

Que faut-il penser  
de la pédagogie  
de Carl Rogers ?

## L'attitude non-directive en pédagogie

par C. Freinet

Divers articles sur la pédagogie de Carl Rogers avaient paru il y a quelques mois dans la revue L'Éducation Nationale. Ils n'avaient pas eu de grands échos en France, mais ils n'en avaient pas moins intrigué quelques camarades qui retrouvaient dans cet auteur une partie des idées que nous défendons depuis trente ans, mais avec quelques aspects nouveaux sur lesquels nous n'étions pas toujours d'accord.

Une série d'études de Aline Fortin et Janine Filloux dans la revue Le Maître (Canada) nous incite à revoir cette question.

« Carl Rogers, écrit l'auteur, apporte à l'Éducation nouvelle la contribution scientifique la plus importante de ces dix dernières années ».

Voyons ce qu'il en est.

Les théories de Carl Rogers sont-elles une nouveauté susceptible à ce titre de nous intéresser et de nous aider ? Telle est la question que nous nous posons, soucieux que nous sommes non de polémiquer mais de nous informer pour mieux agir.

1°. - « Selon la théorie de Carl Rogers l'individu possède en lui-même, dès sa naissance, toutes les ressources nécessaires à son développement, et ce développement se fera sans encombre si les conditions extérieures sont favorables ».

Il n'y a là rien de nouveau, sauf que la psychologie traditionnelle intellectualiste avait cru prétentieusement qu'elle pouvait, de l'extérieur, apporter les connaissances et la vie. Nous nous sommes contentés, nous, de revenir aux méthodes naturelles qui, sans grande théorie, s'appuient sur ce principe universel et éternel, que les psychologues n'ont pas à inventer mais seulement à retrouver, comme on retrouve le vrai chemin dont on s'était malencontreusement éloigné.

2°. - Doit-on laisser à l'enfant la liberté de faire lui-même et pour son propre compte, l'expérience de la réalité qui l'entoure ?

L'auteur reconnaît « qu'il est impossible d'obliger une personne à apprendre ». Ce que nous avons traduit par notre formule décisive : « On ne fait pas boire le cheval qui n'a pas soif ».

3°. - « Pour qu'un enfant veuille apprendre, il faut qu'il ressente l'importance immédiate, pour lui-même, de la connaissance

à acquérir ». Et l'auteur conclut « que le respect de la liberté de l'enfant est nécessaire au plein développement de ses facultés ».

Ce n'est pas faux. Mais le problème est posé trop intellectuellement, en dehors de la réalité des classes et de la vie.

J'ai toujours dit que je n'aime pas voir galvauder ce mot de liberté. La liberté, contrairement à ce que dit l'auteur, ne se limite pas à l'expression verbale, qui est souvent mineure et trompeuse. C'est dans tous les actes fonctionnels de la vie que l'individu a besoin de liberté. Et même, l'individu vivant sainement cherche-t-il tellement la liberté? Il y a là une réaction compréhensive de pédagogues, de psychologues et d'enfants qui, vivant dans un milieu contraignant, aspirent à se dégager de leurs chaînes visibles ou invisibles. Mais pour l'individu qui n'a pas connu de chaînes le souci est autre. L'enfant ne se pose plus alors la question de savoir s'il est libre ou non.

Il invoque au contraire ce souci quand il veut égoïstement se soustraire à quelque obligation extérieure. Ce que veut l'individu c'est se réaliser au maximum dans le cadre du milieu où il vit, grandir, se fortifier, se préparer à dominer ce milieu, s'épanouir et créer. Pour obtenir ce résultat, l'enfant est prêt à sacrifier tout ou partie de cette liberté théorique qu'il n'invoque jamais par exemple dans ses jeux.

Notre souci n'est pas de libérer l'enfant intellectuellement mais de lui donner, individuellement et collectivement la possibilité de se réaliser, comme la plante qui fleurit et produit sa graine.

