

**Liberté pour
apprendre**

idem

CARL R. ROGERS
Liberté
pour apprendre

Présentation et traduction
Daniel Le Bon

Nouvelle préface
Daniel Hameline

DUNOD

Traduction de l'ouvrage publié en langue anglaise sous le titre *Freedom to learn* par Charles E. Merrill Publishing Company, © 1969.

Cet ouvrage a initialement paru dans la collection " Sciences de l'éducation " dirigée par G. Ferry et J.-C. Filloux.

<p>Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.</p> <p>Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements</p>	 <p>DANGER LE PHOTOCOPIAGE TUE LE LIVRE</p>	<p>d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.</p> <p>Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).</p>
--	---	--

© Dunod, 2013 nouvelle présentation pour le texte et la nouvelle préface

© Bordas, Paris, 1972 pour la 1^{re} édition
978-2-10-050020-8

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

...C'est un véritable miracle de voir que les méthodes modernes d'instruction n'ont pas encore entièrement étouffé la saine curiosité intellectuelle ; cette petite plante délicate, en plus d'encouragement, a surtout besoin de liberté ; sans quoi elle s'étiole et ne manque pas de périr.

Albert Einstein.

Sommaire

PRÉFACE.....	IX
PRÉSENTATION.....	XXIII
AVANT-PROPOS	XXIX
PROLOGUE. APPRENDRE ?	XXXV
PARTIE I. LE LIEU DE L'ACTION.....	1
Introduction à la première partie	3
Chapitre 1. Une institutrice de sixième primaire tente une expérience	5
Chapitre 2. Un professeur de « college » donne une certaine liberté à ses étudiants	27
Chapitre 3. Ma façon de donner un cours	63
PARTIE II. CRÉER UN CLIMAT DE LIBERTÉ.....	121
Introduction à la deuxième partie	123
Chapitre 4. La relation interpersonnelle dans la facilitation de l'apprentissage	125
Chapitre 5. Comment édifier la liberté	157

PARTIE III. POSTULATS.....	177
Introduction à la troisième partie	179
Chapitre 6. « Enseigner et apprendre ». Réflexions personnelles	181
Chapitre 7. De l'apprentissage et de sa facilitation	187
Chapitre 8. Postulats implicites dans l'enseignement universitaire : une déclaration passionnée	199
Chapitre 9. Projet de révolution dans l'enseignement universitaire	223
Chapitre 10. De l'administration des écoles	239
PARTIE IV. PROLONGEMENTS PHILOSOPHIQUES ET MORAUX ...	249
Introduction à la quatrième partie	251
Chapitre 11. Être en relation	253
Chapitre 12. Une manière moderne de déterminer ses valeurs	273
Chapitre 13. Liberté et engagement	297
Chapitre 14. L'objectif : la personne fonctionnant pleinement	317
PARTIE V. UN MODÈLE POUR LA RÉVOLUTION	339
Introduction à la cinquième partie	341
Chapitre 15. Plan d'un changement autodéterminé au sein d'une institution scolaire	343
ÉPILOGUE. LA RÉFORME SCOLAIRE AUTODÉTERMINÉE EN ACTION	369
SUPPLÉMENT À L'ÉPILOGUE : 1970	391
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	407
Table des matières	411
Index	419

Préface

Carl Rogers dérange. C'était déjà là le risque de sa pensée, il y a quarante ans. C'était là sa chance. Il en est de même aujourd'hui. Et c'est ce qui fait l'actualité inentamée de *Liberté pour apprendre*. Ce livre « interpelle » toujours ses lecteurs. Mais, attention ! Tous ses lecteurs, ceux et celles dont il conteste les pratiques, bien sûr, mais, tout autant, ceux ou celles qui s'imaginent mettre en œuvre l'éducation selon ses principes. Rogers échappe aux uns comme aux autres. Aussi Rogers m'intrigue. Mais je lui en sais gré, aujourd'hui comme au tournant des années cinquante-soixante, quand je découvrais ses propos après Pagès, Filloux, Ferry, de Peretti, Le Bon et *alii* (cf. A.R.I.P., 1964). Mais en même temps qu'il m'enthousiasmait, Rogers déjà m'échappait.

J'aurai tendance à dire aujourd'hui qu'il est *essentiel* à la pensée de Rogers d'« échapper ». Mais d'autres continuent d'estimer qu'elle échappe parce qu'elle ne serait elle-même qu'un *accident*. Si elle « échappe », c'est qu'elle se perdrait dans le flot des lieux communs de la culture contemporaine et de son idéologie individualiste en voie de mondialisation. C'est là qu'elle emprunterait son ondoyance argumentaire, son inconsistance conceptuelle, sa fuyance sentimentale. Certains, comme Georges Snyders (1973), lui ont fait ce triple grief et s'y tiennent.

La « non-directivité », dont Rogers introduisit le vocable, « échappe » effectivement : cette notion se dilue en une sorte de précepte insaisissable, d'autant plus prégnant qu'il est insaisissable. Elle y fait plus de tort à la pensée de l'éducation qu'elle ne lui permet d'en lever les malentendus.

C'est ce que nous écrivions déjà, il y a trente ans, Marie-Joelle Dardelin et moi (cf. Hameline et Dardelin, 1977 ; Hameline, 2005). Définir la non-directivité ? « Ce dont tout le monde revient sans y avoir jamais été ». Rappelons néanmoins que, dès 1953, Rogers avait, le premier, vu les limites de cette appellation. Il en avait critiqué et abandonné l'usage.

La pensée de Rogers ne saurait, sans être gravement caricaturée, être réduite à l'autorisation octroyée à la permissivité ambiante. Au contraire, si cette pensée « échappe », c'est parce qu'elle est *résistante*. Et, dès lors, à condition d'être rendue à elle-même et reçue pour elle-même, elle ne peut être réduite aux lieux communs qu'on prétend légitimer en les lui attribuant. Au contraire, lire vraiment *Liberté pour apprendre*, c'est entrer en résistance avec Rogers penseur de la pratique (cf. Poeydomenge, 1984 ; Rohart, 2005), pour « échapper » – au moins quelque peu – à l'emprise des lieux communs et à l'aller-de-soi des attitudes communes.

