

Le Concept de Non Directivité en Éducation: Son Apport et ses Limités

G. Artaud
université d'ottawa

Le concept de non directivité n'appartient pas, à son origine, au champ éducatif. Il a d'abord été élaboré dans le contexte d'une action thérapeutique et transposé par la suite en éducation. Ce sont les problèmes soulevés par cette transposition d'un champ d'application à l'autre qui constituent l'objet de cette étude. Si la non directivité éducative risque aujourd'hui de se trouver dans une impasse, c'est, semble-t-il, parce qu'on ne s'est pas suffisamment interrogé sur la validité des postulats de la théorie à laquelle elle se réfère. Pour tenter de dissiper la confusion qui règne encore en ce domaine, l'auteur se propose, dans un premier temps, de replacer le concept de non directivité dans son cadre original, la théorie rogerienne de la personnalité, et, dans un second temps, de procéder à une analyse critique de cette théorie qui met en lumière à la fois ses limites et ses apports dans la construction d'un modèle éducatif.

The concept of nondirectiveness did not originate in the field of education. It was first developed in the context of psychotherapy and was eventually extrapolated to education. The problems raised by this extrapolation from one applied field to another are the concern of this study. To the extent that nondirective education finds itself at an impasse today, it is because the validity of its theoretical postulates has not been examined sufficiently. To attempt to alleviate the confusion which prevails in this domain, the author proposes first to restore the concept of nondirectiveness to its original context, the Rogerian theory of personality, and second, to proceed to a critical analysis of this theory which will throw light on both its limits and relevance for the construction of a model of education.

Si nous observons les tendances qui se manifestent aujourd'hui en éducation, nous constatons que nous vivons une situation de transition qui entraîne un phénomène d'oscillation entre des positions extrêmes et, à première vue, contradictoires.

Nous sommes en train de passer d'une pédagogie autoritaire qui entend diriger la croissance de l'enfant selon un plan de développement défini d'avance, à une pédagogie non directive qui voudrait laisser à l'enfant l'initiative du processus et la responsabilité de son devenir. Nous passons d'une pédagogie de transmission culturelle dans laquelle l'adulte se donne pour mission de procurer à l'enfant ce qui lui manque pour parvenir à l'état d'homme parce qu'il est persuadé qu'il ne peut le trouver en lui-même, à une pédagogie naturelle basée sur la conviction que l'enfant possède en lui toutes les potentialités requises pour sa croissance et qui ne demandent qu'à être stimulées. Nous retrouvons ici la distinction devenue classique de Suchodolski entre les "pédagogies de l'essence" qui visent à imposer à l'enfant, dès le début de sa croissance, le modèle de son devenir et les "pédagogies de l'existence" qui entendent laisser à l'enfant la liberté d'inventer par lui-même son propre modèle et de donner à sa personnalité la configuration qui lui convient (Suchodolski, 1960).

Mais, après la vogue qu'elle a connue au cours de ces dernières décades, la pédagogie non directive est aujourd'hui remise en question. Nombreux sont les éducateurs qui ont commencé à s'interroger sur son bien fondé et à se demander s'ils n'étaient pas en train de jouer aux apprentis sorciers en se référant à une conception de l'éducation basée sur des postulats contestables et qui risque, à l'usage, de s'avérer dangereuse pour le développement de l'enfant. On voit alors s'affirmer une tendance vers une "néodirectivité" qui vise à reproduire les schèmes autoritaires du modèle antérieur ou a réduit l'acte d'éduquer aux dimensions d'une technologie éducative.

On ne saurait pour autant partir de cette constatation pour conclure hâtivement que la pédagogie non directive n'aura été qu'une flambée passagère et sans lendemains. Sous son vocable nouveau, elle ne se présente pas comme une nouveauté radicale mais plonge ses racines dans le courant des pédagogies libertaires auxquelles elle a donné un nouvel élan en leur fournissant de nouvelles justifications. Elle a en outre le mérite indéniable d'avoir mis en lumière certaines dimensions de l'acte d'éduquer sur lesquelles il n'est plus possible de fermer les yeux et apparaît, sous cet angle, comme un point de non retour. Mais il n'en demeure pas moins que la critique à laquelle elle est soumise nous conduit à nous interroger sur la pertinence du modèle éducatif qu'elle a voulu promouvoir.

Pour dissiper la confusion qui règne encore en ce domaine, il paraît utile de revenir aux origines du concept de non directivité et d'en cerner le contenu pour en dégager les significations. On ne saurait en effet oublier que ce concept n'appartient pas, à son origine, au champ éducatif: il s'agit d'un concept élaboré d'abord dans le contexte d'une action thérapeutique et transposé par la suite en éducation. Une telle transposition d'un champ d'application à un autre soulève évidemment une série de problèmes majeurs: n'a-t-on pas procédé à une transposition hâtive en ayant recours à ce concept comme à une dénomination commode pour désigner et justifier après coup un style d'éducation en train de se généraliser? Ne l'a-t-on pas, par le fait même, vidé de son contenu en l'utilisant sans se référer à la théorie dans laquelle il s'enchâsse? A-t-on pris le recul nécessaire pour interroger les conceptions qu'il entend véhiculer? A-t-on suffisamment tenu compte des données spécifiques du champ éducatif dans lequel on l'a transposé? C'est à cet ensemble de questions que nous voudrions répondre ici en remplaçant le concept de non directivité dans le cadre de la théorie rogérianne de la personnalité et en procédant à une analyse critique de cette théorie qui mette en lumière à la fois ses limites et ses apports dans la construction d'un modèle éducatif.

LES ORIGINES D'UN CONCEPT

Le concept de non directivité a été utilisé pour la première fois par Rogers

pour désigner le mode d'intervention thérapeutique qu'il était en train d'élaborer et le distinguer des autres modes d'intervention alors en vigueur. Si Rogers a été amené à l'utiliser, c'est parce qu'il a constaté que la constante la plus significative qui se dégageait de l'analyse de ses interviews enregistrés était "l'absence des diverses formes de direction (questions, interprétations, conseils ...) généralement reconnues comme constituant le rôle même du thérapeute" (Rogers, 1969, p. 11). Il s'agissait donc pour lui d'un vocable commode, susceptible de caractériser sa manière de se comporter dans la relation thérapeutique. Rogers admettait du même coup que son travail était guidé par un ensemble de principes personnels et originaux et qu'il était en train de prendre des distances par rapport à l'approche psychanalytique d'obédience freudienne à laquelle il avait été initié au cours de son internat à l'Institute for Child Guidance de New York. Il attribuera par la suite cette prise de distance à l'influence de Kilpatrick dont l'enseignement au Teachers' College de l'Université de Columbia lui permit de découvrir la pensée de Dewey et dont les livres lui servirent de référence nombre d'années après avoir quitté le Teachers' College (De Peretti, 1974, p. 44). En présentant sa philosophie de l'éducation, Kilpatrick enseignait en effet que l'adolescent, pour accéder à l'autonomie (self-directing), devait procéder à un réexamen (rethinking) de ce qu'il avait antérieurement reçu comme établi, et que ce réexamen ne pouvait s'accomplir au mieux que dans une relation avec un adulte "qui sache comment questionner et guider sans interposer sa manière de pensée" de façon à ce que le jeune puisse "aborder de lui-même ses problèmes et aller vers ses propres conclusions" (Kilpatrick, 1951, p. 214).

