîne des limites. L'artiste ne peut exprimer avec toutes les nuances par des formes, des couleurs ou des sons ce qu'il conçoit dans son esprit ou l'émotion qui le pousse à créer une œuvre. Il ressent que ce qu'il a objectivé ne contient pas tout ce qu'il voulait exprimer. La matière est intervenue, qui permet sans doute cette expression, mais la limite en même temps.

Ainsi en est-il du langage qui permet le dialogue. Chacun a fait l'expérience des nombreux essais nécessaires à l'expression d'une pensée. Les manuscrits des grands auteurs témoignent également de



ce fait. On se rend compte que pour exprimer certaines pensées importantes il faudrait faire éclater les mots.

Souvent, dans l'orientation des jeunes, les éducateurs ressentent cette difficulté. Ils ne savent quels mots employer pour que le jeune comprenne avec justesse ce qu'ils veulent exprimer. Ce qui se conçoit bien ne s'énonce pas toujours clairement!

Ne peut-on pas voir également un signe de cette difficulté dans le foisonnement des néologismes des langues vivantes actuelles? Le monde d'aujourd'hui requiert un nouveau mode de pensée, donc une autre manière de s'exprimer, et les sciences nouvelles ne peuvent être enfermées dans le vocabulaire traditionnel. Ce fait ne simplifie pas la compréhension de ces sciences nouvelles, les mêmes concepts pouvant recouvrir des réalités très diverses suivant les auteurs qui les emploient.

D'autre part, autre est ce que l'artiste veut exprimer, autre ce que l'admirateur comprend. Ainsi le langage est reçu par autrui dans le contexte de sa personne tout entière, dans un sens parfois très éloigné de la pensée de son auteur. Souvent, après une discussion longue et passionnée, les interlocuteurs en viennent à se confier: « Au fond, nous sommes d'accord, nous ne divergions que dans la manière de nous exprimer! » On sait que beaucoup de querelles, de haines ont pour origine des incompréhensions de ce genre.

Enfin, il arrive qu'un effet inattendu de la matière dépasse en signification la pensée de l'artiste. Il est lui-même émerveillé devant l'expression qui surgit de la matière sans qu'il l'ait voulu. Un artiste s'exclamait, en regardant une de ses œuvres préférées: « Quand je la vois, je ne puis croire que j'en sois l'auteur. » Ainsi une parole apparemment banale, prononcée par un éducateur, peut déclencher une illumination chez le jeune, parce qu'elle tombe au moment opportun dans un terrain favorable.

Tout éducateur s'est vu confier une fois ou l'autre par un jeune: « Je n'oublierai jamais la phrase que vous m'avez dite. Grâce à elle, j'ai pu résoudre un grave problème de ma vie. » La plupart du temps, l'éducateur ne s'en souvient plus, et quand elle lui est rappelée, il s'étonne qu'elle ait pu avoir une telle portée.

Une autre difficulté naît du fait que *chaque être a une philosophie différente*. Derrière les mots, au-delà du langage exprimé, se cache la philosophie de celui qui parle. Et l'interlocuteur qui reçoit ces paroles les comprend dans le contexte de sa propre philosophie.

Avec un groupe d'étudiants, nous avons essayé de comprendre pourquoi un maître à penser, qui avait enthousiasmé ses premières volées d'élèves, n'exerçait plus d'influence sur eux. Nous en avons conclu qu'à l'arrière-plan de son expression se situaient

une philosophie et une vision du monde vieilles qui ne trouvaient plus d'écho chez ses auditeurs actuels.

N'est-ce pas également à ce niveau profond qu'il faut chercher l'origine du *Traduttore, traditore*?

Pour prétendre à un vrai dialogue avec le grand adolescent, il importe donc de savoir quelle est sa philosophie. Voilà qui est malaisé, particulièrement dans le domaine de sa conception de vie: le jeune d'aujourd'hui manque d'une charpente morale et les notions traditionnelles ont peu d'emprise sur lui. Il importe de chercher à quelles valeurs il faut faire appel pour le sensibiliser. Souvent, nous avons remarqué que jeunes et adultes se situent à des longueurs d'ondes radicalement différentes.

Enfin, le dialogue est rendu difficile du fait de *l'altérité des êtres*. Plus ou moins consciemment je me fais une idée de la personne à laquelle je m'adresse, et cette idée ne correspond jamais entièrement à l'idée que cette personne a d'elle-même. Réciproquement qui suis-je pour mon interlocuteur en tant qu'autrui pour lui?

Chacun sait combien il est malaisé de se connaître soi-même. Nous restons un mystère pour nous-mêmes, combien plus serons-nous un mystère pour autrui, et autrui un mystère pour nous.

Or, la connaissance mutuelle et les sentiments réciproques jouent un rôle important dans le dialogue. L'éducateur doit en tenir compte, faire preuve de patience, en particulier dans le dialogue concernant l'orientation pour la vie. Il est inutile et néfaste d'intervenir auprès d'un jeune alors que vous êtes pour lui un autrui insupportable ou détestable.