L'attitude « non-défensive »

André de Peretti, l'interprète le plus autorisé de Carl Rogers dans la francophonie (cf. 1974 ; 1997) a montré depuis longtemps que si la pensée de Rogers résiste c'est parce qu'elle est, non pas tant « non-directive » que *non-défensive*. Si on voulait jouer sur les mots, on dirait qu'à suivre Rogers, un éducateur est quelqu'un qui « se défend » dans la mesure où il renonce à se défendre. Même si le jeu de mot sacrifie sans doute trop au plaisir rhétorique – ce qui n'est guère l'attitude intellectuelle de Rogers – il a l'avantage de donner à penser. D'ailleurs s'il donnait seulement à songer, ce ne serait déjà pas si mal. Ce jeu va plus loin : il aide à concevoir. Il permet de construire un concept, celui de « non-défensivité ».

Qu'entendre par là ? L'attitude « défensive » est un recours évident dans la vie quotidienne où les choses et les gens sont appréhendés si souvent comme adverses, sinon comme adversaires. Tout animal est un individu sur ses gardes. Il l'est dans l'immédiateté de l'instant. L'être humain l'est sur la durée, et la durée ressentie. Celle-ci est comme de l'anxiété qui se matérialise. Le psychologue Pierre Janet pensait que la mémoire est née, chez les humains, de la pratique du récit, elle-même engendrée par la nécessité d'accroître et de maintenir la vigilance individuelle et collective : voir venir pour se préserver en déjouant l'adversité, voire en neutralisant l'adversaire.

Pas question de « laisser venir », quand l'intérêt – vital parfois – est de « prévenir ». Force et ruse sont requises pour cette tâche d'auto-protection.

Que cette attitude mange de l'énergie : qui en douterait ? Qu'elle fasse un dégât plus fondamental, c'est ce que pense Rogers : elle constitue à ses yeux un gaspillage de chance humaine. Si l'humain en effet s'institue comme tel par la réciprocité, par l'échange, par le risque de donner et celui de recevoir, l'éducation à l'humain ne peut pas ne pas se définir par un certain art de baisser la garde.

Mais Rogers assure que, ce faisant, le « non-défensif » augmente aussi ses chances d'être soi : la méfiance, en empêchant l'action d'autrui, handicapait la sienne propre. Certes, l'existence humaine fournit à chacun de bonnes raisons de demeurer sur sa réserve, voire de généraliser sa suspicion. Néanmoins, dès qu'il s'agit d'éducation, la mutualité de l'action humaine devient la clé de l'interaction, y compris quand celle-ci est socialement inégalitaire, ce qui est le cas général. Mutualité, qu'est-ce à dire ? Pour que tu aies quelque chance d'imprimer à ton action ta propre marque, ce que tu fais doit te revenir marqué de la capacité d'autrui. Et qu'est-ce qu'une personnalité défensive ? Précisément, celle qui rend ce retour impossible.

Or l'attitude défensive semble souvent la seule qui permette à de nombreuses personnes de simplement survivre. Évoquons l'exemple de celles et ceux qui prennent aujourd'hui le risque de faire la classe. Dans ce lieu, l'indifférence menace, quand ce n'est pas l'hostilité ou l'agression, qu'excite ou exaspère le manque d'assurance. Une sorte d'adversité constituante appelle comme un exorcisme. Opération réussie par beaucoup, heureusement. Néanmoins, pour tant d'autres, elle semble coller à la fonction au point de lui paraître indissociable. Elle est souvent diffuse. Elle est parfois directe. Elle est parfois violente. Elle porte atteinte par la moquerie, l'inertie, l'apostrophe, l'invective, ou la réponse déstabilisante. Elle vient de tel ou tel élève, passé(e) maître dans l'art de « chercher » les gens, de découvrir leur point faible et d'en jouer. On se défend dès lors comme l'on peut. Et les moyens déployés sont parfois des plus misérables, voire franchement désespérés.

Dans cette attitude défensive réside, aux yeux de Rogers, la perte assurée de l'intention d'éduquer, et même de celle d'instruire. Reprenons notre calembour : en fin de compte, le parler populaire est un parler juste quand il dit de qui instruit « bien », que c'est quelqu'un qui « se défend ».

Effectivement, Rogers, quant à lui, devant les auditeurs médusés du fameux séminaire de 1952 à Harvard, apparaît comme un « type qui se défend ». Pourquoi ? Parce qu'il se défend de se défendre. Néanmoins, il expose.

Qui expose, s'expose

Ainsi Rogers dérange tant il est paradoxal. Ce champion de l'« écoute inconditionnelle » et de l'empathie est capable de garder le silence, et même de le charger de « positivité ». En revanche, quand il a à dire, il va jusqu'au bout de ce qu'il a à dire au nom de sa propre congruence avec lui-même qu'il ne peut séparer de son respect pour la vérité. Faisons une fois encore dans le calembour et disons : Quand il expose, il s'expose.

Banalité, rétorquez-vous. Pas tant que ça, puisque l'idéal du « bon » exposé, sur lequel on ne peut qu'être d'accord, tient à une certaine absence de l'exposant : ce n'est pas moi qui suis à apprendre, mais ce que je « professe » ou, plus exactement, ce qui est ici professé. Rogers, lui, est à la fois d'accord et réticent. Car il rappelle une vérité humaine essentielle à ses yeux : si l'objectivité tend à ériger l'absence à soi comme indispensable, la subjectivité la rend impossible. Tu es toujours présent quand tu causes, y compris quand tu professes, surtout quand tu professes. À l'absence impossible, Rogers substitue l'abstinence, elle, praticable. Non pas être absent de sa propre profération, mais faire ce qu'il faut pour s'y abstenir de soi puisqu'on s'y reconnaît présent.

Revenons sur le double sens agaçant du verbe déponent « s'exposer ». D'abord on « s'expose », au sens où on ne se protège pas et où on accepte de prendre des coups. Mais si l'on « s'expose », c'est aussi qu'à parler d'un objet – n'importe quel objet –, c'est toujours aussi – le sachant ou le méconnaissant – du sujet (« s' ») qu'on entretient l'interlocuteur. Le « s' », bien sûr, est un surcroît doté d'un surcoût. L'exposé est encombré des subjections du destinataire et des destinataires. Car le sujet, c'est l'interlocuteur, bien sûr, l'autre énigmatique, qui est là, dont on ne sait s'il sait, dont on aimerait qu'il aime, dont on n'aimerait pas qu'il n'aime pas. Mais, pour Rogers, c'est d'abord le « professeur » lui-même dont la présence est toujours avouable et qui dit ouvertement « je », même quand il s'agit de transmettre un savoir qui n'est de personne, ni à personne.