Que la non directivité thérapeutique soit le moyen utilisé par Rogers pour favoriser chez ses clients un tel réexamen, c'est ce qui ressort de la théorie de la personnalité qu'il était alors en train d'élaborer et dont il nous a livré l'armature théorique dans "Psychothérapie et Relations Humaines." En analysant le contenu de ses interviews, Rogers a été spécialement frappé par certains des propos émis par ses clients qui manifestaient un désaccord interne et une prise de distance par rapport à leur moi véritable: "Je ne me sens pas moi-même – Quel est mon véritable moi – si les gens connaissaient mon véritable moi" (Rogers 1969, p. 180). Cela l'a conduit à émettre l'hypothèse que le malaise qu'ils ressentaient et qui les avaient conduits en psychothérapie provenait d'une division de leur psychisme en une partie conforme aux normes culturelles, développée pour répondre aux exigences de l'adaptation sociale et qui constitue l'image de soi, et une partie qui, tout en demeurant disponible à la conscience, est soumise à un filtrage permanent, admise ou rejetée selon qu'elle peut ou non s'intégrer à l'image de soi et à laquelle il a donné le nom d'expérience. Le diagnostic du malaise se situe donc dans un "désaccord entre le moi et la totalité de l'expérience."

Pour Rogers, l'origine de ce désaccord est à chercher dans une

éducation qui fait peser sur le développement de l'enfant des "conditions de valeurs" en soumettant son vécu à ces critères d'évaluation externe que sont les normes culturelles et en portant aux ressources de sa personnalité en croissance une attention sélective qui instaure progressivement en lui une attitude sélective envers lui-même. L'enfant a en effet un tel besoin de sécurité affective qu'il préfère rejeter hors de ses représentations conscientes, comme des corps étrangers, des émotions qu'il éprouve pourtant manifestement mais que ses parents désapprouvent. C'est ainsi que le décalage va en s'accroissant entre l'image qu'il se fait de lui-même et les éléments de son expérience qui ne peuvent y avoir accès :

Pour préserver l'attention positive d'autrui dont il a besoin, il en est venu à falsifier certaines des valeurs de son expérience et à la percevoir seulement à travers la valeur que lui attribue autrui ... Cela n'a pas été un choix conscient mais un développement naturel et tragique pendant l'enfance. (Rogers, 1959, p. 226)

Rogers fonde son analyse sur la notion de "growth" qui postule, pour expliquer le fonctionnement de la personnalité, l'existence de deux systèmes couplés : une tendance actualisante qui pousse l'individu à développer toutes ses potentialités et un système d'évaluation de l'expérience qui fonctionne comme régulateur du premier en prenant le premier comme critère. Cela signifie que l'organisme sent d'instinct ce qui va dans le sens de son autoactualisation et évalue positivement toute expérience actualisante. Le méfait de l'éducation vient de ce qu'elle tend à substituer à ce système d'évaluation interne un système d'évaluation externe en soumettant l'expérience de l'enfant à des "conditions de valeurs." L'enfant finit par n'évaluer son expérience qu'en référence au jugement d'autrui et par douter de sa capacité de s'évaluer par lui-même. C'est ici qu'il faut chercher, selon Rogers, la source de l'aliénation de l'adulte :

Ce désaccord fondamental entre les conceptions de quelqu'un et son expérience personnelle, entre la structure intellectuelle de ses valeurs et le processus d'évaluation qui se déroule à son insu en lui, compte pour une bonne part dans l'aliénation de l'homme moderne par rapport à lui-même (Rogers, 1973, p. 245)

Le concept de non directivité n'apparaît plus alors seulement comme un concept fortuit, inventé pour caractériser la constance d'un comportement thérapeutique, il prend toute sa signification en référence à la théorie que nous venons d'esquisser. Pour remédier à cette aliénation, il n'y a d'autre voie, en effet, que de prendre le contre pied des influences qui l'ont engendrée. Il va donc falloir que la thérapie amorce un processus inverse de celui qui a été déclenché par l'éducation :

Le chemin de la thérapie consiste à défaire cette aliénation dans le fonctionnement humain, à dissoudre les conditions de valeurs, à permettre la construction

d'un moi congruent avec l'expérience et la restauration d'un processus organique unifié de valorisation qui serve comme régulateur de l'expérience. (Rogers, 1959, pp. 226–227)

La non directivité représente donc une tentative du thérapeute de dissoudre ces conditions de valeurs qui ont entravé le fonctionnement de la personnalité en instaurant en elle un filtre social qui ne permet pas à l'expérience d'accéder à la conscience. Elle vise à suspendre le système d'évaluation externe pour réactiver le système d'évaluation interne, c'est-à-dire redonner à l'individu confiance en sa capacité d'évaluer par lui-même son expérience, laisser libre cours en lui au réexamen de ce qu'il a antérieurement reçu et qui a guidé sa croissance, lui faire réaliser "qu'une évaluation faite par autrui ne saurait lui servir de guide et qu'il peut faire confiance à son expérience" (Rogers, 1967, pp. 20–21).

Mais Rogers s'est rendu compte par la suite que ce vocable de non directivité, qui n'évoque que l'idée d'une absence de direction, ne pouvait désigner adéquatement l'ensemble des attitudes requises du thérapeute pour permettre au client d'accomplir une telle tâche. S'il ne l'a de fait utilisé que deux fois dans les titres de deux de ses articles (Rogers, 1969, p. 12), c'est parce qu'il a réalisé que ce vocable trop approximatif en était venu à désigner une technique de non intervention voisine de la "neutralité bienveillante" des psychanalystes, en vigueur à l'époque, et par rapport à laquelle il avait pris ses distances. Poursuivant sa recherche en vue de mettre à jour les facteurs d'échec et de réussite en thérapie, il a constaté que les échecs provenaient du fait que les thérapeutes appliquaient la méthode non directive sans s'impliquer personnellement dans la relation. Cela l'a amené à conclure que "ce qui comptait dans cette thérapie, ce n'est pas l'absence de directives, mais la présence chez le thérapeute de certaines attitudes vis à vis du client ... que son approche ne consistait pas tant en une façon d'agir qu'en une manière d'être" (Rogers, 1969, p. 14). Devenu conscient du fait que ce vocable était en train de se vider de la signification que lui conférait la théorie qu'il était en train d'élaborer, Rogers décida de l'abandonner et de lui substituer celui de "thérapie centrée sur le client" pour bien montrer qu'il ne s'agissait pas d'une "non intervention," mais, au contraire, d'interventions méthodiques enracinées dans les attitudes du thérapeute et qui visaient à amener le client à se référer à son expérience en dissipant l'écran des conditions de valeurs.

TRANSPOSITION DU CONCEPT EN ÉDUCATION

Une telle théorie devait normalement engendrer un projet éducatif. Elle se base en effet sur une analyse du développement de la personnalité qui situe la source de l'aliénation de l'adulte dans l'intervention directive des parents et éducateurs dans la croissance de l'enfant. Et le remède

proposé, qui s'inscrit dans le contexte d'une action thérapeutique de type curatif, met du même coup en lumière les conditions possibles d'une action préventive: c'est seulement si on laisse à l'enfant la possibilité de se référer à son système d'évaluation interne que l'on peut le prémunir contre cet état d'aliénation. Il faut donc logiquement en arriver à substituer une pédagogie non directive à la directivité inhérente à la pédagogie traditionnelle.

