Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 59/1968 (1968)

Artikel: Réflexions sur la "relation pédagogique"
Autor: Barbey, Léon
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-115554

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

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

Réflexions sur la « relation pédagogique »

Le terme de « relation » appartient depuis des siècles au vocabulaire philosophique. On trouve chez Aristote une analyse approfondie de la notion correspondante, sous son double aspect de relation transcendantale (ex. relation de l'âme au corps, de l'intelligence au vrai) et de relation prédicamentale (ex. relation père-fils).

C'est à cette dernière que se rattache la relation « pédagogique ». Encore faut-il noter que l'expression « relation pédagogique » est absente, à notre connaissance, des écrits du Stagyrite. On la chercherait même en vain dans la plupart des traités de pédagogie, disons: jusque vers... 1950. Mais elle connaît depuis peu une fortune singulière dans la littérature des psychologues, à qui rien d'humain ne reste étranger, et particulièrement pas l'éducation.

Est-il besoin de dire qu'Aristote et les scolastiques ne sont pas leurs maîtres à penser? On risque dès lors de se méprendre à entendre leur concept de relation et celui des anciens dans un sens univoque. Lorsqu'un mot a une histoire, une sorte d'état civil en philosophie ou dans n'importe quelle discipline, on ne l'affuble pas d'une nouvelle identité sans risque de confusion. C'est à l'inventaire de la notion de « relation pédagogique » que ces pages voudraient contribuer.

1. — Une formule « dans le vent »: la relation maître-élève

Sous diverses formules, l'idée de « relation pédagogique » a été évoquée récemment à l'instar d'une panacée pour l'école de demain lors du *Colloque d'Amiens* [1]. On sait que celui-ci, faisant suite au Colloque de Caen, a réuni, du 15 au 17 mars 1968, 550 enseignants français pour discuter des « problèmes de l'école nouvelle, de la formation des maîtres et de la recherche en matière d'éducation ». Nous n'avons pas en main les rapports de base qui y furent présentés et longuement discutés, ni le compte rendu complet des débats — si même ils ont été publiés. Mais de leurs échos dans la presse [2], il ressort qu'on y exprima une prise de conscience aiguë de la fonction fondamentale et de la valeur universelle de la « relation maître-élève ».

[1] Sans ressasser des textes connus, on nous permettra de signaler simplement que, depuis le début du siècle, le mouvement de l'Ecole Nouvelle est fondé sur une « contestation » — avant la lettre — de la relation pédagogique traditionnellement pratiquée.

[2] *Le Monde*, *La Croix*, notamment. Et plus spécialement la revue *Pédagogie*: « L'Ecole peut-elle changer? A propos d'Amiens », par François ADER (avril 1968, pp. 363 et suiv.).

A vrai dire, la notion n'en est pas rigoureusement définie; la formule est censée comprise de chacun et dans le même sens, celui précisément de la psychologie contemporaine.

M. Gilles Ferry, par exemple, affirme: « La pratique enseignante exigera des enseignants, quelle que soit leur spécialité, ainsi que de tout le personnel éducatif: ... la capacité de maîtriser rationnellement et émotionnellement la *relation avec autrui* [1], ce qui implique l'acceptation de soi-même et en particulier de ses propres limites » [2]. A travers ce langage d'initié, on devine qu'il s'agit de transposer dans la pratique pédagogique les caractères de la « relation humaine » tels que les décrivent la psychologie sociale, la psychanalyse et, comme nous le verrons plus loin, la psychothérapie d'inspiration rogérienne [3]. Dans leurs déclarations finales, les participants au Colloque « affirment l'urgence d'une rénovation éducative aussi bien que pédagogique [4]... Une conception plus fine et plus globale de l'éducation doit ... encourager l'enfant à la participation et au dialogue », ce qui « implique la transformation des relations pédagogiques ». — Ces relations pédagogiques — au pluriel — nous semblent évoquer ce qu'on connaît sous le terme de *public relations* plutôt qu'une notion spécifique de *la* relation pédagogique.

* * *

On mesurera peut-être encore mieux à quel point la formule est dans l'air par le truchement d'un ouvrage où s'expriment les idées d'un milieu qu'on ne juge pas toujours être à la fine pointe de la pensée en marche. L'auteur en est Sœur Sabine Villatte. Elle commente une enquête menée parmi des élèves et d'anciennes élèves d'institutions religieuses, sous le titre: *Les religieuses. Comment les voit-on?* [5]. Une section en est consacrée aux religieuses enseignantes. L'auteur pose en principe que c'est par l'analyse des facteurs de « toute relation humaine » [6] qu'on peut découvrir ce que doit être la « relation pédagogique » [7]. Et voici sa conclusion: « La mutation actuelle de la fonction enseignante entraîne la substitution d'une *attitude relationnelle* à une attitude autoritaire et directive dans les

[1] C'est nous qui soulignons.

[2] *Pédagogie*, l.c., p. 365.

