

# Fonctionner mieux, grâce à la conscience et la relaxation



reflexion dynamique avec  
le modèle à quatre chaises



Corma Ruijgrok

## Le « modèle à quatre chaises »

La qualité du dialogue interne comme base d'un enseignement équilibré

### Corma Ruijgrok et Judith Kortas

(Corma Ruijgrok et Judith Kortas sont formateurs à l'Ecole Supérieure d'Utrecht, section Sciences du Développement Relationnel)

Pour toute réaction ou question: [corma.ruijgrok@hu.nl](mailto:corma.ruijgrok@hu.nl) et [judith.kortas@hu.nl](mailto:judith.kortas@hu.nl)

### Introduction

L'outil du « modèle à quatre chaises » a comme objectif de favoriser l'expression du dialogue interne de la personne. Les quatre chaises identifient en quelque sorte quatre positions possibles et différentes que nous pouvons occuper en pratiquant le dialogue interne. Dans la première partie de notre texte, ce sujet sera abordé à travers quelques exemples précis de pensées et de sentiments au sein de l'enseignement.

Ensuite la deuxième partie parlera de la question: comment ce modèle peut permettre de devenir régisseur de ses propres pensées et émotions.

La troisième partie montrera les aspects théoriques de la psychologie du développement qui sont à la base du modèle à quatre chaises.

Dans la quatrième partie nous développerons ce que nous entendons par « déficit » du système interne chez l'enseignant. Enfin nous aborderons les aspects du dynamique de groupe en rapport avec le modèle à quatre chaises.

A travers cet écrit nous espérons faciliter la compréhension du modèle à quatre chaises et démontrer l'intérêt du dialogue interne pour l'enseignant et pour l'élève en vue d'un enseignement de qualité.

### 1 Exemples de pensées et de sentiments au sein de l'enseignement.

Les quatre chaises de notre modèle représentent les quatre positions suivantes:

**Penser,**

**Sentir,**

**Penser de façon ouverte,**

**Sentir de façon ouverte.**

Nous pensons et nous ressentons de toute sorte de choses et à tout moment. Dans le cas de l'enseignant sa pensée peut être: « *mes élèves ne sont pas motivés et n'ont pas de respect pour moi.* » Son émotion ressentie peut être: irritation, impuissance, frustration. Par conséquent, il peut se sentir en manque de considération et de reconnaissance pour ses intentions à être un bon enseignant.

Autres pensées fréquentes des enseignants sont: « *ils me testent* » ce qui peut provoquer une sensation de manque d'assurance ; « *mes cours les ennuient* » ce qui peut amener à démotiver l'enseignant lui-même.

Surgissant de façon automatique, toutes ces pensées négatives amènent d'une façon aussi automatique des sentiments négatifs qui provoquent à leur tour un état de tension pour l'enseignant.

L'élève aura pourtant besoin d'un enseignant qui montre une attitude positive à la base, d'acceptation et de confiance. Au moment où l'enseignant émet de la tension et une négativité, l'élève, qui le plus souvent n'a pas grande confiance en lui-même, ne pourra s'appuyer sur quelqu'un afin de se remotiver pour suivre le cours et pour montrer un comportement désiré par l'enseignant.

Si on revient à nos quatre chaises du dialogue interne: les chaises 3 et 4 représentent: penser de façon ouverte et ressentir de façon ouverte.

Il est probablement évident pour tous que les exemples de pensées et de sentiments cités ci-dessus, auront pour l'enseignant et pour l'élève des effets non fructueux. Par conséquent apprendre et agir risque de devenir une affaire stagnante pour les deux parties.

La question est alors comment l'enseignant peut atteindre l'ouverture d'esprit au sein de son dialogue interne qui l'amènera de manière efficace à gérer la situation.

Si maintenant nous voyons devant nous les quatre chaises, nous pouvons nous lever de la première chaise « penser » voire « pensée automatique » et prendre place sur la troisième chaise « pensée ouverte ». Cette place implique que: nous relativisons, nous utilisons de l'humour, nous nous posons des questions, nous limitons les pensées trop négatives et probablement non-réelles.