Rogers a opéré lui-même la transposition de sa théorie dans le domaine de l'enseignement. Il avait déjà vécu, en ce domaine, au cours de ses années de formation à l'Union théologique Seminary de New York, une expérience très significative, lorsqu'avec un groupe d'étudiants, lès d'être nourris d'idées toutes faites, il demanda à l'administration l'autorisation d'organiser un "seminaire sans professeur dont les propres questions des participants formeraient le programme" (Rogers, 1966, pp. 7 et 8). Quand, à son tour, il a commencé à enseigner la psychologie dans un programme de formation de thérapeutes, il a mis en œuvre sa théorie en donnant une part prépondérante à l'expérience de l'étudiant considérée comme "guide de l'apprentissage" et en ne considérant le savoir théorique que comme un moyen de symboliser et d'organiser correctement cette expérience. Il établissait ainsi entre savoir d'expérience et savoir théorique le même type de rapport qu'il avait établi entre self-concept et experienting dans sa théorie de la personnalité:

Rogers tire l'enseignement centré sur l'étudiant de la théorie de la thérapie en utilisant précisément ses propres expériences de professeur. Lui-même dit que ces expériences sont celles mêmes qui sont à la base de ses découvertes des implications de la thérapie centrée sur le client dans le domaine de l'éducation. (De la Puente, 1970, pp 225 et 226)

Mais cette transposition devait déborder le cadre de l'enseignement proprement dit pour s'étendre à l'ensemble du phénomène éducatif, en particulier au processus de transmission des valeurs spécialement mis en cause par la théorie. Ainsi, au moment où le vocable de non directivité est abandonné dans le champ d'application où il a été élaboré parce que son contenu prête à confusion, il connaît un succès croissant dans le nouveau champ où il est transposé sans que l'on semble se préoccuper des problèmes soulevés par les imprécisions de son contenu. Cela tient, semble-t-il, au fait qu'il vient rejoindre un courant éducatif en train de s'affirmer. Ce n'est pas Rogers mais les promoteurs de l'école nouvelle qui ont imprimé à l'éducation son orientation pédocentrique et, à ce point de vue, le qualificatif "centré sur l'étudiant" ne présentait rien de vraiment nouveau. Maria Montessori, entre autres, avait devancé l'analyse de Rogers en affirmant qu'il existe deux personnalités psychiques chez l'enfant: celle qui est naturelle, créatrice, supérieure, et celle de l'adaptation forcée qui est inférieure, renversant ainsi la problématique d'une éducation traditionnelle d'abord soucieuse de conformer l'enfant au

modèle humain véhiculé par la culture. Il n'en demeure pas moins que Rogers proposait une analyse originale du processus qui conduit à l'aliénation et dans laquelle un nombre croissant d'adultes devaient se reconnaître. Pris dans une mutation sociale qui entraînait une remise en question des valeurs établies, ils commençaient à réaliser que la ferme direction qui avait été imprimée à leur croissance était la source de cette division qu'ils ressentaient à l'intérieur d'eux-mêmes et de la difficulté qu'ils éprouvaient à se retrouver. Devenus conscients des méfaits de cette directivité abusive, ils en venaient à refuser d'imposer quelque direction que ce soit à la croissance de l'enfant, à prêter l'oreille aux accents des pédagogues libertaires et à faire leurs les conceptions de Rousseau pour qui "ne rien faire est déjà un prodige d'éducation" parce que l'essentiel est "de ne pas contrarier les opérations de la nature." Réalisant que les valeurs qui leur avait été inculquées étaient en train de perdre leur audience et n'étaient plus transmissibles, ils en venaient à se demander si ce n'était pas outrepasser leur droit que de vouloir encore transmettre des valeurs. C'est ainsi que l'adulte autoritaire de la pédagogie traditionnelle était en train de devenir spectateur passif du développement de l'enfant et que la non directivité rogerienne, qui pronait précisément une "dissolution des conditions de valeurs," a pu lui apparaître comme un recours commode susceptible de justifier son attitude de non intervention. C'est sans doute une des raisons pour lesquelles la non directivité a connu une telle vogue en éducation. Mais, ce faisant, on utilisait pour des fins éducatives un concept dont le contenu avait été élaboré à partir des exigences d'une action thérapeutique et on transposait dans la relation éducative l'attitude préconisée par Rogers pour amener le client à se référer à lui-même et à s'évaluer en référence à lui-même.

C'est ici évidemment que le bât blesse, car le contexte est profondément modifié. Et c'est peut-être là que se situe la source des malentendus engendrés par la mise en œuvre de la pédagogie non directive. "L'extrême différence, "écrit Snyders," entre relation pédagogique et relation thérapeutique est pour nous un des thèmes essentiels qui se dégage d'une réflexion sur l'œuvre de Rogers" (Snyders, 1968, p. 321). Et ce n'est pas la première fois que la pédagogie se heurte à un écueil parce qu'on a transposé trop hâtivement dans son champ d'action un concept hérité d'une autre discipline: que l'on songe à la transposition de certains concepts de la psychologie analytique élaborés à partir d'un matériel pathologique, ou à la transposition de l'animal à l'homme qui sous tend l'approche behaviorale des phénomènes d'apprentissage et de modification du comportement, ou, de manière plus générale, de la transposition dans la salle de classe de concepts issus d'expériences de laboratoire.

Les sciences de l'éducation ne sauraient être considérés comme un pur receptacle des concepts élaborés dans les différents secteurs des sciences humaines auxquelles elles se réfèrent. S'il est vrai que l'éducateur a besoin de s'y référer pour mieux saisir les dimensions du phénomène éducatif, il

n'en est pas moins confronté à la nécessité de reviser leur contenu en tenant compte de leur implication dans la tâche qui est la sienne. Le contexte thérapeutique dans lequel s'inscrit le concept le non directivité est celui d'une action curative qui vise à remédier à une déficience dans le fonctionnement de la personnalité. L'analyse de ce dysfonctionnement a certes beaucoup à nous apprendre sur la manière de concevoir notre intervention dans le développement de l'enfant. Mais nous ne pouvons oublier pour autant que cette intervention est animée d'une intention différente: la relation d'un adulte aidant avec un adulte qui éprouve des difficultés de vivre n'est pas la même que celle d'un adulte avec un enfant en train de grandir. C'est même précisément cette transposition du concept de non directivité dans la relation éducative qui nous permet de mieux percevoir les failles de la théorie qui le sous-tend. Car s'il est vrai que l'analyse rogerienne apporte un éclairage précieux à la situation d'un adulte en train d'interroger la culture qui l'a façonné et qui risque de l'aliéner, elle n'a plus la même pertinence quand il s'agit de déterminer le rôle de la culture dans la structuration de la personnalité d'un enfant.

Cette manière rogerienne de concevoir le rapport de l'individu à sa culture pour expliquer l'aliénation de l'adulte doit être profondément révisée quand il s'agit d'analyser le développement de l'enfant et de définir les conditions de son éducation. En se référant aux postulats rogeriens, l'éducateur ne risque-t-il pas en effet de mésestimer le rôle des modèles dans la construction de la personnalité, d'éliminer le concept d'autorité de la relation éducative et de minimiser l'effort requis par le processus de croissance?

PEUT-ON SE DÉFINIR SANS MODÈLE?

L'analyse de l'aliénation de l'adulte proposée par Rogers se base sur une conception des rapports de la nature et de la culture qui tend à les poser face à face comme deux réalités distinctes existant d'abord indépendamment l'une de l'autre et entrant ensuite en interaction. Pour expliquer cette aliénation, Rogers semble en effet postuler qu'il existerait au départ une nature douée de potentialités qui tendent à s'actualiser et que la culture viendrait ensuite exercer sur elle une action de l'extérieur soit en la stimulant pour qu'elle actualise ses potentialités, soit en entravant son épanouissement par l'imposition de comportements exigés par la vie en société. C'est d'ailleurs là un des postulats fondamentaux de l'Ecole Humaniste que Maslow formule en ces termes: "Nous avons tous une nature essentiellement intérieure qui est instinctive, intrinsèque, donnée, naturelle" et cette nature est faite de potentialités qui "peuvent être réalisées ou étouffées partiellement par des déterminants extrapsychiques (la culture, la famille, l'environnement, l'apprentissage etc.)" (Maslow 1972, pp. 216 et 217). Et ce postulat rejoint celui de la pédagogie naturelle qui, selon Hubert, "n'admet que des fins pédagogiques elles-

mêmes inscrites dans la nature de l'être rejetant tout ce que la vie sociale comporte de complications, d'artifices, de mensonges" (Hubert, 1961, pp. 27 et 28). Si l'on part en effet de la constatation que l'adulte aliéné est celui à qui la culture a imposé un modèle humain trop restrictif qui ne rend pas justice à toutes les richesses que recèle sa nature individuelle, si on concentre l'analyse sur cet adulte au moment où, prenant conscience de sa mutilation et de son inachèvement, il commence à remettre en question les normes de sa culture, on a évidemment tendance à accuser cette distinction entre un individu qui veut s'affirmer et la culture à laquelle il est en train d'intenter un procès.