Les savoirs ne sont pas les connaissances

Mais peut-être est-ce cette dernière proposition qui est irrecevable, parce qu'elle est fautive. Rogers adopte comme hypothèse réflexive que, dans la pratique de la classe, il n'y a pas de savoir qui ne soit de personne ni à personne. Dès lors, n'y a pas de transmission qui puisse être abstraite du témoignage. Et ce dernier inclut comme composante un certain silence, lui-même condition de la réciprocité, elle-même condition du retour au transmetteur de sa transmission.

Entendons-nous. Je l'ai dit : l'univers des connaissances ne peut être idéalisé – et il *doit l'être* pour être compris – que dépourvu de toute présence humaine polluante. Ici une précision importante est nécessaire¹. Le lecteur aura compris que mon dessein d'opposer les savoirs aux connaissances est un artifice rhétorique qui ne prouve rien mais qui donne à penser. Ce faisant, je restreins, bien sûr, le sens du mot « connaissances » pour n'en faire que le synonyme usuel d'« informations étayées et vérifiables ». C'est grâce à cette définition volontairement restrictive que je puis poser qu'une certaine absence des humains à leurs « connaissances » est une des conditions de la vérité.

Dès lors, dans le jeu de contraste verbal que je propose, « absence à leurs connaissances » ne signifie pas « absence à leurs savoirs ». La différence réside en ce que je tiens ici la « sapidité » comme constitutive de la définition même de tout « savoir ». Les connaissances, entendues au sens où je les ai restreintes, sont séparables de qui les goûte. Les savoirs, non. *Sapere* le dit bien. Pour une fois l'étymologie peut renforcer utilement la distinction utile entre deux termes. Sapience c'est, en plus de l'information, la fruition qu'elle active et qui l'active. Parlons grec. Il y a de la gueusie dans l'air.

1. Je remercie vivement André de Peretti de me suggérer la présente mise au point : la familiarité intellectuelle qu'il entretient avec l'œuvre de son ami Paul Claudel l'amène à faire, de la notion de connaissance, un usage très différent de celui que je propose ici. Il me rappelle ainsi la célèbre étymologie fantaisiste de « connaître », qui signifierait « naître avec ». Effectivement, un autre jeu rhétorique, qui approcherait en « compréhension » la notion de connaissance, permettrait de déceler dans l'acte de connaître, cette réciprocité nécessaire entre l'acte d'enseigner et celui d'apprendre. Mais ce serait un autre jeu de pensée.

J'emprunte ma métaphore aux diététiciens pour répéter ce que j'ai à dire, mais d'une autre façon. Que ces spécialistes me pardonnent de faire un usage probablement approximatif de leurs concepts pour les besoins de la (ma) cause. Ces praticiens distinguent deux types de « goûteurs » : les hypogueusiques et les hypergueusiques.

L'hypogueusique mange de tout, parce que pour lui tout a un peu le même goût. Il aime tout parce qu'il ne déteste rien et ne préfère rien vraiment. C'est tout juste si manger ne l'indiffère pas. L'hypergueusique, au contraire, a le goût développé, surdéveloppé même. Mais il l'a dans les deux sens : il savoure, il rejette. C'est un excessif souvent. Ses détestations sont à la mesure de ses délectations.

Métaphorisons. Posons que les connaissances sont d'ordre hypogueusique. C'est leur chance. C'est leur risque. Pourquoi leur chance ? Parce que les vérités à établir et à transmettre ne dépendent en rien du goût que les gens peuvent avoir pour elles. La dialectique, à la fois comme construction méthodique et rigoureuse des vérités, et comme élaboration de leur exposé, est une œuvre intellectuelle où ce que l'on ressent n'a pas sa place. Dès lors, il y a chance, parce que la connaissance est ainsi à l'abri des aléas de l'opinion commune qui marche aux « coups de cœur », varie avec eux et devient la proie des manipulateurs. En même temps elle est préservée de la dictature de l'avis personnel du premier imbécile venu, démultiplié aujourd'hui sur tous les canaux de la communication médiatique, qui ramène sa science sur n'importe quel sujet avec suffisance parce qu'il est persuadé que toutes les opinions se valent et que « des goûts et des couleurs on ne discute pas ».

Une cure d'hypogueusie est donc un précieux état d'absence affective des sujets de la connaissance à eux-mêmes et aux autres, ainsi qu'à l'objet dont ils se saisissent ou dont ils sont saisis. Néanmoins, considérons ces deux derniers verbes. Éviter d'être instruit par eux, voilà le risque de la connaissance comme hypogueusie. Peut-on en effet « se saisir » ou « être saisi » dans l'indifférence à soi, à l'objet et aux autres ? Certes, ces verbes sont ici eux-mêmes métaphoriques. Il ne s'agit pas de « saisie » matérielle, mais intellectuelle. Il n'empêche que, même immatérielle, toute saisie est cousine du saisissement. Hypergueusie inévitable. Consultez l'élève lambda : il (elle) vous dira « aimer » ou « ne pas aimer » les mathématiques. Et s'il (elle) ne

les aime pas, gageons qu'il (elle) aura sans doute du mal à les connaître, et plus de mal encore à s'en constituer un savoir.

Allons plus loin. Remontons plus haut. Consultons virtuellement un savant comme Archimède. Quand il prononce son cri légendaire « eureka » (j'ai trouvé), découvrant le principe qui porte son nom – mais, au fait, pourquoi un nom de personne à un principe qui n'est de personne ni à personne ? – cela pourrait vouloir dire : « Il existe une vérité de plus. Cela n'a pas d'importance que ce soit moi qui la trouve. En réalité cela doit ne me faire à moi ni chaud ni froid. Le chaud et le froid c'est l'affaire de l'eau de mon bain... ». Mais son célèbre cri signifie autant : « Eh les autres ! – quels autres, au fait ? Les proches immédiats de la fameuse baignoire ? Non ! Tous les autres, passés, présents et à venir – J'ai quelque chose pour vous, mais vous avez quelque chose pour moi, sans quoi mon cri n'est que du vent ».

Le transmetteur et le rhéteur

En réalité, Archimède n'est pas simplement un « découvreur-transmetteur » d'une vérité qui lui indiffère par méthode. Il « éprouve » quelque chose comme de la satisfaction, peut-être même du bonheur, peut-être même de la joie. Et, dès lors, il ne pourra pas en parler seulement en dialecticien, mais en rhétoricien *ut doceat, ut placeat, ut moveat* : afin d'instruire, de causer du plaisir et de mettre en mouvement. Bien sûr, il peut se vouloir « professeur » et donc plus que réticent aux effets que cherche le « rhéteur ». Aussi, ces trois finalités définies autrefois par Quintilien (1er s. ap. J.C.), il les place sous le signe d'une relative abstinence de la séduction oratoire. Régis Debray (1997) analyse dans cette abstinence même la différence entre qui « transmet » et qui « communique ». Cette judicieuse distinction mérite de devenir classique. On relèvera d'ailleurs que cette discrétion à l'égard des effets oratoires caractérise bien Rogers, sauf à faire remarquer, à son sujet comme à celui de beaucoup d'autres, que la présentation mesurée et méthodique de ses réflexions de même que l'exposé sincère de ses doutes constituent une habileté rhétorique parmi d'autres. À preuve : elle ne manque pas d'agacer certains esprits.