C'est cette technique de création d'un milieu et de groupes de travail que nous nous sommes appliqués à réaliser. Et nous pensons qu'il est dangereux d'inviter les éducateurs et les élèves à se lancer vers cette liberté individuelle,

qui fera un instant illusion mais risque, par choc en retour, de nous ramener à la contrainte et à la servitude. Mais nous disons aux éducateurs : « Créez un milieu scolaire et social où l'enfant pourra se réaliser ». Tout est là.

Je lis avec beaucoup d'intérêt ce que l'article de la revue canadienne dit du Rogérisme : groupe scolaire comme lieu de méditation ; processus de groupe et relation pédagogique ; l'Ecole centrée sur la réalité ; l'attitude du maître... Et je pense aux meilleures de nos *Instructions Ministérielles* qui disent d'excellentes choses aussi, donnent des conseils qu'on ne peut qu'approuver et font croire aux non enseignants, et parfois même aux enseignants, qu'un grand pas est fait pour une meilleure conception pédagogique. Non, tout reste à faire, et il appartient aux instituteurs que nous sommes de rendre possible dans nos classes les progrès entrevus.

*« Le propre de l'attitude non directive est précisément d'induire chez autrui des conduites d'autonomie, d'auto-construction, de prise en charge de soi-même qui sont la condition même de l'élaboration d'une personnalité mature ».*

Mais comment parvenir à cette révolution dans nos classes?

*« Permettre aux élèves à tous les niveaux d'être en contact réel avec les problèmes relevant de leur existence, de telle façon qu'ils perçoivent les problèmes et les solutions qu'ils souhaitent y apporter. On retrouve ici la notion de connaissances authentiques, c'est-à-dire intégrées et significatives ».*

Mais comment, selon quelles pratiques y parvenir dans nos classes?

*« Il ne suffit pas de décrire l'Ecole centrée sur la réalité, encore faut-il essayer de préciser ce que peut faire concrètement*

le maître pour induire « ce qui s'y passe ». Dans la ligne des propositions rogéiennes, comme dans celles de théoriciens plus axés sur les problèmes propres aux groupes, nous indiquerons deux grands impératifs qui doivent alors conditionner l'attitude du maître : la création d'un climat favorable à la participation des élèves (climat permissif) ; le maintien d'une relation orientée à la fois vers l'intégration et l'individualisation ».

Mais le délicat est justement de créer dans nos classes ce climat. Rogers ne nous en apporte pas le secret.

En somme Rogers pose les problèmes, et il les pose d'une façon que nous approuvons, mais qui n'est pas pour nous une nouveauté. C'est à partir de là, au point où, sa théorie exprimée, il nous laisse le soin de « réaliser » que commence notre tâche ingrate. On dit bien : « *La relation pédagogique n'a de réalité qu'en raison du travail scolaire* ». Mais de quel travail ? Et comment le susciter et le réaliser ?

Ce ne sont pas les grands théoriciens qui nous ont manqué et Carl Rogers

peut y ajouter ses enseignements sans que rien ne change dans les méthodes et l'esprit de l'Ecole. Les relations maîtres-élèves elles-mêmes ne s'établissent ni ne se règlent dans l'idéal. Elles sont le fruit des conditions de travail et de vie.

Ce sont ces conditions que nous nous appliquons depuis 40 ans à modifier. En somme nous prenons l'affaire là où la quittent tous les pédagogues en renom, et les I.M. Et c'est humblement, lentement, à même la réalité de nos classes que nous donnons peu à peu vie aux rêves des pédagogues et des psychologues, Carl Rogers compris. Nous ne travaillons pas sur le même plan qu'eux ; nous prenons plutôt le relais pour une besogne dont on se préoccupe fort peu et qui est pourtant pour nous essentielle. C'est à ce niveau que s'inscrit vraiment dans la vie de la classe le progrès pédagogique dont il ne suffit pas de parler, mais qu'il faut réaliser dans la masse des classes populaires.

C.F.