Tout éducateur, tout enseignant en fait l'expérience. Dans un groupe qui lui est confié, il n'arrive à trouver aucune prise, chez quelques-uns, pour un dialogue sur des questions vitales. Les jeunes de leur côté s'expriment à leur manière en disant, par exemple, que tel maître, tel éducateur « a une tête qui ne leur revient pas », qu'ils « ne peuvent pas le voir », qu'ils « ne pourront jamais s'entendre avec lui ». Nous avons remarqué que cette rupture est souvent momentanée. Des jeunes, fermés à tout contact pendant la période de leurs études, viennent facilement, une fois engagés dans la vie sociale, dialoguer sur des problèmes importants de leur vie.

L'altérité est rendue plus évidente si l'on songe au monde de l'inconscient. Selon les psychanalystes, il représente une part beaucoup plus importante du psychisme humain que les phénomènes conscients. Il conditionne donc également dans une large proportion les communications entre les êtres.

R. Mehl voit, avec raison, comme première condition de toute intercommunication vraie, le respect de l'altérité de l'autre<sup>1</sup>. Ainsi l'éducateur doit accepter que le grand adolescent soit ce qu'il est, en particulier qu'il ne soit pas tel qu'il voudrait le voir. Il doit accepter également d'être un autrui peut-être défiguré par le jeune.

Car, « si dans une rencontre donnée, à mon insu, je suis mené par ce que je *crois* être pour l'autre (c'est-à-dire ce que je *désire* être...) et si cette représentation ne correspond en rien à ce que l'autre éprouve réellement pour sa part, il y a bien des chances pour que le dialogue soit difficile, sinon impossible »<sup>2</sup>.

### Les apparences de dialogue

Dans le but de mieux cerner la nature du dialogue, dressons un inventaire des faux dialogues. Combien d'éducateurs, d'enseignants croient dialoguer, alors qu'en réalité il s'agit d'une caricature de dialogue.

On peut mentionner d'abord *la tendance à donner des ordres* ou des « conseils impératifs » pour dicter une conduite. Cette manière de faire constitue autrui agent exécutif d'une conduite qui lui est imposée de l'extérieur et non personne libre et responsable. Au dernier stade, il se crée une relation de tyran à esclave.

Un professeur, père de famille, mécontent de l'attitude d'un possible beau-fils de 20 ans, décide d'entreprendre avec lui un « dialogue ». Il confie à un ami l'échec de son entreprise. « Et pourtant, dit-il, je l'ai pris seul dans mon bureau et il a dû m'écouter pendant plus d'une heure. Je lui ai tout dit sur sa conduite passée et lui ai dicté ce que j'attendais de lui à l'avenir. »

Dans le même ordre d'idées se situent *les recettes ou les solutions toutes faites* apportées à un problème complexe que se pose le jeune. L'éducateur, faisant appel à son expérience, puise dans un arsenal de faits dont il a été l'acteur ou le témoin une recette qui jadis ou naguère avait bien réussi. Sans minimiser l'apport possible de l'expérience, il faut être lucide et se dire que des situations identiques ne se reproduisent jamais et que chaque problème requiert une solution nouvelle. J. Lacroix écrit justement :

<sup>1</sup> Cf. R. Mehl: *La Rencontre d'Autrui*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1967, p. 13.

<sup>2</sup> M. Oraison: *Etre avec...* Centurion, Paris, 1968, p. 26.



« Toutes les fois qu'en face d'une situation donnée on a une solution toute faite, un *précédent*, c'est que cette solution n'est pas actuelle, ne vaut rien, n'est même pas réellement pensée: la pensée authentique n'existe que dans l'effort de découverte et d'invention par quoi l'esprit s'efforce de tirer le clair de l'obscur. »<sup>1</sup>

L'éduqué lui-même sollicite parfois de l'adulte ce genre de recettes quand, après avoir exposé une situation, il demande: « Que dois-je faire? » ou « Est-ce mal? ». Il attend passivement la réponse pour s'y conformer ou la rejeter, ce qui le dispense de « réfléchir » lui-même son action. L'éducateur est tenté de donner ce genre de solutions qui facilite sa tâche, mais n'achemine point le jeune vers une vraie vie morale.

L'éducateur ne peut, sur la base du seul exposé matériel d'une situation, affirmer avec compétence: « Voilà ce qu'il faut faire! » ou: « C'est mal! » L'attitude éducative consiste à analyser en détail les mobiles, la qualité, la signification des actes dans une situation déterminée. C'est au jeune, ensuite, à tirer les conclusions.

On peut parler ensuite de *séductions* quand le partenaire de dialogue en vient à s'attacher non à une valeur, à une vérité, mais à la personne qui lui parle. Certains éducateurs emballent les jeunes par leur brio, quand bien même ils n'agissent que des idées creuses ou excellent dans le superficiel et l'imprécision. S'il leur arrive de donner des orientations valables, l'éduqué les adoptera non pour elles-mêmes, mais à cause de la personne qui les a émises, dans la hantise de lui être infidèle. Une telle attitude peut ne pas être étrangère à une relation de type érotico-amoureux.