Revenons au cri d'Archimède. Il se répète, d'une certaine manière, grâce aux enseignants dans leur classe, quand ils exposent cette découverte et tant d'autres, anciennes ou contemporaines, où s'invente l'intelligence. Mais ce

cri et ses duplications comportent, incluse dans leur vérité à transmettre, la satisfaction d'avoir découvert et transmis. Et cette satisfaction est triple : 1) c'est moi qui ai trouvé quelque chose : je clos une aventure qui est mienne ; 2) ce quelque chose atteindra vraiment sa vérité quand d'autres que moi la reprendront à leur compte : une aventure collective est ouverte ; 3) non seulement ce quelque chose est vrai, mais ce quelque chose vaut la peine.

Qu'est-ce qui vaut la peine ?

Cette dernière formule mérite qu'on s'y arrête tant elle est parlante. Elle est à prendre ici en trois sens. Il existe d'abord un sens généralisé dans notre langue : « cela vaut la peine » veut dire « ça a de la valeur ». Mais la valeur peut être elle-même estimée de deux manières.

Cette vérité qui « vaut la peine » porte, à première vue, sur un bien non marchand, un bien immatériel, dont nul n'est le propriétaire habilité à pratiquer, pour son unique bénéfice ou celui de quelques élus, la rétention de l'information.

Une telle affirmation est celle de l'humanisme reçu de l'Antiquité grecque ou judéo-chrétienne et promu par la philosophie occidentale dans son ensemble, en dépit de ses variantes, voire de ses dénégations. La légitimité même de l'acte philosophique tel qu'il est conçu depuis Socrate, repose sur le double postulat de la singularité de la démarche de pensée (*gnôti seauton*) et de l'universalité d'une « fonction » de l'être humain (*to anthrôpinon ergon*) qui à la fois prévient cette démarche, la prolonge et la cadre. Cette universalité de l'humain traverse, voire transcende, les cultures et les époques. Heidegger dialogue légitimement et efficacement avec Platon, comme Ricoeur avec Spinoza. Et c'est la même tâche qui, pour les uns comme pour les autres, « vaut la peine », même si les conclusions divergent, s'affrontent ou tentent même de réduire l'autre à néant.

Mais ce premier sens de ce qui vaut la peine d'être « su » ne se construit que dans une relative abstraction. Car, de cette valeur – et c'est la seconde estimation qui la concerne –, il existe, au sein de toute culture et de toute époque, un « marché » social, avec ses hiérarchies, ses filières et ses castes. Tout savoir a sa face cotée. Un savoir est l'objet d'une concurrence entre les mains de détenteurs privilégiés. Un savoir est une connaissance à ce point subjectivée qu'elle devient objet de convoitise et de rejet, d'admission ou

d'exclusion. Le « c'est mon affaire » que peut prononcer chaque individu, à titre singulier, devient, par un passage au symétrique opposé, « c'est une affaire ». Et c'est là que se perdent les personnes car aucune d'entre elles, même les privilégiées qui ont « fait affaire », ne maîtrise les échelles des valeurs que la société impose et que la culture « distingue », pour reprendre le mot de Bourdieu (1979). Le propre regard que les personnes posent sur elles-mêmes, l'estime qu'elles se portent ou qu'elles se refusent, sont désormais fonction de cette valeur qui s'attache aux savoirs, fonction de la place qu'ils occupent sur la bourse où « on » les apprécie. « Je », au plus fort de sa singularité, se retrouve habité par « on ». Et le plus savoureux savoir, qui semble n'être qu'à soi et que de soi, est aussi une marchandise que l'on achète et que l'on vend.

Politique enfin ?

Cette dimension socio-économique et politique de l'éducation, Carl Rogers en fait-il par trop abstraction dans sa pédagogie centrée sur les individus ou les petits groupes ? L'objection lui en fut faite en France dès les années soixante. Et certains, comme bien des marxistes (cf. Snyders, 1971), déplorèrent son « angélisme » social. Jovenet (1985) a analysé de manière instructive les positions des pédagogies non-directives à l'égard des réalités politiques où elles s'insèrent. André de Peretti (1974 ; cf. 1997, p. 139ss) rappelle quant à lui les engagements de Rogers. Pour n'être pas « partisans », ils le montrent présent, actif et conscient des enjeux sur les grands terrains d'affrontement politique comme la guerre américaine au Vietnam, les conflits inter-raciaux ou inter-confessionnels, les droits civiques, l'émancipation des femmes, etc. *On Personal power* (traduit en français en 1979 sous le titre *Un Manifeste personnaliste*) intègre cette dimension institutionnelle et politique.

Comme de Peretti le soulignait à l'époque dans sa préface (p. VII), c'est bien la mise en œuvre du pouvoir que Rogers critique fondamentalement. Et le préfacier ajoutait : « En cette époque d'une désillusion générale sur des solutions collectives ou collectivistes, l'appel de Rogers arrive à son heure ». Que dire de cette « heure », trente ans après ? La désillusion générale que de Peretti constate n'a fait que s'accroître, comme en témoignent l'effondrement ou la transformation capitaliste des grands

collectifs marxistes. Mais cette désillusion se trouve emportée dans un double mouvement contradictoire : une mondialisation où les pouvoirs et les savoirs se redistribuent, se « détiennent » et s'arrachent par la violence réelle des armes ou celle, virtuelle, de l'argent et de la maîtrise des moyens de communication ; une individualisation qui relativise les connaissances, replie chacun sur le court terme de la survie, pour les pauvres, sur le moyen terme des savoirs utiles ou loïsibles, pour les nantis.

Rappeler, avec Rogers, les « fondements d'une politique de la personne », c'est peut-être indiquer l'une des voies pour se tenir dans cette contradiction vive où se cherche, entre soubresauts, révoltes, initiatives multiples, micro-réalisations inventives, une démocratie de « participation » dont les tâtonnements sont pleins d'incertitude, et dont l'échelle va de la planète aux voisinages immédiats, en passant par tous les niveaux où se structurent les groupes et les ensembles humains, entre le durable et le transitoire, entre les continuités et les ruptures, entre les communautés et les réseaux.