Mais l'étude du développement de l'enfant vient corriger ce qui risque fort d'apparaître comme une erreur de perspective. On ne peut en effet expliquer ce développement en posant d'abord une nature que la culture viendrait modifier par la suite: à n'importe quel moment de son développement, l'individu est déjà le fruit d'une interaction avec son milieu et la résultante de rapports sociaux qui font partie intégrante de sa personnalité et lui donnent sa configuration. Il n'est pas possible de concevoir l'organisme humain comme un réservoir de potentialités qui s'actualiseraient d'elles-mêmes si on levait les obstacles culturels, car c'est uniquement à travers les modes d'expression fournis par les modèles de la culture que ces potentialités peuvent effectivement s'actualiser. La nature prise en dehors d'une culture dans laquelle elle prend forme n'est qu'une abstraction: c'est uniquement à travers son expression culturelle qu'il est possible de la saisir.

Ce n'est pas, écrit Fromm, comme si nous avions, d'une part, un individu équipé par la nature de certaines impulsions et, d'autre part, la société, sous l'aspect de quelque tyran inconnu, tantôt satisfaisant, tantôt frustrant les penchants innés ... La société n'a pas seulement une fonction de refoulement, bien qu'elle l'ait aussi, elle a également une fonction créatrice. La nature de l'individu, ses passions, ses inquiétudes sont un produit de civilisation. (Fromm, 1963, p. 19)

C'est aux mêmes conclusions qu'aboutit Nuttin dans l'exposé de sa théorie relationnelle de la personnalité quand il affirme que "fonctionnellement, une personnalité ne peut exister que dans le cadre d'une structure qui va au delà de l'organisme somato-psychique, en d'autres mots dans une structure moi-monde," ce que signifie pour lui que "la personnalité n'est pas simplement située dans un monde et ouverte à ce monde, mais que ce monde entre comme élément intégrant de la personnalité même" (Nuttin, 1968, pp. 206 et 209).

En ne voyant dans la culture qu'une stimulation ou une entrave des potentialités de l'individu, on oublie donc l'aspect le plus fondamental de la relation de l'organisme et du milieu et on néglige ce fait essentiel que la culture est d'abord pourvoyeuse de modèles. Même si on entend légitimer chez l'adulte le mouvement qui le pousse à contester certaines valeurs de sa culture, on ne peut en effet oublier que c'est à travers les modèles

fournis par sa culture que sa personnalité à pris forme. Si la non directivité, conçue comme dissolution des conditions de valeurs, peut se justifier dans le cadre d'une relation avec un adulte qui a besoin de se libérer de valeurs trop contraignantes qui risquent de bloquer son évolution, elle ne saurait se traduire dans la relation éducative par un refus de transmettre des valeurs. Ce serait priver l'enfant d'un apport indispensable à la structuration de son image de lui-même et, à la limite, nier la légitimité de l'acte d'éduquer. S'il est vrai que le but de l'éducation n'est pas de faire de l'enfant une pure copie conforme du modèle humain de sa culture, il n'en demeure pas moins que toute éducation commence par une acculturation. A vouloir réagir unilatéralement contre l'emprise redoutée de la culture sur l'individu, on finit par oublier que la culture est formatrice de l'individualité.

FAUT-IL ÉLIMINER LE CONCEPT D'AUTORITÉ?

Et le concept de non directivité de Rogers ne repose pas seulement sur une distinction artificielle entre nature et culture, il se réfère à un postulat selon lequel il existerait entre les deux une harmonie préétablie. Cela signifie que, si on laissait à l'enfant la liberté d'exprimer les tendances inhérentes à sa nature, celles-ci s'orienteraient d'elles-mêmes dans le sens de la socialisation:

Nous n'avons pas à demander qui le socialisera, car l'un de ses besoins les plus profonds est celui de l'association aux autres et de la communication avec eux ... Nous n'avons pas à demander qui contrôlera ses instincts d'agressivité, car, au fur et à mesure qu'il deviendra plus ouvert à tous ses instincts, son besoin d'être aimé d'autrui et sa tendance à donner de l'affection seront aussi forts que les instincts qui le poussent à frapper ou à saisir. (Rogers, 1967, p. 148)

Pourtant la psychologie du développement n'a cessé de mettre en lumière le caractère conflictuel de la relation de l'enfant avec son milieu et de nous montrer que, non seulement le conflit est inhérent à cette relation, mais qu'il est générateur de la croissance. Même si on admet avec Rogers que l'orientation la plus fondamentale de l'organisme humain est socialisatrice, il est bien difficile d'admettre qu'elle puisse se déployer sans conflit. Cette orientation se heurte en effet à la résistance d'autrui et ne peut trouver son mode d'expression qu'à travers cette résistance par la voie de compromis où la réalité de l'autre est prise en considération et vient poser une limite à l'expansion du moi. Or nous savons que l'enfant, en raison des limites d'une structure cognitive qui ne lui permet pas d'emblée d'accéder au point de vue de l'autre, n'est pas en mesure d'élaborer par lui-même de tels compromis et qu'il a besoin des compromis élaborés par les générations antérieures pour donner une première forme à son moi en interaction avec le monde. L'analyse freudienne de ce conflit entre le désir et la réalité nous a bien montré comment le désir viendrait s'écraser

sur la réalité et compromettre gravement le fonctionnement individuel et la vie sociale, s'il ne reconstruit pas une parole protectrice qui, sous forme d'ordre ou d'interdit, vienne résoudre provisoirement une négociation trop onéreuse et imposer les comportements requis pour l'adaptation au milieu. Ces compromis provisoires seront bien sur remis en cause lorsque le désir insatisfait va engendrer de nouveaux conflits et lorsque l'individu, en raison du développement de sa structure cognitive, sera en mesure d'opérer par lui-même la négociation. Et, tout au long de la croissance, le progrès se poursuit dans une confrontation permanente entre un désir qui se heurte à une réalité contraignante et cherche toujours des modes d'expression plus adéquats.

Une éducation non directive qui ferait fi de ce conflit inhérent à la relation entre l'adulte et l'enfant risquerait fort d'entraver le processus de croissance. Car, s'il est vrai qu'il y a des conflits artificiels qui viennent contaminer cette relation – nous pensons en particulier à ceux qui tiennent au pouvoir exorbitant usurpé par l'adulte au nom des privilèges de l'âge et du statut – il n'en demeure pas moins un conflit essentiel qu'on ne saurait éliminer sans dommage pour l'enfant. Et l'adulte qui, sous couvert de non directivité, adopterait une attitude de retrait devant la montée croissante des désirs de l'enfant priverait ce dernier d'une confrontation qui lui est indispensable et des repères dont il a besoin pour délimiter son image de lui-même et établir une hiérarchie dans ses tendances. Ce n'est pas l'autorité comme telle qui est source d'aliénation, mais l'autoritarisme. L'enfant a besoin d'autorité pour grandir et la carence d'autorité engendre des désordres de la personnalité. Deux chercheurs, Sutter et Luccioni, ont précisément tenté d'identifier les caractéristiques d'une personnalité qui souffre d'une carence d'autorité. Ils ont dégagé trois traits fondamentaux : faiblesse et inconsistance d'un moi qui n'a pas été unifié, incapacité d'un engagement affectif profond et durable, insécurité qui rend démuni devant les difficultés les plus banales de l'existence. "Cette carence," écrivent-ils, "déborde le cadre des défauts de l'individu mal élevé et s'inscrivent sous la forme de symptômes qui s'organisent en un tableau assez cohérent, assez constant, pour que nous ayons proposé de l'individualiser sous la désignation de syndrome de carence d'autorité." Et ce diagnostic les conduit à définir ainsi le rôle de l'autorité en éducation :