[3] Sous le même titre, *Psychologie sociale*, voir les ouvrages de J. MAISONNEUVE (Que Sais-Je? 1960), J. STOETZEL (Flammarion, 1963), O. KLINEBERG (P.U.F., 1957). On pourrait ajouter les philosophies personnalistes, la pratique et l'esprit du case work, etc.

[4] Notons la conception étriquée du « pédagogique », réduit au « scolaire ».

[5] Duculot-Lethielleux, 1967.

[6] o.c., p. 15.

[7] ib., p. 181.

rapports maître-élève, si on veut rendre ce dernier capable d'autocontrôle et de liberté »[1].

C'est Amiens avant Amiens: le livre de Sr Villatte est de 1967 et Amiens de 1968. Nous noterons l'opposition énoncée entre attitude « relationnelle » et attitude « autoritaire et directive », comme si l'attitude directive et même autoritaire ne créait pas aussi une situation relationnelle, une relation pédagogique *sui generis*. La formule a donc pris un sens restrictif, elle présuppose qu'il n'y a relation qu'entre personnes en situation d'égalité; toute « directivité » est censée incompatible avec la relation pédagogique idéale.

* * *

Avec *Le psychosociologue dans la cité*[2], nous remontons quelque peu dans le temps: le volume est bien aussi de 1967, mais il publie des exposés et des discussions tenus à Royaumont en décembre 1962.

Il en est de même avec *Pédagogie et psychologie des groupes*[3], écho d'un colloque parisien de mai 1964. Nous y retrouvons plusieurs interlocuteurs de Royaumont: Gilles Ferry sur « la relation pédagogique » précisément; Mme Herbert sur « les facteurs de la situation scolaire ». Les pages les plus originales décrivent des expériences de pédagogie non directive réalisées en Angleterre (Mme Herbert encore) et en France (D. Le Bon), dans l'enseignement des langues et des sciences.

Dans cet ordre des réalisations pratiques — pierre de touche des théories — on lira le témoignage le plus copieux sous le titre *La liberté d'apprendre*[4], par l'abbé Hameline et la Mère Dardelin.

Si nous ne résumons pas ces derniers ouvrages, c'est que leur conception de la relation pédagogique s'inspire expressément de Carl Rogers, avec qui nous allons faire un plus long bout de chemin. Nous espérons en avoir assez dit pour mettre en relief les espoirs attachés à la valorisation de l'attitude « relationnelle » en pédagogie, mais aussi pour faire sentir le besoin d'examiner plus à fond ce qu'elle comporte.

[1] ib., p. 180.

[2] Publié par la Fondation Royaumont, aux Editions de l'Epi, 1967. Sous-titre: L'Ecole, l'Hôpital, l'Entreprise, le Syndicat. — Nous intéressent ici les contributions d'Alexandre LHOTELLIER, « La pédagogie non directive », et de Mme E. J. HERBERT, « La formation des éducateurs », avec les échanges de vues qui les accompagnent.

[3] Publié par A.R.I.P. (=Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologiques), Epi, 1964.

[4] Ed. ouvrières, 1967. Une partie de ces textes avaient paru dès 1964 dans la revue *Orientations*, Nos 10 et 11.

2. — La pédagogie non directive de Carl Rogers

1. Une psychothérapie non directive

Ni psychiatre ni médecin, Carl Rogers [1] est un psychologue nord-américain, plus praticien que théoricien, un psychothérapeute qui conçoit son rôle comme celui d'un simple conseiller psychologique [2]. Tiraillé, au cours de ses études psychologiques, entre la stricte discipline des méthodes expérimentales et l'ouverture à l'intuition de la psychologie des profondeurs, trop souvent gauchie cependant par le dogmatisme, Rogers a fini par rejeter les concepts rigides d'une certaine psychanalyse. Il nie l'utilité d'un minutieux forage autour des mécanismes de l'inconscient. En revanche, il retient le principe que le psychothérapeute ne doit ni approuver ni désapprouver les attitudes du « client », mais seulement l'aider à s'exprimer et par là à voir clair en lui-même. A cette attitude, il donne un fondement positif: l'existence en chacun d'une « force spontanée capable d'intégration et de changement de direction » [3]. « C'est au patient lui-même qu'il incombe de se construire sa propre personnalité. Le thérapeute n'est plus que le catalyseur qui facilite l'évolution du processus de croissance » [4]. C'est en ce sens que la psychothérapie rogérienne est « non directive » ou mieux, comme il préfère s'exprimer actuellement, « centrée sur la personne... le client » [5]. Tout le dynamisme du « traitement » repose sur ces forces constructives internes qui permettent au « client » de parvenir à « l'actualisation du moi » [6].