De qui la peine ?

Mais alors, pour engager l'éducation, avec Rogers, sur cet axe d'un dépassement « personnaliste » de l'anonymat collectif massificateur comme de la promotion individualiste des egos, il est hautement recommandable d'abord de tenir ferme sur cette dimension de valeur « collective », et donc d'enjeu social, de tout savoir. Mais cela ne fait que renforcer la contradiction vive qu'il convient d'affronter avec la même résolution : loger aussi hardiment la valeur du savoir, de tout savoir, dans sa perlaboration au cœur de la subjectivité singulière des personnes. On en revient dès lors à la formule que j'analyse : cela vaut la peine. Mais il convient de l'entendre au ras des mots. On retrouve alors, avec Rogers, le troisième sens annoncé : dans l'expression « cela vaut la peine », cette « peine » est toujours quelque chose d'éprouvé par quelqu'un et signifie en somme « cela vaut ma peine, cela n'a pas été sans mal mais cela ne va pas sans (me, nous, te, vous) faire du bien ».

Rejoint-on alors le premier sens : « cela vaut la peine » ? L'affirmer reviendrait à transmettre la conviction véhiculée par la pensée humaniste : les valeurs des savoirs sont les démultiplications d'une valeur universelle, qui

les met, en droit, à la disposition de tous ; cette valeur n'a pas de détenteur, sinon potentiellement n'importe qui ; et elle n'est pas à vendre.

Les chances de la contradiction vive

Redisons-le. Il est nécessaire, une fois encore, de distinguer ces trois significations contradictoires. Et néanmoins il est tout aussi nécessaire de tenir cette distinction pour impossible. Judith Schlanger expliquait cela très bien naguère (cf. 1983, p. 247) : « Les subjectivités qui accueillent comptent autant que la subjectivité qui pose... Quelle que soit la préformation du jugement (son préjugé), les idées passent toujours par l'adhésion individuelle ». Mais elle ajoute aussitôt : « Les moments subjectifs posent une dénivellation dans l'ensemble du dispositif (de l'instauration des connaissances) : ils lui sont essentiels et ne lui appartiennent pas ».

Voilà donc l'un des paradoxes fondamentaux dont Rogers propose de tirer jusqu'au bout les conséquences pédagogiques : d'une part, « cela vaut la peine » ne se résout jamais à « cela vaut *ma* peine », mais, d'autre part, ce qui vaut a toujours un rapport avec la peine (avec le bonheur ou l'exaspération, avec l'enthousiasme ou la répugnance, avec l'amour ou la haine, etc.) des personnes en cause. À l'époque du « débarquement » de Rogers en France, dont Jean-Claude Filloux fut l'un des premiers à mesurer l'incidence (cf. A.R.I.P., 1964), Janine Filloux, elle, conséquente avec elle-même comme avec Freud dont elle s'inspirait, rappelait le propos de Fourier : « l'intelligence survient dans le prolongement des passions » (cf. 1974, 1996). Le contexte théorique était tout autre que celui de la psychologie rogérienne. C'est néanmoins le même paradoxe qui était ainsi souligné.

Le destinataire comme acteur

La « non-défensivité » rogérienne atteint ainsi le seuil de son interprétation éclairante : la connaissance information, pour devenir un savoir, est érigée en quelque chose qui ne se « retient pas », et même qui ne se « détient » pas, quelque chose qui ne se communique pas, mais *se partage* : s'il faut désigner des « détenteurs », les destinataires le sont tout autant que les destinateurs. Tel était le propos de Socrate, préconisant la maïeutique, cet « accouchement des esprits » (cf. Drouin-Hans, 2005). Telle était la thèse du *De Magistro* de Saint-Thomas d'Aquin, reprenant Aristote : *Scientia ergo praeexistit in*

addiscente in potentia non pure passiva sed activa alias homo non posset per se ipsum acquirere scientiam : « la science préexiste donc en celui qui apprend, non pas comme puissance purement passive, mais comme puissance active, sans cela l'homme ne pourrait pas acquérir la science par lui-même » (trad. Jollès, 1992, p. 41). Or il le peut. Et enseigner à quelqu'un, c'est utiliser les cheminements mêmes que ce quelqu'un emprunte quand il invente ses propres acquisitions (cf. id.).

Sans doute, pour Saint-Thomas, ce n'est pas au nom de la réminiscence platonicienne que s'explique cette sorte de préexistence du savoir chez l'enseigné. Ce penseur est un chrétien. Pour lui, c'est la présence conjointe, en l'enseignant comme en l'enseigné, du seul véritable Magister qui engendre en l'un comme en l'autre les principes dont l'enseignement ne tirera jamais que les conclusions : *unde principia non discit a magistro sed solum conclusiones* (id. p. 55).

Là où Saint-Thomas trouve à la conception de l'« élève actif » une fondation théologique, Carl Rogers demeure dans un agnosticisme humaniste qui préfère établir ses propositions pédagogiques sur le recueil incessant d'observations cliniques. Celles-ci lui dévoilent le mal-être des humains et leur mutuelle malfaisance, le plus souvent née du désir insensé de « faire du bien » et d'« énoncer le vrai ». C'est cette mutualité humaine fatale qu'il convient de changer par une pratique radicalement différente.

Qui apprend reçoit et prend

Pourquoi alors le transmetteur écoute-t-il autant qu'il parle, voire plus qu'il ne parle ? On l'a dit déjà : pour entendre le message lui revenir entendu. Et un message, s'il est réellement transmis, et pour l'être vraiment, ne revient jamais au transmetteur à l'identique. Pourquoi ? Parce qu'il a été à la fois *reçu et pris*, c'est-à-dire « appris », par quelqu'un d'autre et qu'en définitive, même si la différence est infime, ce quelqu'un ne se livre jamais à une simple redite. Même quand il semble une copie conforme, il invente toujours un peu (cf. Schlanger, 1983, p. 245).

Certes il peut aussi répéter à l'envers. Nul ne conteste ce risque : le verbe « inventer » signifie aussi (comme dans « qu'est-ce que tu es encore en train d'inventer ? ») que l'on est en train de broder médiocrement une variante minable. Tout partage risque le malentendu, qui est l'ordre commun de

l'opinion. Il risque tout autant le « bien entendu », qui n'est le plus souvent que l'une des formes perverses du premier. Ces déviations sont réelles. Elles se confirment à tout moment.