Nous avons remarqué que cette séduction est souvent exercée par des éducateurs qui se veulent tellement proches des jeunes qu'ils leur sont semblables. Un éducateur contestataire a forcément la cote auprès des jeunes d'aujourd'hui, surtout s'il conteste à leur manière, manquant comme eux d'une vision adulte du monde, ou s'il est, comme certains d'entre eux, obsédé par certains sujets (sexe, drogue, consommation...).

Cette séduction entraîne de fâcheuses conséquences. La plus fréquente est que le départ de l'éducateur cause la disparition de son œuvre. Ou, au contraire, par fidélité à sa personne, le jeune garde certaines orientations qui rapidement se sclérosent.

Les jeunes jugent sévèrement après coup ces « baratineurs » appréciés momentanément. Ce qu'ils attendent, plus ou moins consciemment, ce sont des maîtres à penser, des adultes, des pères.

<sup>1</sup> J. Lacroix: *Le Sens du Dialogue*. La Baconnière, Neuchâtel, 1965, p. 16.



Proche par l'esprit de la séduction se situe *le chantage*. Nous en voyons deux formes principales. D'abord le chantage affectif. L'éducateur exerce une emprise sur l'éduqué en faisant vibrer ses fibres sensibles. Le jeune agit alors de telle ou telle manière pour la seule raison de plaire à l'éducateur, pour ne pas le décevoir.

Ainsi un maître obtenait de bons résultats scolaires et une conduite extérieurement vertueuse de la part de ses élèves en dialoguant individuellement avec chacun d'eux. Les arguments se situaient toujours au même plan: « Tu m'as vraiment fait de la peine, tu m'as fait mal au cœur, j'en aurais pleuré. »

Un autre chantage est celui qui s'accompagne de menaces. L'éduqué est censé marcher droit, sans quoi il pourrait lui arriver des malheurs ou des échecs. Des châtiments d'une ampleur disproportionnée aux écarts possibles de conduite sont suspendus au-dessus de sa tête.

Ainsi, des responsables d'institutions font apparaître le spectre du renvoi à propos des moindres manquements au règlement de la part des jeunes qui leur sont confiés.

Un grand adolescent de 19 ans nous a raconté un fait incroyable! Un de ses maîtres était chargé à la fois de l'enseignement religieux et de l'enseignement de branches profanes. Le jeune en question, préoccupé par de sérieux problèmes de vie, profitait de poser des questions au cours de religion, mettant parfois le professeur dans l'embarras. La réponse de ce dernier fut, un jour: « Vous m'embêtez avec vos questions. Attendez: je vous aurai au latin! On verra si vous êtes aussi fort! »

Des hommes croient dialoguer alors qu'ils conduisent un *monologue parallèle*. Ils n'ont pas compris que le « signe distinctif de l'homme du dialogue, c'est qu'il écoute aussi bien qu'il parle, et peut-être mieux »<sup>1</sup>. Généralement, l'éduqué ayant quelque déférence, c'est l'éducateur qui en assume la plus grande part. Chacun suit sa propre pensée et l'exprime, écoutant l'autre distraitemment, dans l'exacte mesure nécessaire pour pouvoir le contrer. Chacun développe ses propres arguments sans se soucier de comprendre l'autre. Il n'en ressort aucun enrichissement mutuel, chacun demeurant sur ses positions, persuadé que plus il parle, plus il paraît intelligent et efficace!

Un autre genre de monologue a lieu quand l'un des partenaires assure les deux voix du dialogue. On est témoin de ce fait dans la remise en question généralisée de nombre d'institutions traditionnelles. Tant du côté des contestataires que des traditionalistes on se

<sup>1</sup> J. Lacroix, *op. cit.*, p. 127.

contente d'assener SA vérité, sans se préoccuper de rejoindre l'autre, lui prêtant des idées fabriquées non conformes à la réalité.

Ces deux voix du dialogue sont assumées parfois par des enseignants qui se veulent modernes. Un maître, désolé de voir ses grands élèves amorphes, parsemait son cours de réflexions telles que: « Vous pourriez m'objecter que... Là, vous pourriez me dire que... Alors, je vous répondrais que... » « Dialogue » inutile! La matière et la forme de son enseignement passaient à un tel point à côté des préoccupations de ses élèves que l'idée de poser une question ou de faire une objection n'effleurait aucun d'entre eux.

Un dialogue d'orientation pour la vie ne se réduit pas non plus à une *simple conversation*, à un échange verbal entre deux individus. On peut converser longuement avec un jeune sans vraiment dialoguer, sans même lui donner la possibilité d'exprimer des problèmes profonds. C'est à l'éducateur qu'il appartient, au cours d'une conversation, de poser les questions, de faire des réflexions qui permettent au jeune une ouverture sur ce qui fait sa vie.