Nous n'avons pas à expliquer plus longuement comment Rogers est arrivé à cette conception [7], mais seulement comment il en a tiré des conclusions révolutionnaires en pédagogie. Notre source principale est le *Développement de la personne* [8], ouvrage qui n'est pas d'un

[1] Œuvres traduites en français: *Psychothérapie et relations humaines* (avec G. Marian KINGET), 2 vol. Nauwelaerts, 2e éd. 1965; *Le développement de la personne*, Dunod, 1967. — Etudes sur Rogers: Joseph NUTTIN, *Psychanalyse et conception spiritualiste de l'homme*. Public. universit. de Louvain, 2e éd. 1965; Henri GRATTON, *Psychanalyses d'hier et d'aujourd'hui*, Cerf. 1955; Max PAGES, *L'orientation non directive en Psychothérapie et en Psychologie sociale*, Dunod, 1965. Voir aussi notes de la page précédente.

[2] G. ROGERS, *Le dév. de la personne*, p. XV.

[3] GRATTON, o.c., p. 200.

[4] NUTTIN, o.c., p. 109.

[5] et [6] ROGERS, *Le dév. de la personne*, p. XVII.

[7] Lui-même l'expose dans les ouvrages cités (note 1). Voir aussi Dr. C. KOUPERNIK, « Le colloque singulier: problèmes de l'expertise et du case work », in *Le dialogue*, Groupe lyonnais d'études médicales, philosophiques et biologiques, Spes, Paris, 1967, pp. 129-145.

[8] Traduction française (1966) de Mme E. J. HERBERT, ex-professeur de pédagogie à l'Université de Manchester. Nous citons l'éd. de 1967 (Dunod).

seul tenant, mais rassemble des textes écrits au long d'une douzaine d'années, de 1951 à 1961. Concernent directement la pédagogie le chapitre X (1952) et le chapitre XI (1958). De l'un à l'autre, la pensée de Rogers subit une évolution que semblent ignorer, ou négliger, ses disciples européens. Il vaut la peine d'en marquer les étapes.

2. Le premier moment de la pensée pédagogique de Rogers (1952)

En deux mots, disons que Rogers a commencé par penser que la situation pédagogique est exactement du même modèle que la situation psychothérapique.

Dans ce chapitre X qui, pour être « le plus court » — il occupe les pages 195 à 199 — n'en est pas moins « le plus révolutionnaire », de l'aveu même de l'auteur, Rogers rapporte avec un brin d'humour comment il fut amené à émettre une opinion en matière pédagogique, sur une invitation de Harvard à y tenir un séminaire, en avril 1952. Thème: « Comment l'enseignement en classe peut-il influencer le comportement humain? » A lire Rogers, il semble n'avoir guère consacré de temps à sa préparation, n'ayant pas d'autre idée que d'amorcer une discussion, en présentant « certaines opinions très personnelles » sur son expérience d'enseignant, d'enseigné et de psychothérapeute. Il n'a « ni demandé ni espéré » l'accord de ses auditeurs mais simplement souhaité un échange de vues, « convaincu, dit-il, que si j'avais commis quelque erreur, la discussion m'aiderait à trouver la vérité ». Voilà qui est bien édifiant et ne laisse guère prévoir la bombe que Rogers s'apprête à lancer.

Son argumentation, fort simple, se résume en quelques lignes. L'enseignement est ou bien inutile ou bien efficace. Dans le premier cas, il n'y a pas de raison de le maintenir. Dans le second cas, son efficacité ne peut être que préjudiciable à la pensée active et personnelle de l'enseigné: il y a donc toutes raisons de le supprimer et avec lui, par voie de conséquence, les examens et les diplômes.

Ce fut un beau tumulte. Rogers affecte d'en avoir été surpris. Se disant « effrayé » lui-même par l'extrémisme logique de ses déductions, il laisse entendre qu'il s'attendait à voir son argument mis en pièces par ses interlocuteurs. Mais au lieu d'un débat, il n'obtint que véhémentes protestations, si bien qu'il put s'offrir le malin plaisir de faire remarquer à ses auditeurs que leur réaction purement négative constituait la plus belle confirmation des idées qu'il avait avancées. C'en est donc fini de toutes ses précautions oratoires: ce chapitre, conclut-il, exprime « aujourd'hui encore mes sentiments les plus profonds en ce qui concerne la pédagogie ».

En fait de profondeur, nous avouerons, de notre côté, que cette première mouture de la pédagogie rogérienne nous paraît se réduire à un paradoxe facile, sinon à un simple canular. Par bonheur, le chapitre XI nous réserve plus de substance.

3. *Le deuxième état de la pensée pédagogique de Rogers (1958)*

Le chapitre XI du *Développement de la personne* (pp. 200-215) reproduit le texte mis au point d'une conférence de Rogers, lors d'un séminaire au « petit collège expérimental » de Goddard, à Plainfield, Vermont, en février 1958. Rogers se rend compte qu'il s'est aventuré à Harvard sur une « voie perturbatrice ». Aussi s'applique-t-il maintenant à reformuler ses vues sur l'enseignement et l'apprentissage, « sans pour autant, précise-t-il, amoindrir les implications fondamentales de l'approche thérapeutique ».