En ordonnant la vie de l'enfant, en filtrant les appels et les pressions du milieu, en endiguant l'anarchisme de ses impulsions, l'éducateur crée à la fois un "effet de support" et un "effet d'encadrement." L'enfant est non seulement sécurisé contre les angoisses et les vertiges, mais encore activement situé dans un monde à sa mesure, tandis que son moi naissant reçoit une certaine consistance et une certaine tenue, sans doute encore extérieure et impersonnelle, mais aussi nécessaire à l'édification de l'authentique personnalité que les échafaudages et les coffrages le sont à la construction d'une maison. (Sutter et Luccioni, 1968, pp. 11 et 12)

Et Rogers lui-même, qui voit dans la perte de la liberté expérientielle pendant l'enfance la source de l'aliénation de l'adulte et qui préconise comme remède à cette aliénation une dissolution des conditions de valeurs, ne va pas jusqu'à remettre en question le rôle de l'autorité en éducation. Il prend bien soin, en définissant son concept de liberté expérientielle, de le distinguer de ce qu'il appelle "une conception pratiquement physique de la liberté" et s'insurge contre une tendance qui aboutirait à caricaturer sa pensée:

Il semble en effet qu'il existe une tendance à comprendre cette notion comme signifiant que l'individu, en particulier l'enfant, doit avoir le droit d'exprimer toutes ses pulsions, où et quand il veut, et qu'aucun ordre ou autorité ne doive régler sa conduite. Une telle conception de l'éducation ne manquerait certes pas d'avoir des conséquences fâcheuses tant pour l'individu que pour la société. (Rogers, 1969, p. 37).

Ce texte nous montre à l'évidence que, du moins pour Rogers, le postulat de principe d'une harmonie préétablie entre l'individu et son milieu ne se traduit pas dans une pratique éducative d'où l'autorité serait totalement exclue comme faisant obstacle à l'épanouissement de l'enfant.

PEUT-ON GRANDIR SANS EFFORT?

Mais il est un autre conflit qui ne semble pas pris en considération dans les postulats auxquels se réfère le concept de non directivité: nous voulons parler cette fois du conflit intrapsychique entre les forces de croissance qui poussent l'individu à s'actualiser et les forces régressives qui ralentissent ou entravent son autoactualisation. Dans la conception rogérienne du rapport entre la nature et la culture, tout semble en effet se passer comme s'il suffisait de lever l'obstacle culturel pour que l'organisme humain prenne de lui-même la direction de son autoactualisation, comme si finalement l'autoactualisation était automatique. C'est ici que le concept de "growth" se ressent de ce qu'on pourrait appeler ses origines agricoles: c'est en effet dans l'expérience vécue à la ferme paternelle que Rogers situe sa première intuition du "growth" et c'est à l'exemple du gland en train de s'épanouir en chêne qu'il se réfère habituellement.

Ainsi que nous avons l'occasion de l'observer tout autour de nous, écrit-il, le développement morphologique et le fonctionnement physiologique de l'organisme (humain ou autre) s'effectue conformément aux lois génétiques propres à son espèce. En outre, en l'absence de facteurs perturbateurs graves, ce développement s'oriente vers le spécimen adulte et sain. C'est là un fait, non une hypothèse. L'hypothèse entre en jeu lorsqu'on veut expliquer le développement de la personnalité – c'est-à-dire le pôle psychique de l'organisme – par l'effet d'une tendance semblable à l'ensemble des lois qui régissent le développement du pôle physique. (Rogers, 1969, p. 32)

Mais c'est précisément cette transposition d'un pôle à l'autre qui pose problème, car s'il est vrai que le gland porte en lui des potentialités qui vont s'épanouir en chêne si les conditions de terre et de climat sont favorables, force nous est de constater qu'il n'en va pas de même pour l'organisme humain. Et Kinget, qui a collaboré avec Rogers à l'élaboration du texte sur l'autoactualisation, formule elle-même à ce sujet une réserve importante:

Contrairement à Rogers, j'estime que la tendance "naturelle" à la liberté et à la responsabilité ne se développe pas entièrement de manière naturelle. Je doute qu'il suffise d'écarter les obstacles culturels et sociaux pour que ces tendances s'épanouissent automatiquement La liberté et la maturité véritablement humaines n'apparaissent pas comme l'expression d'un don inné, latent, mais comme le fruit d'une conquête, donc d'un effort. (Rogers, 1969, p. 19)

Cela signifie que la seule entrave à l'actualisation ne vient pas de la culture, que c'est à l'intérieur même du psychisme individuel que la tendance actualisante se heurte à une force contraire. La croissance psychologique ne va pas de soi: elle réclame un effort permanent pour dépasser les besoins de sécurité et assumer le risque de l'inconnu. Et Maslow, qui s'est fait l'un des principaux promoteurs de la tendance autoactualisante de l'organisme, reconnaît lui-même qu'il existe "non pas un mais deux groupes de force dans l'individu" et que le conflit entre les forces défensives et les pulsions de développement est permanent et ancré dans la nature de l'homme (Maslow, 1972, pp. 53 et 54). La psychologie génétique nous montre en effet comment, à chaque stade de sa croissance, l'enfant est animé à la fois par le désir et la peur de franchir une nouvelle étape. Au moment où la maturation fait apparaître une fonction nouvelle qui engendre des besoins nouveaux et le pousse à affronter l'inconnu, il manifeste un désir de s'accrocher au connu pour étayer sa sécurité. C'est ainsi qu'on voit apparaître ce double mouvement d'avancée et de régression caractéristique des principales crises de croissance et en particulier de celle de l'adolescence: le besoin de grandir, de rompre avec les dépendances de l'enfance, s'accompagne inévitablement de la peur de perdre ses repères et de prendre des risques en assumant de nouvelles responsabilités.

Fromm fait la même constatation en ce qui concerne l'adulte lorsqu'il écrit que si ce dernier hésite à remettre en question les dépendances garantes de sa sécurité et préfère s'annexer à un pouvoir autoritaire ou s'aliéner dans la conformité, c'est parce qu'il craint l'inconnu sur lequel débouche sa liberté (Fromm, 1963). Il faut d'ailleurs reconnaître que Rogers, malgré sa prise de position de principe sur l'automatisme de l'autoactualisation n'a pas totalement méconnu ce caractère conflictuel du psychisme et l'existence de ces deux forces dans l'individu: "Je suis tout à fait conscient du fait que, par besoin de se défendre contre des peurs internes, l'individu peut en arriver à se comporter de façon immature et

régressive" (Rogers, 1967, pp. 24 et 25). Mais, plutôt que de faire appel comme Freud à deux tendances primaires, l'instinct de vie et l'instinct de mort, il opère une réduction de l'une à l'autre (Pages, 1965, p. 139). Pour lui, c'est parce que la tendance actualisante a rencontré des obstacles qui ne lui ont pas permis de prendre la direction qui lui est propre qu'elle a dévié vers des voies inadéquates et engendré des forces destructrices. Il rejette donc une fois de plus sur la culture et les conditions de valeurs qu'elle instaure la responsabilité de ce conflit intérieur, réduisant ainsi à un débat avec le milieu ce qui est en définitive un débat de l'individu avec lui-même. Et de même que le postulat de l'harmonie préétablie aboutissait logiquement à éliminer le concept d'autorité de la relation éducative, cette méconnaissance de la vraie nature du conflit interne risque fort d'éliminer la notion d'effort du processus de croissance. Or, en voulant faire l'économie de l'effort, on risque de laisser l'enfant à la merci des forces régressives qui l'habitent, de la même manière qu'en refusant de lui transmettre des valeurs on le laisse désarmé devant les conditionnements de son milieu. Car l'enfant n'acquiert pas seulement sa liberté et son autonomie en résistant aux empiètements possibles de l'environnement, mais aussi en triomphant des tendances qui en lui font obstacle à sa croissance.