Un tel échange est particulièrement infructueux quand il s'agit, de la part des éducateurs, d'un étalage unilatéral d'informations. D'aucuns excellent à occuper tout le temps de la conversation par le récit de souvenirs d'études ou de voyages. D'autres, en une heure de conversation, réussissent à faire connaître toutes les fonctions qu'ils ont exercées et tous les titres qu'ils ont reçus depuis leur insertion dans la vie sociale.

### L'apport de C. Rogers

L'art de conduire un vrai dialogue requiert de la part des maîtres un certain *état d'esprit*. Nous voudrions y insister en présentant les principes que C. Rogers a découverts au cours d'une longue pratique de psychothérapeute<sup>1</sup>.

Il peut paraître étrange que les principes d'une relation inter-humaine dans une situation pathologique puissent être valables pour une relation dans une situation normale. Il nous semble cependant — c'est là le grand apport de C. Rogers — qu'il a su à un tel point faire ressortir la quintessence de ses relations avec ses patients que

<sup>1</sup> Cf. C. Rogers: *Le Développement de la Personne*. Dunod, Paris, 1967, pp. 195-199. Une critique de l'application des principes de C. Rogers à la relation pédagogique a paru dans les *Etudes pédagogiques 1968*, pp. 79-92, sous la plume de L. Barbey.

ces principes sont dans une large mesure applicables, *mutatis mutandis*, à toute relation interhumaine.

C. Rogers ne donne pas, comme il le fait expressément pour la pédagogie, l'application de ses principes psychothérapeutiques à l'orientation des grands adolescents. Cette application nous paraît cependant justifiée et enrichissante.

Essentiellement, le dialogue que nous envisageons ici doit être considéré comme une « relation d'aide » que C. Rogers caractérise de la manière suivante :

« J'entends par ce terme des relations dans lesquelles l'un au moins des deux protagonistes cherche à favoriser chez l'autre la croissance, le développement, la maturité, un meilleur fonctionnement et une plus grande capacité d'affronter la vie. L'« autre », dans ce cas, peut être soit un individu, soit un groupe. On pourrait encore définir une relation d'aide comme une situation dans laquelle l'un des participants cherche à favoriser chez l'une ou l'autre partie ou chez les deux une appréciation plus grande des ressources latentes internes de l'individu, ainsi qu'une plus grande possibilité d'expression et un meilleur usage fonctionnel de ces ressources. »<sup>1</sup>

Voici donc, appliqués à l'orientation des grands adolescents, les cinq principes proposés par C. Rogers.

Tout d'abord, il s'agit de mettre le jeune en contact avec les problèmes réellement vécus.

Ce premier principe concerne la relation transcendentale entre la personne du jeune et les valeurs morales. Il faut, en effet, que le jeune soit placé

« dans une situation qu'il perçoit comme un problème sérieux et lourd de sens »<sup>2</sup>.

L'éducateur doit, par le dialogue, favoriser la prise de conscience du jeune qui doit se placer face au problème de l'orientation de sa vie. Cette tâche est malaisée; depuis une ou deux décennies règne, dans les milieux étudiants en particulier, un intellectualisme croissant.

Cette hypertrophie de la formation intellectuelle entraîne un retard du développement affectif, moral et caractériel. Les jeunes se sentent désarmés en face de la prise en charge de leur vie, sans savoir eux-mêmes pourquoi. Il appartient à l'éducateur d'établir un climat tel que le jeune puisse entrer

<sup>1</sup> C. Rogers, *op. cit.*, p. 29.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 202.



« en contact réel avec les problèmes qui concernent son existence, de telle sorte qu'il distingue ceux qu'il désire résoudre »<sup>1</sup>.

Ces problèmes se présentent avec un certain ordre d'urgence et concernent son insertion dans la vie sociale, son acheminement vers l'état adulte, vers la maturité affective et morale.

Tout grand adolescent se pose des problèmes, au moins de manière implicite; il les sent. Le dialogue l'éclairera de manière qu'ils deviennent explicites et qu'en ressortent les exigences pour sa vie présente.

Quand le grand adolescent parvient à les exprimer, il le fait souvent de façon maladroite, confuse, incomplète. L'éducateur doit veiller à les prendre au sérieux; si, à ses yeux, ils apparaissent comme des problèmes mineurs, voire de faux problèmes, ils sont souvent « sérieux et lourds de sens » pour le jeune.

L'éducateur, ensuite, doit être une personne congruente.

« Il doit être exactement ce qu'il est, et non pas une façade, un rôle ou une prétention. »<sup>2</sup>

« Dans mes relations avec autrui, écrit C. Rogers, j'ai appris qu'il ne sert à rien à long terme, d'agir comme si je n'étais pas ce que je suis. »<sup>3</sup>

Le terme « congruence » est propre à C. Rogers, mais la réalité qu'il recouvre doit être l'apanage de tout éducateur, de quelque école qu'il se réclame.