C'est pourquoi Rogers dérange, surtout quand il appuie là où ça fait mal. Il appelle la contestation, dès lors que sa libéralité humaniste semble favoriser l'exténuation des valeurs de vérité au profit de celles de l'opinion. On comprend que certains le prennent pour un malfaiteur. Et néanmoins il a fait progresser la pensée de l'éducation quand il a proposé qu'on réfléchisse sérieusement avec lui sur cette proposition évidente et néanmoins iconoclaste : apprendre vaut mieux qu'enseigner. D'autres ont poursuivi la réflexion, entre accord et désaccord (v.g. Reboul, 1980 ; Meirieu, 1987 ; Not, 1987 ; Houssaye, 1988 ; Aumont et Meinier, 1992 ; Fabre, 1999 ; etc.). Mais, quoi qu'il en soit de leurs réserves, les uns et les autres considèrent comme dommageable de ne pas entendre la leçon de Rogers : enseigner n'a pas d'autre raison que de rendre possible que les personnes apprennent. Et qui apprend, non seulement apprend tout seul, mais il instruit qui l'enseigne.

Daniel Hameline
Université de Genève
Mai 2006

Bibliographie

A.R.I.P. (1964) *Pédagogie et psychologie des groupes*, Paris, Editions de l'Épi.

AUMONT B., MEINIER P.-M., (1992) *L'Acte d'apprendre*, Paris, Presses Universitaires de France.

BOURDIEU P., (1979) *La Distinction*, Paris, Editions de Minuit.

DEBRAY R., (1997) *Transmettre*, Paris, Odile Jacob.

DROUIN-HANS A.-M., (2005) « Maïeutique/Scolastique », *Dictionnaire des Idées*, Paris, Encyclopaedia universalis.

FABRE M., (1999) *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

FILLOUX J., (1974) *Du Contrat pédagogique*, Paris, Dunod ; (1996) nelle éd. revue et augmentée, Paris, L'Harmattan.

HAMELINE D., (2005) « Non-directivité », *Dictionnaire des Idées*, Paris, Encyclopaedia universalis.

HAMELINE D., DARDELIN M.-J., (1977) *La Liberté d'apprendre. Situation*

II. Rétrospection sur un enseignement non-directif, Paris, Editions ouvrières.

HOUSSAYE J., (1988) *Le Triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang.

JOUVENET L.-P., (1985) *Horizon politique des pédagogies non-directives*, Toulouse, Privat.

MEIRIEU Ph., (1987) *Apprendre... oui mais comment*, Paris, ESF éditeur.

NOT L., (1987) *Enseigner et faire apprendre*, Toulouse, Privat.

PERETTI A. de, (1974) *Pensée et vérité de Carl Rogers*, Toulouse, Privat.

PERETTI A. de, (1997) *Présence de Carl Rogers*, Ramonville St Agne, Editions Erès.

POEYDOMENGE M.-L., (1984) *L'Éducation selon Rogers. Les enjeux de la non-directivité*, Paris, Dunod.

REBOUL O., (1980) *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris, Presses Universitaires de France.

ROGERS C.-R., (1979) *Un Manifeste personnaliste. Fondements d'une politique de la personne*, trad. de l'américain par N. Navarro, Préface de A. de Peretti, Paris, Dunod.

ROHART J.-D., (2005) *L'attitude « rogérienne » en classe : contribution à la gestion de la crise de l'école*, Lyon, Voies-Livres.

SCHLANGER J., (1983) *L'Invention intellectuelle*, Paris, Fayard.

SNYDERS G., (1971) *Pédagogie progressiste*, Paris, Presses Universitaires de France.

SNYDERS G., (1973) *Où vont les pédagogies non-directives ?* Paris, Presses Universitaires de France.

THOMAS D'AQUIN (Saint), (1256-1259/1992) *Questions disputées sur la vérité, question XI Le maître (De Magistro)*, introduction, trad. et notes B. Jollès, Paris, Vrin.

Présentation

Je suis heureux de présenter au public de langue française une traduction de *Freedom to learn*. J'espère, en effet, que cet ouvrage contribuera à la rénovation de l'enseignement, à laquelle je m'applique — avec bien d'autres — depuis plusieurs années. L'enseignant qui aura lu la « trilogie » de Carl Rogers : *Le développement de la personne* (Dunod, 1966), *Liberté pour apprendre ?* et *Le groupe de rencontre*¹ ne pourra plus invoquer le manque d'information. S'il veut réformer son enseignement, il pourra trouver dans ces ouvrages non un modèle — ce qui serait bien à l'opposé du résultat escompté par l'auteur —, mais un stimulant, des connaissances, des témoignages.

Liberté pour apprendre ? est le fruit de nombreuses années de recherche et de réflexion. L'auteur, parallèlement à son activité de psychothérapeute, a enseigné pendant plus de trente ans. Ce qu'il nous expose ici et qu'il nous démontre, il l'a personnellement expérimenté. On peut croire pourtant que le présent ouvrage n'aurait pas vu le jour de sitôt sans un heureux concours de circonstances.

En 1966, l'A.R.I.P. (Association pour la Recherche et l'Intervention Psycho-sociologiques) avait organisé à Dourdan, au Sud de Paris, un séminaire animé par Carl Rogers. J'ai profité de cette occasion pour faire part à ce dernier de quelques expériences d'enseignement « non-directif »

1. Dunod, 1973.

tentées en France et en Belgique¹ et pour lui suggérer de publier lui aussi le résultat de ses recherches dans ce domaine. Jean-Claude Filloux et les éditions Dunod m'encourageaient vivement dans mes négociations. Au début, Rogers ne manifesta guère d'enthousiasme. En 1967, il m'écrivait encore qu'il n'avait rien de prêt, mais que peut-être, beaucoup plus tard, il songerait à un « petit ouvrage » (*a small book, but this is far in the future*). Au même moment, il se lançait avec toute une équipe dans la réforme concrète d'une importante institution d'enseignement de Los Angeles, réforme dont l'histoire allait devenir l'objet de l'Épilogue du présent volume.

En 1969, paraît chez Merril, à Columbus (Ohio), *Freedom to learn*, avec en sous-titre « c'est que l'enseignement pourrait devenir ». J'en entreprends aussitôt la traduction, mais — et c'est heureux — cela prend du temps : j'ai ainsi l'occasion d'obtenir de l'auteur un chapitre nouveau pour l'édition française. C'est le *Supplément à l'Épilogue : 1970*, dont le lecteur ne manquera pas d'apprécier l'intérêt tout particulier.