VERS UN MODÈLE INTERACTIONNISTE

Les postulats de la théorie rogérienne s'exprimeraient donc logiquement dans un modèle éducatif basé sur la conception d'une nature douée de potentialités qui s'actualiseraient sans conflits si l'on écartait les obstacles culturels. Mais nous venons de voir qu'il s'agit là d'une utopie qui, traduite dans une pratique pédagogique, peut s'avérer dangereuse pour le développement de l'enfant. Car une personnalité, pour croître, a besoin de se référer à un modèle humain qui, même s'il vient restreindre l'expression de ses possibilités, n'en demeure pas moins indispensable à son édification. La fonction éducative ne peut donc se concevoir sans référence à une conception de l'homme qui la dynamise. "Il n'est pas possible d'être pédagogue," écrit Hameline, "sans adopter implicitement ou explicitement une certaine vision de l'homme qui viendra légitimer une pratique" (Hameline, 1967, p. 293). L'exercice de cette fonction suppose, de la part de l'éducateur, la mise en œuvre d'une autorité qui, en se référant à cette vision, fournit des modèles de comportements qui permettent aux potentialités individuelles de prendre forme tout en leur posant des limites structurantes, d'une autorité qui incite l'enfant à l'effort et au dépassement comme conditions d'accès à la maturité. La fonction éducative est, de par sa nature même, une fonction directive.

Mais c'est là qu'il nous faut résister à une double tentation: celle de revenir aux schèmes autoritaires de la pédagogie traditionnelle en balayant du même coup de notre champ de vision certaines dimensions de la relation éducative sur lesquelles Rogers nous a ouvert les yeux et

d'utiliser le procès de la pédagogie non directive pour justifier des comportements régressifs liés à un besoin de sécurité, ou celle de s'épuiser dans la recherche d'un juste milieu en tentant un dosage entre les composantes autoritaires du modèle traditionnel et les tendances libertaires du modèle non directif, comme si la pensée ne pouvait se mouvoir qu'à la manière d'un pendule qui finit toujours par revenir à la moitié du chemin parcouru. Si nous voulons vraiment faire un pas en avant dans notre conception de l'éducation, il nous faut tenter de resaisir l'ensemble du phénomène éducatif à la lumière du procès que Rogers a intenté à la pédagogie traditionnelle et de l'analyse critique que nous venons de faire de sa propre pensée, où, en d'autres termes, tenter de dépasser l'antinomie entre le modèle traditionnel et le modèle rogérien, en proposant un nouveau modèle qu'en se référant aux études de Nuttin (1968) et d'Angers (1976) on pourrait qualifier "d'interactionniste."

La critique des postulats rogériens nous a amené à recuser la non directivité comme technique éducative et à reconnaître le caractère directif de la fonction. Mais cette critique ne doit pas nous faire oublier pour autant une réalité que Rogers a mis en pleine lumière et qui constitue en éducation un point de non retour: nous voulons parler ici de son diagnostic de l'aliénation de l'adulte que la pédagogie traditionnelle a pratiquement passé sous silence et qui souligne les risques impliqués dans la directivité inhérente à la fonction éducative. Rogers nous rappelle en effet que l'adulte, dont la croissance a été dirigée de façon à ce que sa personnalité reproduise le modèle humain de sa culture, est inévitablement confronté un jour ou l'autre à la nécessité de redéfinir son identité personnelle et de se réconcilier avec lui-même en retrouvant cette part de lui demeurée à l'état embryonnaire parce que sa culture ne l'a pas reconnue ou ne lui a pas fourni les modes d'expression appropriés. Il met ainsi en relief un des caractères fondamentaux de la condition humaine: la capacité de l'homme acculturé d'interroger sa culture, de refaire sous une forme nouvelle la négociation entre ses désirs et la réalité sociale, de prendre conscience des mécanismes qui l'ont modelé et de retrouver, par cette conscience même, la liberté d'échapper aux déterminismes qui le meuvent et la possibilité de devenir agent de renouvellement de sa culture. S'il est vrai que le remède proposé pour remédier à l'aliénation de l'adulte – la dissolution des conditions de valeurs – ne peut être transposé dans la relation éducative, il n'en demeure pas moins que la prise de conscience ainsi provoquée entraîne une modification profonde de cette relation. Et l'apport de Rogers en éducation se situe beaucoup plus au niveau de son analyse du processus qui conduit à l'aliénation que dans la transposition contestable d'un concept élaboré dans le champ thérapeutique. C'est en ce sens que Snyders conclut sa critique de la non directivité éducative en déclarant: "Nous avons besoin de Rogers ... Il nous fait prendre conscience que le métier d'enseignant sera un long effort pour

échapper à cette sorte de pesanteur qui entrainerait la relation pédagogique vers des formes dégradées" (Snyders, 1968, p. 323).

Un modèle "interactionniste" devra donc tenir compte à la fois de la double exigence de l'acte d'éduquer, à savoir la direction nécessaire au processus de croissance et la possibilité offerte à l'élève de prendre un recul critique par rapport aux modèles qui ont guidé cette croissance. Il s'agit d'un modèle dialectique puisqu'il repose sur une conception de l'éducation qui est à la fois transmission d'un héritage culturel et reconnaissance de la nécessité d'interroger et de reconstruire cet héritage, puisqu'il attribue à la fois à l'éducateur une fonction corrective qui vise à adapter l'enfant à son milieu social et une fonction d'éveil qui l'aide à remédier à l'aliénation que risque d'engendrer cette adaptation.

L'éducation, écrit Ardoino, lorsqu'elle ne trahit pas son dessein fondamental, est autant recherche d'intégration qu'habilitation du pouvoir de contestation ... L'initiation sociale est toujours renoncement, donc acceptation d'une certaine castration, mais elle doit encore ouvrir à des transgressions possibles dans le futur, sans quoi il n'y aurait pas de progrès ... Elle est donc médiation difficile, et toujours à refaire, entre le déterminisme de l'histoire personnelle et culturelle et l'invention d'un projet personnel et social. (Actes du IV Congrès, 1976, pp. 437-438)

L'éducateur, conscient de ce dessein fondamental de l'acte d'éduquer, va donc devoir imprimer une direction à la croissance tout en permettant au projet personnel de l'élève de prendre forme. Ainsi cette non directivité que nous avons recusée comme méthode ou technique parce qu'elle entraîne une méconnaissance de la nécessité de la transmission culturelle, nous la retrouvons comme attitude dans l'exercice de la fonction éducative. Et c'est peut-être de Peretti qui en donne la meilleure définition lorsqu'en concluant son étude sur la pensée rogérienne il parle d'une "alerte centrale" qui n'est autre que la conscience acquise par l'éducateur du caractère restrictif des modèles qu'il transmet (De Peretti, 1974, p. 227).