Dans l'orientation des jeunes, il arrive que l'éducateur joue certains rôles, se cache derrière certaines façades. Il peut se constituer, par exemple, représentant de la loi, gardien des bonnes mœurs ou défenseur de coutumes établies, juge, trop sûr de lui, du bien et du mal. Tandis que, pour une personne unifiée, intégrée, « congruente », compte essentiellement la fidélité aux valeurs auxquelles elle se soumet. De par la qualité de l'attitude de l'éducateur, le jeune pourra parvenir lui aussi à les reconnaître et à s'y soumettre.

Il ne suffit pas que l'éducateur soit sincère ou de bonne volonté:

« Chez tel individu nous devinons que non seulement il pense ce qu'il dit, mais que ce qu'il dit exprime ses sentiments les plus profonds... Nous avons tendance à nous sentir en confort et en sécurité dans nos relations avec lui... Avec une autre personne, par contre, nous devinons plus que ce qu'elle dit est presque certainement une défense ou une façade »<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> C. Rogers, *op. cit.*, p. 207.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 203.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 203.



La congruence invite qui veut orienter le grand adolescent à témoigner qu'il ne connaît pas tout, qu'il n'a pas réponse à tout. Socrate n'affirmait-il pas déjà que la vraie science consiste surtout à savoir qu'on ne sait pas? C. Rogers a raison d'écrire :

« Il ne sert à rien de prétendre connaître des réponses qu'en réalité je ne connais pas »<sup>1</sup>.

Dans l'éducation traditionnelle a sévi une certaine manie de résoudre tous les problèmes, faisant appel à d'abstraites constructions philosophiques ou scientifiques ou encore à un juridisme étroit. Ces solutions s'avèrent rarement valables dans le concret de la vie.

Dans le dialogue, donc, l'éducateur ne doit pas « faire semblant » qu'il a tout résolu ou peut tout résoudre. Il doit avouer que les problèmes nouveaux posés par l'évolution du monde, par la mise en question des valeurs traditionnelles, réclament des solutions nouvelles qu'il importe de chercher ensemble. Certains problèmes d'ailleurs — tel le problème du mal ou de la liberté — n'ont pas de solution complète, mais peuvent seulement être éclairés. Cette notion d'éclairage est importante. Elle montrera au jeune, habitué à l'esprit scientifique, que tout problème ne peut faire l'objet de démonstration de type mathématique ou expérimental.

Puis, l'éducateur doit porter au jeune une considération positive inconditionnelle.

« C'est une manière d'être, écrit Rogers, qui manifeste simplement « je vous porte attention » et non pas « je vous porte attention à condition que vous vous comportiez de telle ou telle manière. »<sup>2</sup>

Voilà qui interdit, dans l'orientation des jeunes, une attitude que l'on pourrait schématiser ainsi : « Je veux bien vous aider si vous faites ce que je vous dis. » L'éducateur, restant à sa place de témoin désignant les valeurs, se doit d'accepter les erreurs du jeune, ses faux pas, ses échecs ou ses insuffisances au même titre que ses réussites. Il accepte également, sans cesser de porter au jeune une « attention chaleureuse », de n'être pas suivi dans les orientations qu'il donne, ou même, au cours du dialogue, de voir ces orientations contestées ou démolies.

Peu à peu, le jeune réalisera que les exigences sont requises non par l'éducateur, mais « par la vie elle-même ». Il s'agit de respecter l'évolution intérieure d'une personne, non de dicter une conduite ou de vouloir à tout prix « arranger des choses » ou une situation<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> C. Rogers, *op. cit.*, p. 15.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 204.

<sup>3</sup> *Ibid.*, pp. 204, 211, 219.

Cette considération positive inconditionnelle trouve son fondement dans le fait qui s'est imposé à C. Rogers tout au long des quelque trente années au cours desquelles il a essayé d'aider les hommes :

« Fondamentalement, tous les hommes ont une orientation positive. »<sup>1</sup>

Si C. Rogers le constate chez des êtres se trouvant dans un état pathologique, *a fortiori* peut-on l'affirmer du jeune entre 17 et 21 ans, chez qui la préoccupation essentielle est de construire une vie réussie.

L'éducateur doit remplir une autre condition importante : comprendre le jeune de manière « empathique ». Il doit sentir le monde intérieur du jeune comme si c'était le sien, sans jamais oublier la qualité de « comme si », car il s'agit de

« sentir les colères, les peurs, les confusions du client comme si elles étaient vôtres sans que votre propre colère, peur ou confusion ne retentissent sur elles »<sup>2</sup>.

C. Rogers attache une « valeur énorme » au fait de pouvoir se permettre de comprendre une autre personne. De fait, il est impossible de comprendre les paroles de quelqu'un sans comprendre le monde intérieur de la personne qui les exprime. L'éducateur a parfois tendance à porter un jugement rapide sur le jeune avec qui il dialogue, sans faire un effort suffisant de compréhension.