De 1952 à 1958, le progrès est manifeste. D'abord dans l'ampleur du coup d'œil et de l'expression. Ensuite et surtout du fait que Rogers apporte un complément et un correctif à ce que nous pouvons appeler son galop d'essai de Harvard. Rogers complète, en l'étayant sur une analyse détaillée, sa thèse de la similitude de situation en pédagogie et en psychothérapie. D'autre part, il relève et définit une différence entre les deux situations, dont il n'avait pas fait mention auparavant.

A) LES RESSEMBLANCES ENTRE LA RELATION PÉDAGOGIQUE ET LA RELATION PSYCHOTHÉRAPIQUE, SELON ROGERS

La psychothérapie centrée sur le client amène celui-ci « à se voir de façon différente », à se conduire « de façon plus mûre, plus souple... constructive ». De même, le « savoir » que procure l'éducation « existe essentiellement pour être utilisé », c'est-à-dire pour provoquer un changement chez l'élève. Ce qui légitime « un type d'enseignement centré sur l'étudiant » [211], c'est la capacité et la volonté des élèves de changer quelque chose en eux-mêmes, dans le sens du savoir comme moyen de croissance : « ils désirent apprendre, veulent mûrir, désirent créer » [210]. L'analogie entre la situation pédagogique et la situation psychothérapique est telle que, lui aussi, « l'enseignant placera sa confiance fondamentale dans la tendance des étudiants à s'affirmer eux-mêmes » [210].

Trop optimiste, Carl Rogers? Nous verrons bien [1]. Dans l'hypothèse où les conditions qu'il suppose n'existent pas, il faudrait s'appliquer au préalable à les susciter. Vieux problème! Supposons-le résolu : que reste-t-il à faire? Rogers indique cinq moyens pratiques de centrer l'enseignement sur l'élève, et ce sont les conditions mêmes que l'expérience lui a révélées nécessaires à une psychothérapie centrée sur le client [2]. Nous les présenterons dans un autre ordre que Rogers, plaçant en dernier lieu celle qu'il énumère en premier ; nous ferons mieux ressortir ainsi les facteurs de la relation pédagogique que nous cherchons à analyser.

[1] Cet optimisme n'est pas partagé par la collaboratrice de Rogers, G. Marian KINGET, dans *Psychothérapie et relations humaines*, t.I, p.19.

[2] On l'a constaté déjà : Rogers ne dissimule pas qu'il envisage le problème pédagogique *à partir* de ses positions de psychothérapeute.

a) Conditions de la part du maître

Trois conditions dépendent du maître, aligné ici sur le psychothérapeute.

La première, dénommée singulièrement *congruence*, exige, pour le dire en deux mots, que le maître ne triche pas. Du thérapeute, il est précisé déjà qu'il « doit être exactement ce qu'il est et non pas une façade, un rôle ou une prétention ; ... éprouvant effectivement ses sentiments et ses réactions et en possédant une conscience aiguë dans le temps même où ils apparaissent et se modifient » [204], à la façon d'une « personne unifiée, intégrée » [203]. Il faut pareillement que le maître « soit véritablement lui-même, et qu'il soit pleinement conscient des attitudes qu'il adopte,... en état d'acceptation à l'égard de ses sentiments réels: ... personne authentique,... enthousiaste à propos des sujets qu'il aime, et ennuyé par ceux qu'il n'aime pas » [208]. Et parce qu'il se rend compte du caractère personnel de ses sentiments, il ne se sent ni obligation, ni droit, ni « besoin de les imposer aux étudiants ou d'insister pour qu'ils réagissent de la même façon que lui. Il est une *personne* et non pas l'incarnation abstraite d'une exigence scolaire ou bien un conduit stérile au travers duquel le savoir est transmis d'une génération à l'autre » [208].

Voilà qui est grand et noble. La valeur de cette transparente loyauté, de cette pure « authenticité » est indéniable. Elle n'est pas liée à l'ensemble des théories de Rogers. Sa nécessité pour le maître (et l'éducateur) peut être affirmée par tout pédagogue qui ne ravale pas l'enseignement et l'éducation à l'habileté d'un commis-voyageur ou à l'astuce d'un mercenaire. Cependant, il nous paraît que Rogers verse dans un certain subjectivisme. Tout jugement n'est pas affaire de goût personnel. L'adhésion à des vérités évidentes ou suffisamment démontrées ne relève pas d'un pur attrait affectif ou esthétique, d'un libre choix de la fantaisie. Pour être loyal précisément, et d'une authentique sincérité, le maître qui perçoit l'objectivité de certaines connaissances (ou l'éducateur qui perçoit celle de certaines règles) ne peut en parler comme si, à ses yeux, elles relevaient d'une totale liberté de choix.