Ainsi, dans l'exemple citée, l'enseignant aurait aussi pu se poser les questions suivantes:

- *Ai-je mobilisé suffisamment de connaissances et de compétences afin de présenter la matière aux élèves de façon significative et dynamisante?*
- *Qu'arrive-t-il à mes élèves pour qu'ils agissent avec une telle indifférence au sujet de cette matière et de cette formation? Et qu'est-ce qu'il fait que je me fâche à ce point?*
- *Au fait, avec quels sentiments sont entrés les élèves? Quels sentiments concerneraient ma personne, les autres élèves ou le métier qu'ils viennent apprendre?*
- *Est-ce que cette apparente indifférence me concerne ou plutôt la difficulté de l'élève à trouver son chemin ou sa place? Autrement dit: devrai-je attribuer la négativité que je perçois chez les élèves à un aspect de ma personne? Au fait, sont ils conscients ou concernés par ma personne?*
- *Est-ce que j'amène de l'intérêt pour mes élèves?*
- *Qu'est-ce que je connais des membres du groupe ainsi que de leur objectif de travail?*

Ainsi, en se posant des questions nous parvenons à nous créer de l'espace afin de développer d'autres points de vue. Ils permettront d'imaginer des actions différentes de celles que nous aurions entreprises si nous nous étions arrêtés à notre première pensée.

- Lorsque nous nous réalisons que les élèves – notamment des adolescents- sont avant tout préoccupés par eux-mêmes et par leur place incertaine dans la classe, dans la formation ou dans le monde, nous pouvons arrêter de penser qu'ils aient une intention négative à notre égard en tant qu'enseignant. Peut-être nous pourrions alors même percevoir l'aspect amusant de leur contributions spontanées et culottées même si nous aurions préférés nous en passer pendant le cours.

La 3ème position « sentir de façon ouverte », implique pour l'enseignant l'idée que lorsqu'il continue à respirer tranquillement et à se détendre, il regardera l'autre et lui-même avec une sensation de calme et de confiance. Lorsque nous prenons cette position, nous acceptons chaque émotion qu'elle soit ressentie par nous-mêmes ou exprimée par notre entourage. Nous avons le droit d'être qui nous sommes, nous ne sommes pas obligés de nier ou de changer nos sentiments. Nous avons de l'empathie pour nous-mêmes et pour les élèves.

Le fait de ne pas aller contre nos émotions mais de les accepter allègera dans le même mouvement celles qui sont ressenties comme les plus dominantes et les plus répressives. Ici aussi l'effet recherché sera d'imaginer des actions nouvelles et fructueuses.

Dans le cas de notre exemple l'enseignant pourra ressentir de l'empathie pour ces jeunes et pour ce qu'ils vivent à leur âge dans la vie scolaire: pour avancer, les élèves ont besoin de sa compréhension et de son soutien. Dans le cours suivant, il pourra montrer cette empathie et chercher davantage de contact et de chaleur en étant attentif et intéressé aux sujets qui sont importants pour les élèves ( leurs centres d'intérêt, leurs tenues vestimentaires, etc..)

Ainsi nous pouvons exprimer une positivité, une attitude de confiance et d'enthousiasme. Nous pouvons être motivés à apprendre des choses aux élèves qui leur permettront de progresser dans la société.

En prenant cette position en tant qu'enseignant, et ceci de façon consciente, nous prendrons la responsabilité de notre confort et de nos sentiments positifs. Ceci nous permettra de remplir la fonction d'appui pour l'élève.

## **2 Etre ou devenir son propre régisseur: renforcer l'auto-direction**

Le modèle à quatre chaises tend à donner une représentation visuelle du dialogue interne ainsi de sa direction.

Nous pouvons tout simplement aligner quatre ( vraies) chaises et raconter quelque chose qui nous préoccupe. Si

nous remarquons que notre dialogue se situe au niveau de la pensée, nous nous mettrons sur la chaise « penser ». Si nous abordons des sentiments nous nous mettrons sur la chaise « sentir ».

Si nous faisons l'effort de relativiser nos pensées nous prendrons la chaise « penser de façon ouverte ». Si nous tentons de nous détendre, de respirer afin de prendre conscience de nos émotions ressenties, nous prendrons la dernière chaise.

L'objectif du modèle à quatre chaises est d'élargir le dialogue interne: à ce que nous décrivons dans un premier temps comme un problème, nous y répondons avec des questions pertinentes, en confiance et en détente.