« Si une personne exprime un sentiment, une attitude ou une opinion, nous avons tendance à penser aussitôt : « C'est juste » ou « c'est stupide », ou encore « c'est anormal », « ce n'est pas raisonnable », « c'est faux », « ce n'est pas bien. »<sup>3</sup>

Du grand adolescent, l'adulte est tenté de penser : « Il est jeune, ça lui passera », « C'est la jeunesse d'aujourd'hui », « La vie se chargera de lui faire les pieds »... A la base d'une telle conception persiste l'idée que la jeunesse n'est pas une période valable en soi, mais uniquement une étape de transition.

Une compréhension « empathique » invite au respect des « complexités du processus vital ». L'éducateur ne doit pas imposer du dehors des buts ou une manière de se comporter, ni façonner à sa manière les individus. La personne du jeune doit évoluer selon ses propres ressources et virtualités, selon également sa sensibilité à l'appel des valeurs. Grâce à cette compréhension de la part de

<sup>1</sup> C. Rogers, *op. cit.*, p. 204.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 204.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 17.

l'éducateur et à son respect de ce donné réel, une heureuse évolution pourra s'opérer chez le jeune.

La cinquième condition, appliquée à l'orientation à la vie, consiste en ce que le grand adolescent éprouve ou perçoive quelque chose de la « congruence », de la « considération positive inconditionnelle » et de l'« empathie » manifestées par l'éducateur.

Ce dernier peut en effet posséder ces qualités comme dispositions intérieures. Pour qu'un véritable dialogue puisse s'instaurer, il faut que le grand adolescent n'ait pas de doute sur leur présence chez l'éducateur; c'est alors seulement qu'il se sentira en relation harmonieuse avec lui.

Certains adultes échouent dans l'orientation morale qu'ils veulent donner aux jeunes. Ils sont pleins de bonnes intentions, possèdent les qualités que nous venons d'énumérer, mais n'en laissent rien transparaître. C'est le cas, en particulier, de ceux chez qui une écorce rude voile un cœur sensible ou une grande timidité, rendant ainsi l'intercommunication impossible.

### **Comment conduire un dialogue valorisant**

Le lecteur qui aura eu la patience de nous suivre jusque-là a sans doute envie de s'exclamer: « La théorie, c'est bien beau, mais... » Nous voulons consacrer la dernière partie de cet article à des exemples concrets, avec ce que cela comporte d'imperfection. Des exemples significatifs au cours d'une brève conversation peuvent paraître insipides, sans couleur une fois transcrits. Nous pensons cependant qu'ils peuvent être très éclairants si on les analyse en profondeur.

Une technique de dialogue est présentée par trois auteurs américains dans un ouvrage de première importance pour l'éducateur préoccupé de faire accéder le jeune au monde des valeurs<sup>1</sup>. Nous donnons ici les grandes lignes de ce que les auteurs appellent « la réplique éclairante », ainsi que quelques exemples.

Il s'agit d'une manière d'intervenir par la parole, à propos de ce qu'un jeune dit ou fait, qui l'incite à réfléchir à la qualité de sa pensée et de son action, qui l'amène à découvrir dans quelle mesure il se réfère à des valeurs.

Que peut répliquer, par exemple, un éducateur à un jeune qui lui dit: « En fin de semaine, je vais à Paris avec ma famille »? Si l'éducateur répond: « C'est chic » ou « Amusez-vous bien », le dialogue tourne court et rien n'en sort.

<sup>1</sup> Louis E. Raths, Merrill Harmin, Sidney B. Simon: *Values and Teaching*. Charles E. Merrill Books, Inc., Colombus, Ohio, 1966.



L'éducateur préoccupé de faire réfléchir dira plutôt: « Êtes-vous content d'aller à Paris? » Peut-être le jeune sera-t-il amené à répondre: « Oh! non, je préférerais de beaucoup rester ici et jouer un match important avec mon équipe. » Il a été ainsi rendu un peu plus conscient de sa manière de vivre: il accomplit des actes qui le laissent insatisfait. C'est un petit pas sur le chemin des valeurs: le jeune sera peut-être amené à considérer avec plus de sérieux quelle part de sa vie il doit donner à des choses qu'il n'apprécie pas.

Prenons un autre exemple de réplique éclairante intervenant au cours d'une leçon en classe:

*L'étudiant*: — Je crois que tous les hommes sont nés égaux.

*Le maître*: — Que voulez-vous dire par là?

— Je veux dire, il me semble, que tous les hommes sont également bons et que personne ne devrait avoir des avantages sur quelqu'un d'autre.

— Cette idée vous suggère-t-elle que des changements sont nécessaires dans notre monde, même dans cette ville et dans cette école?

— Certainement, et de nombreux! Voulez-vous que je vous en nomme quelques-uns?

— Non, nous devons retourner à notre leçon d'orthographe, mais je me demandais simplement si vous travailliez à quelques-uns de ce changements, si vraiment vous étiez en train d'en provoquer.

— Pas pour le moment, mais je pourrai le faire bientôt.

— Je vois. Retournons à notre leçon d'orthographe.