*
* *
* *

Le progrès pédagogique nécessite, semble-t-il, une destruction créatrice. Ce n'est qu'en rejetant sans pitié ses éléments vieilliss — ce qui ne veut pas dire anciens — que la pédagogie crée des voies nouvelles et adaptées. Qui ne comprendrait qu'à ce prix le progrès pédagogique engendre souvent chez les intéressés un sentiment de désarroi et parfois de révolte ?

C'est là que l'entreprise de Carl Rogers vient à point nommé : elle permet à l'enseignant d'affronter sans trop d'angoisse le problème de la formation et d'une manière privilégiée celui de la formation continue. La rapidité étourdissante des mutations contemporaines accule la population active, et normalement les enseignants, à un recyclage. Et si cette conversion de l'enseignant implique en tout cas l'acquisition de connaissances, la modification de certaines structures institutionnelles et des programmes, c'est en dernière analyse d'abord d'*attitude intérieure* qu'il s'agit : une nouvelle manière d'être est sollicitée, d'où coule comme de source une certaine *relation* entre l'enseignant et l'élève.

1. Cf. A.R.I.P., Pédagogie et psychologie des groupes, *L'Epi*, 1964.

Rogers nous dit comment il s'y est pris — lui et d'autres — pour assurer ce recyclage permanent. Son exemple et ses réflexions peuvent contribuer à notre transformation et nous permettre d'évoluer *en même temps* que le progrès général — de le précéder peut-être — au lieu d'être à sa remorque avec un retard souvent grandissant.

On connaît l'objectif final de Rogers : la personne « fonctionnant pleinement » dans la plénitude de ses potentialités organismiques. Cette personne, nous dit l'auteur du *Développement de la personne*, est proche de la réalité, elle veille à son progrès personnel, son comportement est social et approprié aux circonstances. Elle est créative, on ne peut prédire facilement son comportement. Sans cesse elle se développe en même temps qu'elle découvre la nouveauté qui est en elle. La personne « fonctionnant pleinement » vit profondément sa situation existentielle interne et externe, elle est de plus en plus ouverte à autrui comme à elle-même.

Le présent ouvrage est orienté tout entier vers l'accomplissement d'une telle personne. À travers des exemples, des extraits d'entretiens, des comptes rendus d'expériences, des analyses philosophiques, l'auteur cerne de plus en plus précisément son objectif, il nous invite à le partager — ou bien à exprimer le nôtre —, il veut nous convaincre qu'une pédagogie nouvelle, fondée sur la confiance (*à condition qu'on l'ait*) est possible et efficace ; il nous indique certains moyens susceptibles de nous aider dans les transformations que nous voulons pour nous-mêmes et pour le monde auquel nous participons.

Au fil du livre, on retrouve en un contrepoint serré les deux thèmes qu'on s'est généralement plu à reconnaître chez Rogers : la *personne* en contact profond avec autrui, le *chercheur* soucieux de rigueur et de mesure. Mais plus que dans ses œuvres précédentes, l'auteur parvient ici à distinguer ces deux aspects sans les dissocier. Plus qu'ailleurs, il donne l'impression d'une unité, retrouvée ou découverte, dans la démarche : recherche et relation interpersonnelle ne font plus qu'un, non qu'elles s'additionnent ou se confondent, ni même qu'elles se complètent, mais bien qu'elles se présentent et se déroulent comme deux modalités inséparables d'une même attitude profonde, celle d'une *amour sérieux*.

Dans ses ouvrages consacrés à la psychothérapie, Carl Rogers dévoile chez lui un côté « anti-psychiatre ». Il réclame qu'on ne considère pas trop vite l'autre comme un « malade à guérir », mais plutôt qu'on voie en lui

quelqu'un qui a *quelque chose à dire*, d'étrange sans doute mais par-là même peut-être de plus intéressant. Cette fois, il demande qu'on ne traite pas l'élève simplement comme quelqu'un à qui il faut inculquer des notions bien établies et enseigner des attitudes qui ont fait leurs preuves, mais plutôt comme quelqu'un qui a lui aussi quelque chose à dire dans ces domaines, de moins « établi » sans doute mais par-là aussi de plus vivant. Rogers est incontestablement « anti-professeur ». Pour lui, l'enseignant ne doit pas être un « maître à penser », mais un « facilitateur d'apprentissage ». L'auteur invite l'enseignant à *faciliter l'auto-détermination de chacun*. Par cette définition, loin d'isoler l'élève dans une position d'autodidacte, il précise bien quelle relation doit à ses yeux unir élèves et enseignants.

Ainsi Rogers s'efforce de situer l'enseignant à sa juste place, celle où il contribue le plus efficacement au développement de la personne. L'auteur reconnaît et « accueille » chez l'enseignant la satisfaction — sinon le besoin — d'*enseigner*, mais il donne sa préférence à l'enseignant qui éprouve encore plus de joie à faciliter chez quelqu'un la *formation de la personnalité* tout entière, créative et adaptée.

Ce que Rogers souhaite — et c'est sa manière d'aborder l'analyse institutionnelle — c'est la création d'un cadre dans lequel la société, loin d'entraver l'individu, le met au défi de s'inventer lui-même.

Finalement — et le lecteur s'en rendra bien compte —, à travers les redites et les corrections d'une pensée qui se veut rigoureuse, qui pose ses jalons et les vérifie, Rogers déploie son intuition centrale : la confiance dans l'homme, pas dans n'importe quel homme, mais dans l'homme libéré de certaines contraintes et par-là même orienté vers la créativité. C'est cette libération-là que Rogers attend du cadre institutionnel et en particulier de l'institution scolaire. Il nous dit dans le présent ouvrage comment, pour sa part et malgré bien des échecs et des lacunes, il a contribué à la détermination et à la réalisation de cet objectif.

*
* *

J'ai été frappé, en lisant et en traduisant ce nouveau livre de Rogers — et déjà à la lecture et à la révision de la traduction du *Développement de la personne* —, par la convergence que je découvre entre la pensée de Carl Rogers et celle d'Alfred Korzybski.

Chez l'initiateur de l'attitude « non-directive » (mieux appelée attitude « centrée-sur-le-client ») comme chez le fondateur de la Sémantique générale, je retrouve la même invitation à vivre dans l'*ici et maintenant*, le même souci de distinguer l'inférence de l'observation, une grande prudence aussi dans l'établissement de liens de causalité, la priorité accordée à l'expérience « primaire » sur la réflexion isolée, une même conception holistique de l'être humain considéré comme un tout « organismique », un même intérêt pour les structures — et singulièrement celles du langage —, un même soin à formuler des définitions ouvertes, etc.