Prendre place sur une autre chaise reviendra à activer une autre position à l'intérieur de nous-mêmes. Nous sommes nous-mêmes notre propre régisseur de pensées et d'émotions et donc nous pouvons être également régisseur des actions avec les élèves!

L'expérience a montré qu'un enseignant projettera toujours sur le groupe d'élèves les produits de son propre développement psychologique et ceci de façon négative ou positive. Et même si nous n'avons pas toujours reçu le nécessaire lors de notre enfance, il est tout à fait possible de développer et de renforcer ses compétences relationnelles et son propre système d'auto-direction.

### **3 Les éléments de psychologie du développement**

Afin de soutenir l'élève à acquérir de l'estime de soi et renforcer sa boussole intérieure nous avons besoin d'enseignants qui eux-mêmes savent utiliser leur dialogue interne dans la communication.

Comment se fait-il que tant d'enseignants prennent une position de retrait, d'irritation et d'arrogance? Pourquoi prennent ils parfois un ton si sec et désagréable? Et qu'est-ce qu'il fait qu'ils aient tant de mal à représenter l'adulte sur qui l'enfant peut s'appuyer?

Du point de vue de la psychologie du développement il y a un aspect simple mais déterminant qui se trouve à l'origine de la pensée et du ressentir « automatique ». Beaucoup parmi nous n'avons jamais appris à faire autrement ni chez nous ni lors de nos formations.

Lorsque l'enseignant a connu dans sa famille d'origine insuffisamment de sécurité, de sérénité, de chaleur et d'intérêt pour sa personne, il n'a pas pu acquérir la confiance en lui et aux autres.

Si lors de sa formation ce déficit en compétences personnelles et internes ne lui est pas signalé ( la formation étant prioritairement axée sur la transmission des connaissances cognitives) il risque ne pas en prendre conscience ni de le faire évoluer favorablement.

Ces lacunes perdurent tant que l'inspection des écoles restent insensible à l'importance de l'accompagnement de ses équipes et du développement personnel de chaque enseignant.

Comment dans ce contexte l'enseignant peut développer positivement son indépendance et ses compétences interpersonnelles et pédagogiques?

Nous pouvons alors observer un « trou », un déficit dans le système interne de l'enseignant.

### **4 Qu'entendons-nous par « déficit dans le système interne»?**

Chacun intègre de façon différente les expériences du passé qu'il a connu avec ses parents. Nos parents, nous les portons avec nous. Leurs voix, nous les avons intériorisées. En fonction de leurs messages, parfois elles nous soutiennent, parfois elles nous abiment.

Les messages négatifs sont les interdits ou les ordres comme « *fais de ton mieux* », « *sois parfait* », « *ne fais pas l'enfant* », « *ne grandis pas* », « *ne ressens rien* », « *ne t'approches pas* »... Ils peuvent entraver de façon sérieuse le bon développement de l'enfant (Weisfelt 1999, p. 212-213).

Lorsque l'enseignant est insuffisamment conscient de l'effet produit par ces messages négatifs de son passé sur les pensées et les sentiments qui surviennent dans sa vie actuelle, il est question d'un déficit du système interne. Quelques exemples:

Comment supporter un élève submergé par ses émotions lorsque nous sommes nous-mêmes inconscients du fait de juger négativement nos propres émotions et du fait de ne pas avoir appris à les gérer dans la relation avec nous-mêmes ou avec les autres?

Si vous travaillez toujours durement et de façon perfectionniste sans savoir que ce fonctionnement est le fruit de votre histoire personnelle, il est possible que vous ne supportez guère cet adolescent paresseux qui préfère s'allonger sur sa table ou sa chaise. Peut-être alors vous trouverez qu'il ne mérite pas d'avoir une dernière chance pour sa formation et encore moins vous chercherez à mobiliser activement ses qualités ou son potentiel de développement. Peut-être vous auriez tendance à réserver votre attention positive pour les élèves assidus. Peut-être que vous ne vous rendez compte que vous regardez surtout ce que l'élève ne fait pas bien. Ceci non seulement dans l'idée de le corriger mais parce que vous faites ainsi avec vous-même. Sans vous réaliser que pour

favoriser l'auto-estime et le bien-être de l'élève, il est important pour lui d'entendre trois fois plus de compliments que de critiques.