Un dialogue ainsi mené conduit le jeune à se demander s'il entreprend une action conforme aux idées qu'il exprime ou s'il se contente, comme beaucoup d'autres, d'agiter de grandes idées.

Pour conduire fructueusement un dialogue valorisant, il est nécessaire de remplir certaines conditions.

Nous avons déjà mentionné en parlant de C. Rogers<sup>1</sup> que l'éducateur doit s'interdire d'exprimer un jugement de valeur face aux comportements ou aux idées d'un jeune. Un tel jugement (« C'est juste », « C'est stupide », « C'est mal ») empêche le jeune d'éclairer par lui-même sa pensée et sa vie, si, bien sûr, il désire le faire.

L'éducateur doit veiller également à ne pas répondre à toutes les questions et réflexions, mais à celles seulement qui peuvent faire progresser dans la prise de conscience des valeurs.

« Le jeune qui vous demande à la fin d'une ardente discussion sur la contraception qui l'a opposé à un de ses camarades: « Et

<sup>1</sup> Cf. *supra*, p. 37.



vous, monsieur, qu'en pensez-vous? » ne vous traite pas nécessairement comme un être humain. Il ne désire peut-être pas accéder au monde des valeurs. Ce qu'il veut, c'est un arbitre, une référence. Il recourt à vous comme à l'*Encyclopédie britannique* pour écraser celui qui l'a contredit. Il veut gagner une bataille intellectuelle. Se hâter de répondre dans ce cas, sous prétexte qu'il y a une apparente demande, est une colossale erreur plus motivée par votre désir imprudent de parler que par l'attention à une vraie parole valorisante. »<sup>1</sup>

Habituellement, les dialogues où le maître emploie des répliques éclairantes sont assez brefs. *L'important est de donner aux jeunes un « os à ronger »* et non de les amener à dire ce qu'on voudrait qu'ils disent.

C'est en réfléchissant dans la solitude qu'ils arrivent mieux à voir clair dans leurs idées, quand ils le font pour eux-mêmes, sans la tentation de les justifier face à l'adulte.

Voici, par exemple, un dialogue où le maître veut aider un jeune, qui vient d'annoncer qu'il est libéral en politique, à réfléchir sur la qualité de son choix :

*Le maître* : — Vous dites que vous êtes libéral en matière politique.  
*L'étudiant* : — Oui.

— Vos idées, d'où sont-elles venues?

— Eh bien! de mes parents, j'imagine, pour la plupart.

— Connaissez-vous bien les autres partis?

— Jusqu'à un certain point...

— Je vois. Maintenant, toute la classe, retournons aux devoirs que vous aviez pour aujourd'hui.

Le dialogue se termine par une phrase qui n'engage à rien, mais qui a l'avantage de laisser ouverte la porte de la réflexion. Les auteurs donnent comme exemples de phrases de ce genre: « J'ai eu du plaisir à parler avec vous », « Je vois mieux ce que vous voulez dire maintenant », « Nous en reparlerons », « Vraiment intéressant, merci ».

Il n'est pas aisé de trouver au moment favorable la bonne réplique éclairante. Certaines réactions de l'éducateur peuvent tomber à faux et ne pas être valorisantes pour le jeune.

Il en est ainsi quand la question posée contient un blâme déguisé ou une directive cachée. Il faut donc éviter des répliques telles que: « Ne vous ai-je pas dit de rester tranquille? », « Quand allez-vous

<sup>1</sup> J. Piveteau, in *Catéchistes*, N° 90, p. 367.

cesser d'agir de cette manière? », « Vous savez qu'avec le peu de progrès que vous faites vous n'arriverez jamais à obtenir votre diplôme! »

Dangereux est aussi l'emploi du « Pourquoi? » qui habituellement met le jeune sur la défensive plus qu'il ne l'aide à rendre claires les valeurs. « Pourquoi avez-vous fait cela? » est souvent traduit par le jeune: « Mais pourquoi donc avez-vous fait quelque chose d'aussi stupide? » Il se met alors à chercher des excuses, des explications, passant à côté d'une réflexion en vérité sur sa vie.

Dans le but d'aider les éducateurs, les auteurs proposent une liste d'une trentaine d'exemples de répliques éclairantes, liste qui, évidemment, n'est pas exhaustive. Est éclairante, en effet, toute réplique qui a pour but d'inciter le jeune à réfléchir, à examiner ses choix, de l'aider à mieux se connaître et de le rendre plus conscient de ce qu'il dit ou fait.

Nous mentionnons ci-dessous les répliques qui nous paraissent les plus significatives en montrant la portée de certaines d'entre elles au cours de dialogues valorisants:

L'éducateur se contente parfois simplement de répéter ce que vient de dire un jeune: « Vous avez dit que... ». Réfléter comme dans un miroir les idées exprimées est fructueux, car il est curieux de constater comment certaines personnes sont peu conscientes de ce qu'elles affirment.

On peut aussi répéter de façon déformée ce qui a été dit: en corrigeant, le jeune aura l'occasion d'approfondir sa pensée; il le fera également si on lui demande de définir les termes qu'il utilise.