Venons-en à la deuxième et à la troisième condition d'un enseignement centré sur l'élève. Elles sont étroitement liées l'une à l'autre: il s'agit de l'*acceptation inconditionnelle du partenaire* tel qu'il est, et de la pleine *compréhension* qu'elle engendre à son égard. Accepter le client, c'est le considérer positivement comme « une personne indépendante, ayant le droit d'avoir ses propres sentiments et expériences » [204], que ces sentiments soient « *bons*, positifs, mûrs, confiants ou sociaux » ou qu'ils donnent l'impression d'être « négatifs, *mauvais* ... ou anormaux ». L'enseignant qui sait accepter « l'étudiant tel qu'il est », l'« accueillir avec chaleur », sait aussi le comprendre par « empathie », c'est-à-dire « comme s'il le percevait de l'intérieur ».

Pour rester dans la ligne de l'authenticité, ce sera pourtant « sans jamais oublier la qualité de *comme si*, en d'autres termes, sans que ses propres sentiments — « colère, peur ou confusion » — retentissent sur ceux du partenaire ». Grâce à quoi, l'élève se sentira libre dans ses réactions, dans l'expression de ses sentiments, non seulement « à l'égard du travail scolaire... mais encore des sentiments relatifs aux parents, des sentiments de haine à l'égard des frères et sœurs ou à l'égard de soi », bref selon toute « la gamme des attitudes profondes » [208].

b) Une condition du côté de l'élève

Bien entendu — et voici une quatrième condition, côté élève cette fois — il ne suffit pas que cette triple attitude du maître n'existe que dans son intention, comme dispositions intérieures. Les qualités de congruence, d'acceptation et de compréhension doivent transparaître, s'extérioriser, de façon que *l'élève les perçoive* et n'ait pas de doute sur leur présence. C'est alors seulement qu'il se sentira en relation harmonieuse, détendue et libre, de personne à personne, avec le maître.

c) La relation à l'objet

Voici enfin la cinquième condition, celle que Rogers place en tête de liste. Nous la mettons à part parce que, à y regarder de près, elle ne concerne pas, comme les précédentes, la relation interpersonnelle maître-élève. Elle se réfère à une autre relation ou, si l'on veut, à un autre aspect de la même relation. Elle affecte la relation entre la personne de l'élève et, non plus la personne du maître, mais l'objet de son enseignement, l'objet que l'élève doit découvrir, apprendre, comprendre, l'objet de savoir et de pensée à propos duquel se noue la relation maître-élève. C'est ce que Rogers appelle *le contact avec les problèmes réellement vécus* par l'élève.

Contact, dit Rogers; est-ce différent de relation? Pour lui, il semble qu'il n'y ait relation qu'entre personnes. C'est le seul type de relation que l'expérience psychothérapique lui ait révélé. Mais il est d'autres structures relationnelles. On peut ne pas goûter le vocabulaire philosophique, mais on ne peut méconnaître, à côté des relations prédicamentales (types: père-fils, maître-élève), une autre réalité correspondant aux relations transcendantales (types: intelligence-vrai; volonté-bien). Il s'agit ici d'une authentique relation entre l'intelligence et son objet, ou, pour mieux dire, entre la personne de l'élève qui apprend et le savoir, la science, la culture, qu'il acquiert par le travail de son intelligence.

Cet objet à apprendre, Rogers veut qu'il se présente à l'élève comme « un problème sérieux et lourd de sens » [202], non seulement en soi, mais bien pour l'esprit de l'élève. C'est le cas pour les cours libres, choisis précisément parce que leur matière attire l'auditeur

bénévole, lui « *dit quelque chose* ». Ce n'est plus le cas lorsque l'étudiant « subit... les cours obligatoires,... et se montre passif ou plein de ressentiment ou les deux à la fois » [207]. Le malheur est, selon notre auteur, que cette dernière situation est fréquente car nos « tendances culturelles » [207], le style de « nos mœurs, de nos lois... de nos syndicats et de notre patronat » [213], les « attitudes des parents et des enseignants », bref que « toute notre culture tend à préserver les jeunes de tout contact avec les problèmes réels » (ib.)

On reconnaîtra l'écho des idées de Dewey, de Killpatrick qui fut le maître du jeune Carl au Teachers College de Columbia University, dans cette condamnation de l'enseignement livresque, abstrait, sans rapport immédiat avec la vie quotidienne. Rogers semble pourtant douter de l'efficacité de leur influence pour un enracinement de l'école dans le concret quand il conclut sur une question: cette tendance à faire une école en marge de la vie, « profondément établie et qui dure depuis plus d'une génération... peut-elle être renversée? » [213].

Quoi qu'il en soit, la nécessité du contact vécu — disons de la relation vécue — entre l'élève et la culture va passer au premier plan à propos de la différence spécifique entre la situation pédagogique et la situation psychothérapique.