Par ailleurs, l'enseignant peut avoir des besoins: de reconnaissance, d'amour, de réassurance etc., qui sont restés insatisfaits durant son enfance et qui jouent un rôle important dans ses interactions actuelles. Par des mouvements de transfert et de projection inévitables, l'enseignant tentera de combler ses lacunes anciennes en exigeant certaines conduites de ses élèves (Weisfelt 1999).

On pourrait voir surgir des rapports de force, des attaques personnelles qui risquent de provoquer des cercles vicieux et des « prophéties auto-réalisatrices ».

Bien-sûr nos parents ont pu également transmettre des messages qui ont favorisés notre croissance.

Par exemple ils ont pu montrer à leur enfant qu'il est source de joie et de fierté, apprécier son apprentissage et prendre au sérieux le développement de sa pensée et l'expression de ses émotions. Ceci en montrant l'exemple de leur propre gestion émotionnelle (Weisfelt 1999, Oosterhof-Van der Poel 2009). Quand il a connu la chance d'avoir vécu de telles expériences, l'enseignant pourra bénéficier d'un contact détendu avec ses élèves, travailler en confiance avec lui-même et avec les autres et percevoir à quel moment il doit corriger l'interaction. Des « allergies » à l'égard de l'autre peuvent toujours survenir mais cet enseignant aura la maturité d'une capacité d'introspection consciente. Après des éventuels heurts, il prendra lui-même et l'élève en considération sérieuse et aura la compétence de se concentrer à nouveau sur l'ici et maintenant.

En lien avec ces éléments nous pouvons faire référence à la théorie des « positions de l'ego » développée par l'Analyse Transactionnelle. La tendance à prendre des positions ego du Parent, de l'Enfant ou de l'Adulte semble déterminée par notre histoire. Les patterns inconscients jouent un rôle dans l'interaction. Par exemple lorsque nous prenons la position ego du Parent Corrigeant en réaction à notre ancienne impuissance de la position ego de l'Enfant Adapté.

L'enseignant qui par son enfance ou par un travail ultérieur, a appris à entretenir une bonne relation avec lui-même saura mieux réguler de façon centrale la position ego de l'Adulte. Il est capable d'appliquer de façon ouverte sa pensée et ses sentiments et d'être le régisseur de l'interaction avec lui-même et avec ses élèves. Il aura tendance à être indépendant et positif et saura s'ajuster dans les situations où la négativité risque de prendre le dessus.

Ainsi il sera doué à travailler en contact avec des élèves qui se trouvent qualifiés comme « difficiles ».

En effet, un élève qui dans sa famille ne reçoit pas ou peu de sécurité, de chaleur ou d'intérêt pour sa propre personne en développement, connaîtra des sentiments d'insécurité interne, d'auto-disqualification et un manque de confiance en lui et risque de vivre un état de tension. Un enfant perturbant est le plus souvent un enfant découragé (Miedema et De Boer e.a. 2004, p. 51).

Si l'élève ne sentira pas beaucoup de sécurité en lui, il ne la trouvera pas davantage chez l'enseignant qui n'a pas suffisamment conscience de son propre développement psychique. Quand on pense que pour pouvoir apprendre, il faut pouvoir oser sortir d'une zone de confort, nous comprenons qu'un élève dans une telle situation ne pourra pas avancer mais risque plutôt de se décourager davantage.

Si au contraire l'enseignant est conscient de certains de ses besoins insatisfaits ( par ex. de respect ou de reconnaissance) mais aussi de sa compétence à gérer de façon adulte ses propres lacunes ou déficits , il pourra réagir autrement à certains comportements difficiles de l'élève. Par exemple: saluer gentiment un élève qui arrive en retard dans la classe au lieu d'être irrité par l'irrespect de cet élève et d'entamer un rapport de force. Lui dire: « *Sympa que tu sois là. Assieds-toi et je viendrai tout à l'heure parler un peu avec toi afin d'entendre la raison de ton retard.* ».

Ainsi l'enseignant restera indépendant et positif, tout en montrant qu'il pose des limites. Le contact avec l'élève est basé sur un réel intérêt, l'attitude est confiante et claire. Il fera exister un climat de sécurité dans lequel les élèves pourront se développer car ils se sentiront invités à s'interroger, à se percevoir autrement que d'habitude, à se construire dans le calme et de la détente.