Dans le fait suivant, les répliques vont aider le jeune à se demander si son comportement est dicté par un choix personnel et libre:

*Le maître*: — J'ai l'impression que vous participez rarement aux discussions en classe.

*L'étudiant*: — Oui, je crois que c'est vrai.

— Est-ce là un comportement habituel chez vous? Je veux dire: Etes-vous particulièrement calme dans d'autres groupes et en dehors de la classe?

— Oui, peut-être bien, habituellement.

— Ne serait-il pas plus agréable de participer, d'exprimer vos idées dans le groupe? D'un autre côté, évidemment, il n'y aurait pas de mal à ne pas participer, si vous ne le désirez pas. Avez-vous réfléchi à tout cela?

— Ma foi, non, pas beaucoup.

— Bien. Je ne veux pas vous empêcher plus longtemps de travailler.

L'intérêt de ce dialogue est que le maître a défini sa position, sans toutefois donner au jeune le sentiment que la seule bonne manière de se comporter est de participer aux discussions. Il invite simplement l'étudiant à se demander ce que vraiment il désire.

Lorsqu'un jeune avance une idée, il est bon de lui demander où, en pratique, elle pourrait le conduire, quelles en seraient les conséquences.

Pour l'aider à élargir son champ de réflexion, d'autres répliques sont éclairantes, telles que: « Cette idée est-elle vraiment importante pour vous? », « Avez-vous ces sentiments depuis longtemps? », « Avez-vous considéré les autres possibilités? », « Cette idée est-elle si importante que chacun devrait l'adopter? »

L'éducateur ne se contente pas de dialoguer: il est sans cesse disposé à venir en aide au jeune dans les difficultés que celui-ci rencontre. Voici un dialogue, apparemment banal, mais dont le résultat a une réelle importance:

*Le maître*: — Aujourd'hui encore, vous n'étiez pas à l'heure à l'école. Est-ce que vous aimez arriver en retard?

*L'étudiant*: — Ma foi, non.

— Depuis combien de temps arrivez-vous en retard à l'école?

— Depuis longtemps. Pratiquement, depuis que je viens à l'école, je crois.

— Que ressentez-vous en arrivant en retard?

— Parfois, je trouve que c'est amusant.

— Qu'entendez-vous par « amusant »?

— Eh bien! je trouve que je suis différent des autres gars. Je me sens embarrassé.

— Si je comprends bien, vous trouvez désagréable d'arriver en retard.

— C'est ça.

— Que puis-je faire pour vous aider à arriver à l'heure?

— Ma foi, habituellement c'est ma mère qui m'appelle le matin, mais parfois elle reste endormie.

— Avez-vous un réveille-matin?

— Non.

— Pourriez-vous vous en procurer un? Je pourrais vous aider à vous en procurer un, si vous pensez que c'est nécessaire.

— Ce serait gentil et amusant. Je vais essayer de m'en procurer un.

A la suite de ce dialogue, le jeune s'est pris en main: il arrive régulièrement à l'heure à l'école. A sa mère qui lui demande les raisons de



ce changement, il répond: « Oh! nous avons discuté, mon maître et moi. »

Certains dialogues ont pour but d'aider à déceler les motivations profondes d'une aspiration.

*L'étudiante*: — Un jour, j'aimerais faire partie d'une organisation d'aide au tiers monde.

*Le maître*: — Que voyez-vous de positif dans cette perspective?

— Le bonheur de servir m'enthousiasme. Le fait aussi d'aller dans des régions éloignées.

— Laquelle de ces deux raisons mettriez-vous en premier?

— Le fait d'aller dans des régions éloignées, je pense.

— Etes-vous contente que ce soit la première des raisons?

— Non. Je pense que les gens me respecteraient davantage si la question de servir venait en premier lieu.

Ce dialogue valorisant peut se poursuivre dans diverses directions: l'importance qu'a pour la jeune fille le fait d'être respectée, sa disposition actuelle à servir, les possibilités d'aller dans des pays lointains.

A l'aide de ces exemples, l'éducateur peut se rendre compte du style de répliques favorisant l'accès au monde des valeurs. Il n'y a pas en soi de formules toutes faites. Si l'éducateur a le souci permanent d'orienter le jeune, il créera des répliques portant le sceau de sa propre personnalité et adaptées à celle du jeune.

La préoccupation de conduire un vrai dialogue, un dialogue capable de faire grandir le jeune, donne une dimension toute particulière à la tâche de l'enseignant. Les grands adolescents, pour la plupart, sont aptes à s'ouvrir à un tel dialogue qui les aide à être conscients de ce qu'ils vivent, à devenir libres et responsables. De la part de l'éducateur, la règle d'or reste la patience face aux jeunes qu'il doit laisser évoluer selon leurs propres virtualités; leur cheminement se fait progressivement, à petits pas, tout comme, d'ailleurs, celui de l'adulte lui-même.

AUGUSTIN BERSET  
*Dr ès lettres*