Car non seulement la fonction éducative est de par sa nature directive, mais sa directivité risque continuellement d'être intensifiée et par sa définition sociale et par l'attitude de celui qui l'exerce. Une société qui vise à reproduire des individus qui puissent s'insérer dans ses rouages sans la perturber a forcément tendance à définir la fonction éducative comme une fonction de reproduction des modèles sociaux et à ne considérer l'éducateur que comme une courroie de transmission entre un milieu porteur de modèles et un individu qui doit les assimiler. Mais il arrive aussi que l'attitude de l'éducateur qui, suivant l'expression d'Hameline, est "l'envers subjectif" de la fonction ainsi définie, vienne "surdéterminer" cette fonction (Hameline, 1977, pp. 286 et 287). Nous atteignons là cette tendance permanente de l'éducateur d'exercer une action modélisatrice

sur l'enfant en se faisant une idée précise de ce qu'il doit devenir et en élaborant une stratégie qui lui permet d'atteindre le but fixé. Cela lui donne la sécurité d'être en accord avec la définition sociale de la fonction et le personnage qu'elle engendre et lui évite de remettre en question son propre modèle de personnalité. La structure de son moi se rigidifie et il développe, comme mécanisme de défense, une attitude dogmatique qui vient renforcer le caractère anticipateur de sa fonction. Et c'est précisément là la faille de la pédagogie traditionnelle de développer cette attitude chez l'éducateur en idolâtrant le modèle qu'il transmet et en lui donnant mission de réprimer chez l'enfant tout ce qui n'entre pas dans la configuration de ce modèle. L'analyse rogérianne vient alors nous rappeler ce que les culturalistes ont déjà mis en évidence: à savoir que l'acculturation nécessaire à l'édification de la personnalité comporte, comme contre partie inévitable, une action canalisatrice, que l'imposition d'un modèle culturel suppose un tri permanent dans les ressources individuelles, que certaines dimensions de la personnalité sont développées au détriment des autres qui demeurent à l'état d'ébauche. L'attitude non directive provient de la conscience acquise par l'éducateur de cette canalisation: elle atténue le caractère dogmatique de la transmission des modèles en laissant à l'individu la possibilité d'y échapper pour se définir. Elle fait contrepoids à la directivité de la fonction et en atténue les risques en réagissant à la surenchère de l'institution. Elle ressort finalement de l'hygiène mentale de l'éducateur. C'est en ce sens que Brunelle a pu écrire que "toute pédagogie qui a réussi a été non directive, c'est pour cela qu'elle a réussi. La non directivité en pédagogie, c'est le non dogmatisme, il n'y a de savoir que celui qu'on a soi-même reconstruit" (Brunelle, 1976, p. 74).

Et nous retrouvons ici un concept de Carl Rogers dont les implications éducatives n'ont peut-être pas été suffisamment perçues et qui peut nous permettre d'entrevoir comment l'attitude non directive pourrait se traduire dans la relation éducative: nous voulons parler du concept de "liberté expérientielle." Nous avons vu déjà comment Rogers a pris soin de distinguer la liberté expérientielle de l'anarchie en rappelant l'exigence d'une autorité qui impose des limites aux pulsions. Mais, à l'intérieur de ces limites qui vont donner consistance au moi en permettant à des pulsions, qui ont tendance à se déployer de manière anarchique, de se structurer et de se hiérarchiser, Rogers entend redonner à l'élève la "liberté d'exprouver."

La liberté expérientielle consiste dans le fait que le sujet ne se sente pas obligé de nier ou de déformer ce qu'il éprouve afin de conserver soit l'affection ou l'estime de ceux qui jouent un rôle important dans son économie interne, soit son estime de soi ... Cette liberté existe quand le sujet se rend compte de ce qu'il lui est permis d'exprimer son expérience, ses pensées, émotions et désirs tels qu'il les éprouve et indépendamment de leur conformité aux normes qui régissent son milieu. (Rogers, 1969, p. 37)

Il introduit ici une distinction utile entre le fait d'éprouver un désir et le fait de chercher la satisfaction de ce désir dans un acte qui ne tienne pas compte de la réalité, distinction qui n'apparaît pas clairement dans une pédagogie de type directif ou le désir qui va à l'encontre des normes sociales et l'acte perturbateur sont pratiquement soumis à la même réprobation. Il rejoint par là la distinction marcusienne entre répression et surrépression. Marcuse reconnaît en effet qu'il doit exister entre l'éducateur et l'élève un "seuil de répression utile": "Si un enfant exprime le besoin de traverser la rue n'importe quand à son gré, la répression de ce besoin ne réprime pas les potentialités humaines, au contraire peut-être" (Marcuse, 1968, p. 195). Mais il dénonce en même temps cette surrépression "qui introduit des contrôles additionnels par dessus ceux qui sont indispensables à toute association humaine spécialisée" (p. 44) et qui renforcent inutilement la domination sociale.

Cette surrépression vient ici de ce que l'éducateur, qui n'est pas conscient de la relativité des modèles auxquels il entend conformer l'enfant et dont l'attitude surdétermine la directivité de la fonction, a tendance à manier des interdits qui non seulement portent sur les actes mais ont aussi pour résultat de culpabiliser les désirs. Il le fait d'ailleurs par une sorte de réflexe inspiré de ce que Le Du appelle le "principe d'économie" et qui le pousse "à placer l'interdit au plus près des origines du désir" (Le Du, 1974, p. 151) de façon à rendre plus efficace la transmission des modèles sociaux: on est en effet plus assuré d'obtenir les comportements désirés si l'on interdit même de désirer les comportements inadéquats. L'interdit ne joue plus alors son rôle de médiateur entre le désir et la réalité et, en devenant instrument de répression du désir, il stérilise le pouvoir de contestation de l'élève. Dans son analyse de la dialectique du désir et de la volonté, Rollo May a en effet montré comment l'individu ainsi formé finit par utiliser sa volonté comme "une faculté grâce à laquelle le désir peut être nié," ce qui revient pour lui à l'utiliser comme "un moyen d'éviter tout ce qui ne convient pas à la manipulation calculée de la société et de soi-même ou à l'image du soi contrôlé et parfaitement bien organisé et dirigé" (May, 1972, p. 58). Cela conduit à une perte de plus en plus grande de l'émotion qui demeure selon Jung "la source principale de toute prise de conscience" et qui est dénoncée ici comme source de désordre.

À l'inverse, l'attitude non directive, qui provient précisément du recul critique que l'éducateur a pris par rapport aux modèles qu'il transmet, se traduit par cette distinction entre la limite opposée à l'expansion des désirs et la liberté laissée à l'élève de les éprouver. L'éducateur n'hésite pas à faire porter ses interdits sur l'expression inadéquate que l'enfant veut donner à ses désirs mais il lui laisse en même temps la possibilité de ressentir et d'exprimer sa contestation intérieure. Il demeure directif parce qu'il continue de se référer à un modèle et à orienter la conduite de l'enfant en référence aux valeurs qu'il incarne, mais il accepte que l'élève,

à mesure que le développement de sa structure cognitive le lui permet, prenne la responsabilité de vérifier le bien fondé des valeurs transmises voire de les interroger et d'imaginer d'autres modes d'adaptation qui, même s'ils se réfèrent aux mêmes valeurs, leur donnent des modalités d'expression très différentes. Tout en assurant la transmission de valeurs qui fait partie intégrante de sa fonction, il aide l'élève à développer cette créativité éthique sans laquelle il demeurerait un débiteur des valeurs de sa culture et le dépositaire d'un héritage jamais vérifié ni réinventé (Artaud, 1979). Il ne renonce pas non plus à lui transmettre des connaissances mais, plutôt que de le considérer comme un consommateur, il l'aide à développer son pouvoir créateur dans l'acte de connaître en lui donnant la possibilité de reconstruire son savoir à partir de son expérience (Artaud, 1981). Cette conception de l'éducation qui renvoie dos à dos éducation libertaire et éducation autoritaire est tout à fait cohérente avec le modèle rogérien de fonctionnement de la personnalité. S'il est vrai que nous devons mettre en cause certains postulats contestables auxquels se réfère ce modèle, nous ne pouvons pour autant méconnaître la lucidité du diagnostic sur lequel il repose et qui établit un lien de causalité entre l'aliénation de l'adulte et la perte de la liberté expérientielle pendant l'enfance. Ce qui empêche en effet l'adulte de se réconcilier avec lui-même en laissant s'exprimer ses requêtes intérieures, c'est précisément un raidissement de la structure de son moi qui vient de ce qu'il a été culpabilisé dans son mouvement de référence à soi et se défie de son vécu. L'attitude non directive remédie à cette déficience dans l'exercice de la fonction éducative: on peut en effet légitimement penser qu'un enfant qui aura eu la liberté d'éprouver ses émotions sera plus spontanément ouvert à son expérience et se sentira moins menacé chaque fois qu'il aura à remettre en question cette image de lui-même qu'il s'est forgée pour répondre aux normes de son milieu.