Il s'agit des fondements nécessaires et affectifs d'une attitude pédagogique en vue d'une apprentissage cognitive et significative (Oosterhof-Van der Poel 2009, p.9).

Cet auteur dit au sujet de l'autorité « naturelle »: « *Un comportement authentique force au respect et contribue à l'autorité naturelle. Entraînez vous à être vous-mêmes et à agir avec calme. Nommez avec assurance ce que vous faites, ce que vous ressentez et pour quelle raison. Remarquez avec respect tout ce qui bouillonne chez l'enfant. Laissez-le, autant que possible, avoir le libre choix à se gérer lui-même, à condition qu'il respecte que les autres fassent de même. Cadrez comme un bon manager se doit: sans imposer sa volonté mais en faisant appel à ce que l'enfant contribue à la collectivité* » (Oosterhof- Van der Poel (2009, p.15)

## **5 Les aspects « dynamique de groupe »**

Le modèle des quatre chaises a également intégré les aspects des théories concernant la dynamique de groupe. Dans chaque groupe se jouent des conflits ou des tensions. Cela dépend en partie de la phase de développement du groupe (selon Remmerswaal, 2008: la pré-phase, la phase d'orientation, la phase de pouvoir, la phase d'affection, la phase de groupe autonome; ou selon Tuckman & Jensen 1977: « forming, storming, norming, performing »1 ) et en partie du comportement que montre le « leader » du groupe, dans notre cas l'enseignant. Dans les phases du début les sentiments de sympathie et d'antipathie jouent un rôle important dans le déroulement des échanges. L'interaction dans le groupe se base le plus souvent sur des émotions inconscientes, des patterns et des projections de ses membres.

Quand le développement du groupe ne se passe pas de manière convenable, nous pouvons aisément imaginer qu'il se joue des déficits actifs. Cela veut dire que au sein du groupe, parmi ses membres et en relation avec l'enseignant se joue une insécurité. Le groupe aura alors besoin de plus de structure, de sécurité et d'outils d'orientation afin de renforcer aussi bien l'interaction que l'auto-direction intra-personnelle de chacun. L'enseignant qui en est conscient, fera en tant que coach d'équipe les interventions nécessaires afin d'amener le groupe vers la phase supérieure. Pour cela il est important que les membres du groupe fassent ensemble des nouvelles expériences qui rendront chacun responsable pour sa contribution à la situation d'ici et maintenant. De telle façon que les élèves vivront le fait de s'ajuster et l'ouverture d'esprit comme étant un enrichissement personnel. (Lingsma 2005, p.91)

Notons les propos de Buber (1962, cité par Remmerswaal 2008, p.160):

*« La vie entre les humains se repose sur deux axes, mais en fait il n'y a qu'un: le désir de chacun est d'être reconnu par ses proches de ce qu'il est, oui de ce qu'il peut devenir et ceci de manière stimulante. Ensuite la capacité des humains à reconnaître et à soutenir ses proches de la même façon »*

Dans ce processus, la maîtrise et la pratique des « *compétences LOLL pour enseignants* » (Ruijgrok 2009) nous semblent très importants. Par exemple: rendre compte des faits de manière descriptive ; une attitude de base positive d'acceptation et de confiance; émettre que l'apprentissage est un processus continu et que l'échec n'existe pas ou autrement dit que nous pouvons toujours apprendre de nos expériences aussi bien positives que négatives.

Le « *coolcard des compétences pour l'élève* » (Ruijgrok 2009) peut être également un outil aidant. Cette carte met en avant vingt points relationnels, rangés en cinq parties ( l'attention et le contact, coopérer et apprendre, la motivation et la réflexion, la compréhension et le respect, la responsabilité et les règles) qui permettent l'exercice pratique en classe.

Le fait de inviter chaque élève à vérifier quelle compétence intra et inter-personnelle est pour lui en voie de développement ou de regarder laquelle il aimerait maîtriser, stimulera chacun des élèves à donner de l'attention à son propre développement.