B) LA DIFFÉRENCE ENTRE LA RELATION PÉDAGOGIQUE ET LA RELATION PSYCHOTHÉRAPIQUE

Le principal élément nouveau de la pensée de Rogers en 1958 — chapitre XI du *Développement de la personne* — par rapport à 1952 — chapitre X — consiste, à notre avis, dans le fait qu'il met le doigt sur une différence entre la situation pédagogique et la situation psychothérapique dont il n'était pas question dans le premier texte. Encore, une lecture attentive est-elle nécessaire pour enregistrer cette notion et en mesurer la portée, tant Rogers franchit ce passage comme chat sur braise.

« En thérapie, observe-t-il simplement, les ressources dont le moi dispose pour acquérir une connaissance authentique sont en lui. L'aide extérieure que le thérapeute peut apporter est minime, puisque le problème n'existe qu'à l'intérieur de la personne. Ce n'est pas vrai en ce qui concerne la pédagogie. De nombreuses sources de connaissances, de techniques, de théories constituent des matériaux bruts à utiliser » [209].

Passons sur l'emploi équivoque du mot « connaissance » à trois lignes d'intervalle. Passons sur l'emploi restrictif du mot « pédagogie » là où il s'agit, pour Rogers, uniquement d'enseignement. Arrêtons-nous aux deux dernières phrases de la citation, introduites par un péremptoire « ce n'est pas vrai ». On ne saurait nier plus carrément l'identité de situation, de facteurs, en pédagogie et en psychothérapie. Qu'est-ce qui n'est pas vrai en 1958 pour Rogers? Il n'est pas vrai que

tous les éléments de solution du problème pédagogique soient dans l'élève, ne puissent provenir que de lui, ne doivent pas être cherchés hors de lui, comme cela est vrai pour le client du psychothérapeute procédant à la rogérienne. En pédagogie, et Rogers veut dire: dans l'enseignement, il y a des éléments, des matériaux indispensables qui sont extérieurs au client, et ils se trouvent du côté du maître. Ce sont les connaissances, les théories, les techniques (savoir et savoir-faire) que le maître possède et que l'élève n'a pas.

On ne sortira pas de là, à moins d'éliminer la caractéristique fondamentale de la situation didactique. Celle-ci ne se réduit pas au binôme de la relation interpersonnelle maître-élève; elle comporte un trinôme, le troisième élément étant le savoir, à apprendre et faire apprendre. Conclusion logique: le problème pédagogique ne peut pas être résolu en fonction de la seule relation maître-élève, par la seule centration empathique du maître sur l'élève. On n'en sortira pas sans faire jouer son rôle à la relation « élève-savoir », à la relation entre l'intelligence de l'élève et son objet.

Mais Rogers refuse de « s'en sortir » en passant par cette porte étroite. Il ne veut à aucun prix que le matériau du *savoir-extérieur-à-l'élève* vienne troubler l'unique relation binomiale dans laquelle il voit le salut, assurant le style centré uniquement sur le client. Ce savoir ne doit pas jouer un rôle propre, exercer une influence sur la relation interpersonnelle. Il ne pourrait, en effet, que favoriser le maître qui le possède et minoriser l'élève qui ne le possède pas. Jeté dans la balance, son poids détruirait l'égalité des partenaires, — dogme intangible de la psychothérapie rogérienne.

Que faire alors de cet encombrant et pourtant indispensable « matériau »? Le maître évitera d'imposer son savoir et de rétablir une néfaste supériorité magistrale en se considérant simplement « comme une source de références (resource-finder) » [209], en se contentant de mettre sa science et toutes ses ressources intellectuelles à la libre disposition de l'étudiant. C'est le *self-service* pédagogique!

Le maître est autorisé à informer les élèves « qu'ils peuvent faire appel à ses connaissances. Cependant il ne voudra pas qu'ils se sentent obligés de l'utiliser ainsi » [ib] [1]. Dans une matière déterminée, il « voudra leur faire connaître que sa propre façon de penser les choses... est à leur disposition, même sous forme d'exposé s'ils le désirent. Cependant encore, il voudra que ceci soit perçu comme une offre qui pourra être aussi bien refusée qu'acceptée » [ib]. Toujours sous la même réserve, il pourra leur faire part de ses « sentiments personnels », et même leur « faire partager les enthousiasmes de ses propres

[1] Cette « utilisation » du maître, qui est aussi une personne pourtant, rappelle un passage de Montessori qui, à l'inverse, personnalise son « matériel »: «Le matériel est véritablement une substitution au maître enseignant» (*Les étapes de l'éducation*, Desclée de Brouwer, s.d., p. 16).

acquisitions,... exprimer les sentiments d'indifférence, de satisfaction, d'étonnement ou de plaisir qu'il ressent à l'égard des activités des individus ou du groupe... dire, pour son compte personnel: *cela ne me plaît pas*, pourvu « que l'étudiant puisse dire avec la même liberté: *et moi cela me plaît* » [ib]. Enfin seront mis à disposition dans le même climat les moyens didactiques: livres, outils, images, graphiques, cartes... visites d'usines, etc.