Le modèle interactionniste dont il est ici question n'est donc pas un simple retour à une pédagogie essentialiste qui voudrait imposer à l'enfant le modèle de son devenir. Il ne vient pas non plus s'inscrire dans le courant qui tendrait à réduire l'acte d'éduquer aux dimensions d'une technologie éducative. Sans renier pourtant ni la nécessité d'une autorité qui aide la personnalité à se structurer, ni l'apport technologique qui assure une meilleure efficacité à la transmission des connaissances et à l'acquisition des comportements, il se centre sur l'attitude de celui qui exerce cette autorité et met en œuvre cette technologie: c'est là en définitive que se situe sa spécificité. Pour reprendre la terminologie de Freire, il prend ses distances par rapport à un style d'éducation "banquaire" fondée sur une vision de l'homme comme objet et récepteur de la culture, pour s'orienter vers un style d'éducation "conscientisante" basée sur une vision dynamique de l'homme comme sujet pensant capable de transformer la culture qu'il reçoit (Freire, 1975, p. 52). L'éducateur ne se considère pas seulement comme dispensateur des biens culturels, il se donne pour tâche d'éveiller la conscience critique de l'élève.

Ceci entraîne évidemment un élargissement du concept de compétence en éducation: ce dernier n'étant plus seulement lié à l'acquisition de techniques de transmission, mais relevant aussi de la croissance personnelle de l'éducateur. Celui qui n'a pas amorcé cette croissance, qui demeure fixé sur les ordres et les interdits qui se sont autrefois opposés à l'expression de ses désirs et ont délimité une fois pour toutes son image de lui-même, adopte inévitablement dans la relation éducative une attitude directive qui le pousse à utiliser l'autorité comme mécanisme de défense contre lui-même.

Les enfants représentent pour les parents, par l'action qu'ils exercent sur eux, une ligne de défense contre leurs propres pulsions. Ainsi est réalisée une économie énergétique comme à chaque fois qu'une lutte intrapsychique est remplacé par un combat contre un objet extérieur. En éduquant, dressant, corrigeant l'enfant, ce sont ses propres pulsions à soi que l'on combat. En interdisant ce qui autrefois à soi-même fut interdit, on renforce en soi l'interdiction d'autrefois (Mendel, 1974, p. 192)

Si l'éducateur éprouve tant de difficultés à se situer dans sa relation avec l'enfant et l'adolescent, s'il a tendance à osciller continuellement entre l'autoritarisme et le laisser-faire, c'est parce qu'il n'a pas développé une attitude d'accueil envers lui-même. Dans "Jusqu'où Iront-Ils?" Jean Le Du dit très justement que les problèmes posés par la relation entre l'adulte et l'adolescent "tournent autour de l'émergence des désirs et des réactivations qui s'ensuivent chez l'éducateur" (Le Du, 1974, p. 149). Tant que ce dernier n'aura pas vaincu sa méfiance à l'égard de lui-même, dépassé ses défenses, laissé ses désirs interroger ses choix et ses valeurs, il sera toujours tenté, soit de rééditer à l'égard des jeunes les interdits qui se sont autrefois opposés à ses désirs, soit, par contre-réaction ou par démission, de les laisser à la merci de leurs désirs sans leur procurer l'aide dont ils ont besoin pour les concilier avec la réalité. Pour qu'il soit en mesure de développer une attitude qui fasse contrepoids à la définition sociale de sa fonction et d'opérer dans ses interventions cette distinction entre le désir et l'acte qui respecte la liberté expérientielle de l'enfant, il doit être lui-même ouvert à sa propre expérience. Rogers a eu raison de nous rappeler que le nœud du problème de la relation éducative réside dans la congruence de l'éducateur.

REFERENCES

- Actes du IV^e congrès international des Sciences de l'éducation. Paris: EPI, 1976.
- Angers, P. *Les modèles de l'institution scolaire*. Trois Rivières: Centre de développement en environnement scolaire, 1976.
- Artaud, G. Analyse du processus de transmission des valeurs. *Etudes pédagogiques*. Lausanne: Payot, 1979, pp. 16-26.
- Artaud, G. Savoir théorique et savoir d'expérience. Pour une méthodologie de l'enseignement basé sur l'ouverture à l'expérience. *Les Sciences de l'éducation*, 1981, 7 (1), 135-151.

- Brunelle, L. *Travail de groupe et non directivité*. Paris: Delagrave, 1976.
- De La Puente, M. *Carl Rogers, De la psychothérapie à l'enseignement*. Paris: EPI, 1970.
- De Peretti, A. *Pensée et vérité de Carl Rogers*. Toulouse: Privat, 1974.
- Freire, P. *Pédagogie des opprimés*. Paris: Maspero, 1974.
- Fromm, E. *La peur de la liberté*. Paris: Buchet-Chastel, 1963.
- Hameline, D. & Dardelin, M. J. *La liberté d'apprendre*. Paris: Les Editions ouvrières, 1967.
- Hameline, D. & Dardelin, M. J. *La liberté d'apprendre, Situation II*. Paris: Les Editions ouvrières, 1977.
- Hubert, R. *Traité de pédagogie générale*. Paris: PUF, 1961.
- Kilpatrick, W. *Philosophy of education*. N.Y.C.: Arno Press, 1951.
- Le Du, J. *Jusqu'où iront-ils? L'éducateur piégé par la morale*. Lyon: Ed. du Chalet, 1974.
- Marcuse, H. *Eros et civilisation*. Paris: Editions de Minuit, 1968.
- Maslow, A. *Vers une psychologie de l'être*. Paris: Fayard, 1972.
- May, R. *Le désir d'être*. Paris: EPI, 1972.
- Mendel, G. *Pour décoloniser l'enfant* (4^e édition). Paris: Payot, 1974.
- Nuttin, J. *La structure de la personnalité*. Paris: PUF, 1968.
- Pages, M. *L'orientation non directive*. Paris: Dunod, 1965.
- Rogers, C. & Kinget, G. M. *Psychothérapie et relations humaines* (4^e édition). Montréal: Institut de recherches psychologiques, 1969.
- Rogers, C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In *Psychology: A study of a science* (Vol. 3). New York: McGraw Hill, 1959.
- Rogers, C. *Le développement de la personne*. Paris: Dunod, 1966.
- Rogers, C. *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod, 1973.
- Snyders, G. La non directivité, est-ce la bonne direction? *Enfance*, 1968, 5, 305-351.
- Suchodolski, B. *La pédagogie et les grands courants philosophiques*. Paris: Scarabée, 1960.
- Sutter, J. M. & Luccioni, H. La carence d'autorité éducative et ses conséquences psychiatriques. *Sauvegarde de l'enfance*, 1968, 1, 8-14.

G. Artaud est professeur titulaire à la faculté des sciences de l'éducation, Université d'Ottawa, Ottawa, Ontario K1N 6N5.