Lorsque l'enseignant sait créer un climat de travail qui permet l'échange et la verbalisation de ce que chacun apprécie du comportement et du développement de l'autre, l'élève apprendra de façon spontanée l'art de l'introspection interactive.

L'auteur Oosterhof-Van der Poel (2009, p 9) remarque: « *Des enfants se construisent en êtres coopérants et indulgents lorsqu'ils se sentent regardés à égalité dans leur famille ou groupe et lorsqu'il y a de l'espace pour leur contribution individuelle.* »

Par la reconnaissance de sa compétence auto-directive de l'élève et par la connotation positive et explicite du processus d'apprentissage relationnel de chacun, nous pourrions apporter un freinage à: la pensée « nous-eux », la pensée à problèmes, les comparaisons et les jugements, des sentiments d'échec prédominants, et nous pourrions créer un climat affectif où chacun puisse apprendre et se développer à sa manière propre. Car: **donner de l'attention nourrit la croissance !**

## 6 Conclusion

Depuis le 1er aout 2006, la loi « *Les professions dans l'éducation scolaire* » avec sa mesure « *les attentes de compétences du corps enseignant* », est en vigueur aux Pays-Bas. Chaque école doit pouvoir démontrer les compétences de ses enseignants et doit leur permettre d'entretenir ces compétences par les voies de la formation continue. Des sept compétences attendues chez l'enseignant, on note l'importance des compétences pédagogiques et interpersonnelles ([www.lerarenweb.nl](http://www.lerarenweb.nl))

Si vous vous estimez ou non enseignant ou éducateur, il est intéressant de considérer le principe pédagogique suivant: « *ce que vous voulez recevoir, vous devez d'abord le donner* » (Diekstra 2003). Lorsque nous souhaitons que nos élèves montrent un humeur positif, nous devons avant tout leur montrer l'exemple. Et quand nous

souhaitons que nos élèves se montrent ouverts à l'apprentissage, montrons nous-mêmes ouverts à apprendre des expériences de l'autre.

En fin de compte c'est l'enseignant qui est responsable de créer les conditions favorables à la formation de l'élève. Afin de pouvoir donner aux élèves ce qu'il aimerait recevoir d'eux, la qualité de son dialogue interne devra être ajustée. A savoir qu'il soit capable de penser et de ressentir de façon ouverte pour être régisseur de sa personne et de ses élèves. Il désira être positivement indépendant et saura s'ajuster dans les situations où une négativité menace de prendre le dessus.

Les enseignants n'ont pas toujours acquis ses compétences de façon spontanée. Nous avons vu dans les paragraphes 3 et 4 que pour certains enseignants les éléments de leur passé affective ou éducative ont pu faire barrière à ce développement. La formation et l'accompagnement personnel comme nous proposons par le modèle des quatre chaises et ses outils correspondants (LOLL et COOLCARD2) nous semble offrir des réels moyens à faire face aux lacunes en vue d'un enrichissement de l'enseignant et de ses élèves.

## **Bibliographie**

Boer, B. de, e.a. (2004). *De moeilijke klas*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Diekstra, R. (2003). *De grondwet van opvoeding*. Uithoorn: Karakter

Lingsma, M. (2005). *Aan de slag met teamcoaching*. Soest: Nelissen.

Ofman, D. D. (1998). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Utrecht: Servire.

Oosterhof-Van der Poel, M.M.W. (2009). *Opvoedingsvragen 4-12-jarige. Handleiding voor opvoeders*. Assen: Van Gorcum

Remmerswaal, J. (2008) *Handboek Groepsdynamica. Een inleiding op theorie en praktijk*. Soest: Nelissen.

Ruijgrok, C. (2009), *LOLL-vaardighedenkaart voor docenten* (interne publicatie HU)

Ruijgrok, C. (2009), *COOLCARD voor cool art. Een vaardigheden-beloningsstelsel voor leerlingen* (interne publicatie HU)

Schellekens, H. (1989). *Resultaatgericht doceren*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Tuckman, B.W. & Jensen, M.A.C. (1977). Stages of small-group development revisited, in: *Group and Organizational Studies*, 2, 419-27.

Weisfelt, P. (1999) *Nestgeuren. Over de betekenis van de ouder-kindrelatie in een mensenleven*. Baarn: Nelissen.

Traduction: Lenny Wolters, 2011