Rogers ne se dissimule pas que « enseignants et éducateurs forment front avec les parents et les dirigeants pour demander que l'élève soit guidé » [213]. Mais il refuse au maître le droit d'agir en guide. Car de deux choses l'une: ou bien vous guidez l'élève, mais alors, se laissant guider il n'accède pas à une connaissance personnelle, à une pensée authentique; ou bien vous voulez qu'il parvienne à une pensée personnelle, alors abstenez-vous de le guider: pas de pédagogie directive.

Ce dont nous voudrions être certain pour souscrire à ce raisonnement, c'est 1° que toute attitude directive, toute manière d'être un guide annihile réellement la possibilité pour l'élève de parvenir à une recherche et une pensée personnelles; 2° que la « mise à disposition » de son savoir par le maître, telle que la prône Rogers, n'exerce aucune influence directive sur l'élève, ne le guide en aucune manière. — Sur ces deux points, il nous semble que Rogers manque de réalisme. Et nous n'aimons pas qu'on nous paie de mots.

3. — Action pédagogique, relation pédagogique et non directivité

Sans remonter jusqu'à saint Augustin ou même Platon, les auteurs que nous avons cités, depuis les pionniers de l'Education Nouvelle jusqu'à Rogers et ses disciples en pédagogie, tous attestent qu'on n'a pas attendu ce qu'on appelle pudiquement en France les « événements » de mai 68 pour soumettre à la critique le style traditionnel de la « relation maître-élève ». Mais naguère la critique ne sortait pas du champ clos des éducateurs. La « contestation » récente, et encore virulente, a explosé dans le milieu étudiant. Des auditoires, des campus, elle a gagné la rue. Dans le Vieux et le Nouveau-Monde, les universités ont retenti de revendications plus ou moins bruyantes. Avec des motivations variables, certes, des implications politiques et des contextes sociaux qui rendent aléatoire un jugement compact sur leur signification dans les différents pays.

Seule la signification pédagogique des théories et des contestations nous intéresse ici.

Première constatation. Aujourd'hui, la nature du « fait pédagogique », ce qu'il est et doit être, a cessé de constituer un problème ésotérique. L'opinion publique en est saisie, avec la puissance des moyens modernes de communication, et chacun est en passe de « penser » la pédagogie.

Deuxième constatation. De l'opinion publique, toujours passionnée, on ne saurait attendre ni unanimité, ni sereine objectivité. Même si une majorité s'y dégage, qu'est-ce que cela prouve? Pendant des siècles, pauvres hommes, nous avons tenu pour vérités des erreurs aujourd'hui manifestes. Si donc un intérêt généralisé pour nos problèmes est heureux, il n'offre pas pour autant la garantie d'une meilleure approche de la vérité.

Continuons donc à chercher, de quelque côté que souffle le vent!

* * *

Nous voudrions conclure ces pages en concentrant nos réflexions sur la thèse essentielle mise en cause par les auteurs que nous avons présentés et, pour une part, par les événements que nous venons de vivre: la pratique pédagogique peut-elle, doit-elle être directive ou non directive?

Nous ne voyons pas le moyen de répondre honnêtement à cette question sans la subdiviser. Car le fait ou le phénomène pédagogique est lui-même complexe. Il comprend ce que nous appellerons l'*action* pédagogique et la *relation* pédagogique. Un exemple banal suffit à illustrer pour l'instant ces deux composantes: tout le monde a constaté que la même action pédagogique (leçon, méthode, exhortation, « bon exemple ») n'a pas les mêmes effets sur différents élèves également doués, si la relation de chacun d'eux avec le maître n'est pas de même qualité affective. Une élucidation plus poussée de ce qu'est action et de ce qu'est relation relève de la métaphysique. Nous n'en prendrons en considération que ce qui éclaire notre problème.

Relation pédagogique

La relation envisagée ici s'établit entre deux personnes [1]. Elle est plus précisément le rapport réciproque entre la personne de l'éducateur et la personne de l'éduqué, la manière, pour ainsi dire, dont ils se *sentent* et dont ils se *voient*. Relevons-en deux caractéristiques, inégalement mises en lumière par Rogers.

D'abord la teneur *affective* de ce rapport: il s'agit de sentiments mutuels: Rogers le montre et le dit. Mais cette attitude n'est pas purement affective, et cela Rogers le laisse apercevoir, mais ne le dit pas formellement; l'attitude affective est sous-tendue par une attitude *intellectuelle*, une manière de voir l'autre, de le juger, de l'apprécier. Rogers apporte un utile éclairage sur l'égalité des partenaires en tant qu'ils sont tous deux des personnes. Cette égalité est effectivement vécue si le maître admet (intellectuellement) et traite (affectivement) l'élève comme son égal en tant que personne.

[1] Ce n'est pas le cas de toute relation, comme paraissent le croire nos psychosociologues et les pédagogues qui s'en réclament.