Puisque Rogers n'a pas lu Korzybski (il ne le connaît qu'à travers un ouvrage d'Hayakawa) — et la réciproque est vraisemblable —, il faut bien imaginer que tous deux ont à la fois traduit et modelé certaines aspirations communes de la pensée contemporaine. Ce n'est pas par hasard non plus que Rogers a publié au moins deux articles dans *Etc*, la revue de Sémantique générale.

*
* * *

Dans le domaine de l'enseignement aussi, Rogers est parvenu à exprimer en une théorie cohérente ce qui sous-tendait diverses recherches pédagogiques anglo-saxonnes depuis un quart de siècle au moins, celles d'Alexander Neil par exemple, chez qui l'apport psychanalytique est finalement secondaire.

Par contre, on peut regretter qu'il ignore à peu près complètement la recherche et la réflexion des auteurs de langue française. Les travaux de Célestin Freinet ou d'Ovide Decroly, la réflexion d'André de Peretti ou de Fernand Oury, pour ne citer que ceux-là, n'ont pas atteint notre psychopédagogue américain. Pourtant les expériences, même « non-directives », ne manquent pas : Max Pagès, dans son cours de psychologie sociale à Rennes, puis à Paris ; Jean-Pierre Brugidou, auprès d'adolescents caractériels ; Daniel Hameline et Marie-Joelle Dardelin, en classe terminale à Angers et Caen ; et tant d'autres¹.

1. À Bruxelles, le Cours Charlemagne, école primaire et maternelle, (av. Van Becelaere 103), fonctionne depuis 1964.

Il est vrai qu'il est parfois difficile de comprendre et périlleux de transposer certaines expériences pédagogiques réalisées dans un contexte étranger, si l'on n'y apporte pas les correctifs nécessaires.

À ce propos, le lecteur doit savoir que d'une manière générale l'enseignement aux États-Unis est divisé en enseignement élémentaire (*elementary school*), enseignement secondaire (*high school*) et enseignement supérieur à deux degrés : 1. le *collège*, jusqu'au *graduat* (quatre années d'études), 2. l'*université* proprement dite, jusqu'à la maîtrise ou éventuellement jusqu'au doctorat (généralement appelé doctorat en philosophie, « Ph. D. »). Depuis plusieurs années, il existe aussi un cycle d'enseignement post-doctoral.

Il me reste à remercier Pierre-Bernard Marquet, rédacteur en chef de la revue française *L'Éducation*, et auteur d'un *Carl Rogers* publié récemment aux Éditions universitaires, qui avec beaucoup de gentillesse et de patience a relu et corrigé mon manuscrit.

Daniel Le Bon
1972

Avant-propos

« Comment se fait-il qu'aucun de vos livres ne figure dans nos bibliographies ? », me demandait un futur enseignant. « Mes professeurs vous citent, vous, vos idées, vos méthodes, vos théories sur l'enseignement, mais nous ne trouvons rien à lire de vous ! » Cette question et ces propos, entendus sous diverses formes depuis une dizaine d'années, sont une des raisons qui m'ont poussé à écrire le présent volume.

Depuis plus de trente-cinq ans, j'ai expérimenté et innové de nouvelles méthodes pédagogiques avec mes étudiants. Depuis des années, j'écris pour les enseignants¹, tirant profit de plusieurs années d'expérience et de recherche en psychothérapie ou dans l'enseignement. Mais la plus grande partie de ces écrits ont paru dans des ouvrages principalement consacrés à la relation d'apprentissage interpersonnelle que nous appelons psychothérapie, ou bien ont été publiés dans des revues peu connues des enseignants. Aussi m'était-il facile de comprendre pourquoi aucun de mes ouvrages ne figurait sur les listes de lecture proposées aux futurs professeurs, et en même temps cela m'ennuyait.

C'est ainsi que, dans un premier temps, j'ai voulu purement et simplement rassembler sous un titre général les différents articles que j'avais rédigés pour les maîtres et les éducateurs. Mais après avoir commencé ce travail, je

1. Le terme américain *educator* désigne plus souvent les enseignants que les éducateurs non chargés d'un enseignement. Sauf exceptions, nous le traduirons par *enseignant* (N.D.T.).

me suis senti de plus en plus insatisfait. Je voulais dire davantage. Aussi bien, les conceptions que je voulais exposer débouchaient sur les domaines théorique et philosophique. En sorte que, finalement, le volume qui a pris naissance contient de nombreuses parties toutes neuves, d'autres qui sont le développement de textes plus anciens, et plusieurs chapitres où j'expose de larges thèmes de base.

Ceux-ci concernent sans aucun doute les enseignants, même s'ils portent plutôt sur le développement total de la personne que sur des problèmes strictement pédagogiques.

Tandis que je travaillais à cet ouvrage, je fus vraiment surpris par le sentiment d'urgence que j'éprouvais. C'était au point que, pour achever ce manuscrit, je volais le temps précieux qui appartenait à chacune de mes activités courantes. Mon excellente secrétaire, M^{lle} Wetlaufer, s'en est bien vite rendu compte par le mal qu'elle avait à respecter les délais prévus pour la dactylographie de chacun des chapitres. Cette impression d'urgence m'intriguait. Me sentais-je chargé d'une mission ? Me revenait-il de « sauver » l'enseignement ? Je ne le pense pas, encore que ce soit au lecteur de juger. Pour moi, ce sentiment d'urgence dérive sans doute de mon désir d'aider de toutes mes forces les maîtres et les éducateurs dans un moment de crise particulièrement saisissant.

L'enseignement se trouve aujourd'hui confronté à des remises en question incroyables, inconnues jusqu'à présent et plus graves que jamais. Je suis convaincu que de la solution du problème pédagogique dépend pour une grande part la réponse à la question de savoir si l'humanité va aller de l'avant ou bien va se détruire, abandonnant la terre à ces rares êtres vivants qui peuvent résister à la bombe atomique et à la radioactivité. Permettez-moi d'exposer en quelques mots certains des problèmes qui me préoccupent.

Est-ce que notre système d'enseignement est à même de préparer les individus et les groupes à vivre heureux dans un monde caractérisé par un changement constamment accéléré ? Ou bien est-ce là une adaptation trop difficile à réaliser pour l'être humain ? Ou bien est-il impossible à l'enseignement d'atteindre un objectif tellement étranger à son passé ? Je l'ignore.