Autre caractéristique, celle-là non mentionnée par Rogers. La situation affective mutuelle de nos deux partenaires, il l'envisage toujours au moment du face à face pédagogique. Mais elle peut fort bien être antérieure, ou extérieure, à toute *action* pédagogique. Elle peut évidemment en accompagner le déroulement ou en découler. Elle peut enfin subsister quand tout processus de cette nature aura cessé. (Nous pouvons connaître et aimer ou détester un homme avant de l'avoir comme professeur, puis ne plus l'apprécier de la même manière dans le cadre de la relation pédagogique. Nous pouvons nous lier d'amitié, après nos études, avec un homme que nous n'avions pas aimé du tout comme maître.)

Action pédagogique

Si la relation interpersonnelle peut exister en dehors de l'*action* pédagogique proprement dite, c'est que celle-ci est autre chose. Au sens strict, en tant que distincte de la relation interpersonnelle maître-élève, ou éducateur-éduqué, et quel que soit le climat de cette relation, l'action pédagogique est l'acte par lequel l'éducateur intervient dans la vie et agit sur le psychisme de l'éduqué:

— sur son intelligence, par l'action didactique ou l'acte d'enseigner (à quoi Rogers réduit l'action pédagogique);
— sur son affectivité et sa volonté par l'action qui vise à l'éducation caractérielle, morale, sociale, etc. (pour laquelle nous manque un qualificatif adéquat, parallèle à « didactique »).

Or en quelque domaine que s'exerce l'action pédagogique, et pour reprendre une formule de Rogers en lui donnant la portée qu'il lui refuse, il n'y a pas, « ce n'est pas vrai » qu'il y ait égalité entre ses partenaires, entre celui qui agit et celui qui est « agi ». Le maître est plus savant que l'élève, plus aguerri aux techniques de la science et de la pensée, même s'il n'est pas plus intelligent (s'il a un Q.I. inférieur...). L'éducateur moral sait mieux les règles de l'éthique et comment s'y prendre pour entraîner la volonté à rester libre sous les pulsions de l'instinct ou les sollicitations du milieu, même s'il n'est pas plus vertueux que celui dont il est le mentor. Pour le maître de pratique professionnelle par rapport à l'apprenti, la chose est encore plus claire.

Bref, l'éducateur est supérieur à l'éduqué

— non en tant que personne: il y a égalité dans la *relation* interpersonnelle,
— mais en tant qu'éducateur, dans toute l'ampleur du terme, par cela qu'il possède les « matériaux » que lui reconnaît Rogers: il y a inégalité des partenaires dans l'*action* pédagogique.

* * *

Tout se passe, avec Rogers et ceux qui le suivent, comme si la personne de l'auditeur ne pouvait qu'être brimée lorsque le maître lui dit que cela est vrai qu'il tient pour vrai, cela est bon qu'il tient pour bon; comme si, de ce fait, l'élève était empêché d'accomplir un effort personnel de pensée ou de volonté. Nous savons bien qu'il y a une manière d'« asséner » la vérité, d'« entonner » la science, comme dit Montaigne, dont ne résultent que mémorisation mécanique et dressage. Mais nous ne ferons pas à Rogers l'injure de croire qu'il n'a voulu que condamner cette funeste pédagogie, disqualifiée depuis longtemps. Ni à ses disciples l'injure de penser qu'à cela se réduit la révolution rogérienne, qu'ils saluent comme une véritable « mutation » de l'enseignement [1]. Ce qui est rejeté, c'est toute tendance « directive » de l'action pédagogique. Et c'est en quoi on se trompe.

Sans doute y a-t-il lieu de nuancer la « directivité » selon l'âge de l'enfant ou de l'élève, selon les niveaux et les matières d'études, selon qu'il s'agit d'enseignement instructif ou de culture, de didactique ou de formation esthétique, éthique, etc. Mais, d'une manière ou d'une autre, toujours le maître *agit* sur l'élève, ce qui revient à lui imprimer ou lui suggérer tout au moins une certaine direction de croissance, de progrès, d'enrichissement, de perfectionnement. La tyrannie pédagogique est anti-éducative, mais le désistement pédagogique est le sabordage de l'éducation.

En nous séparant de Rogers sur la nature de l'action pédagogique, nous le suivrons cependant dans sa conception de la relation interpersonnelle qui postule l'égalité. La synthèse souhaitable réside en ceci: l'action pédagogique est sainement efficace dans la mesure où elle exerce son influence directive dans le climat de la relation interpersonnelle. En tant que personne, l'homme plus savant qu'un autre ne vaut pas plus que cet autre, qui est son égal; mais sachant plus que lui, il peut l'aider à s'instruire, et même à le dépasser par la suite, ce qui exclut que l'infériorisation du disciple soit fatalement liée à la supériorité du maître.

LÉON BARBEY
professeur à l'Université de Fribourg

[1] Sr. S. VILLATTE, *Les religieuses ; comment les voit-on?* Duculot-Lethielleux, 1967, p. 180. Cf. supra, p. 80.