

Brigitte Ramont

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation .

**Extrait d'un travail de recherche en DEA de
Sciences de l'éducation
Novembre 2001**

René Barbier

Rencontre avec le rogérisme.

R. Barbier rencontre le rogérisme, en 1969, à l'université Paris VIII, dès sa création, inscrit comme étudiant, alors qu'il est déjà professeur de sociologie à l'I.U.T. de Saint-Denis. Il s'intéresse à la pédagogie institutionnelle et rencontre « ceux qui étaient en sciences de l'éducation. Il y avait M. Lobrot, J. Ardoine est arrivé tout de suite après, il y avait G. Lapassade, R. Lourau. » C'est par le biais de la pédagogie institutionnelle qu'il s'intéresse à l'approche non-directive qui l'a « séduit tout de suite ».

Les valeurs qui l'ont séduit.

La position de C. Rogers face à la confiance, à la croissance, sa finesse de psychologue et ses qualités d'écoute font immédiatement écho chez René Barbier.

Voici ce qui à cette époque l'a particulièrement attiré chez Rogers :

R. Barbier : « *J'étais très intéressé par Rogers, tout ce qu'il disait autour de la confiance, de la croissance c'est quelque chose qui faisait partie de mes valeurs depuis longtemps, donc je reconnaissais des connivences, et je pratiquais une pédagogie institutionnelle, avec une grande part de pédagogie d'inspiration rogérienne. Je faisais de la dynamique de groupe, avec la reformulation etc.. Donc, on peut dire que j'étais très marqué, et je n'ai jamais été de ceux qui ont tapé sur Rogers. Je l'ai toujours trouvé très intéressant et en plus, écoutant, regardant des bandes vidéo, j'ai vu à quel point c'était un fin psychologue. Quand on lit des comptes rendus, des protocoles d'entretiens, on voit que c'était quelqu'un de très sensible à l'écoute, il m'a inspiré sur ce plan là..*

En tant que personne, en tant que psychologue, et ses principes d'acceptation inconditionnelle, de congruence, etc. sont des choses qui sont restées pour moi des points clés de l'écoute. Je peux dire que c'est quelqu'un pour moi qui est resté quelqu'un de fondamental dans mon écoute, dans ce que j'ai développé au sujet de l'écoute sensible.(...)

Où en est-il aujourd'hui ?

A la lecture de ces lignes, nous voyons que les conceptions rogériennes qui l'ont intéressé sont toujours d'actualité pour lui. Nous pouvons préciser qu'après une révision de sa pédagogie d'inspiration rogérienne¹ pour une « *pédagogie réaliste, sans nier la dimension essentielle de la confiance, de la croissance, de la confiance dans la croissance de l'être humain.(...)* » R. Barbier affirme : « *j'étais très intéressé par Rogers, maintenant, je suis peut-être encore plus intéressé qu'à cette époque, (...)* »

¹ Voir le chapitre les représentations négatives où cette question est traitée p.151

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation (entretien avec Brigitte Ramont) Université Paris 8, CRISE-LEC, novembre 2001

Qu'a-t-il intégré personnellement ou comment se traduit ce vif intérêt pour les conceptions rogoriennes dans ses valeurs pédagogiques ?

Nous rencontrons dans les propos et la personnalité de R. Barbier une réelle intégration des valeurs qu'il cite comme essentielles pour lui. Mais nous ne pouvons pas parler de valeurs inspirées par l'approche centrée sur la personne, nous les pointerons et les mettrons en parallèle avec les conceptions du penseur J. Krishnamurti qui l'animait déjà profondément.

R. Barbier : « *Je voudrais quand même dire que j'ai connu Rogers, bien après Krishnamurti, puisque j'ai connu Krishnamurti dans les années soixante et j'étais très imprégné déjà de Krishnamurti et du sens de l'éducation chez Krishnamurti quand j'ai rencontré Rogers, c'est pourquoi j'ai pu accepter Rogers facilement parce qu'il y avait quelque chose qui était assez lié, il faut re-situer les choses. Le philosophe de l'éducation qui m'a le plus impressionné, c'est Krishnamurti, à partir du moment où je l'ai connu, je n'étais pas encore dans l'éducation, j'étais surveillant, mais d'emblée déjà, comme j'étais en contact avec des jeunes par mon métier de surveillant, j'avais une attitude qui était en liaison avec l'attitude de Krishnamurti.* »

Les connivences avec Carl Rogers.

Dans la présentation qui suit des valeurs de R. Barbier, nous pourrions saisir les points de connivence où Rogers a, peut-être pu féconder des semis de Krishnamurti, de son point de vue plus occidental.

René Barbier se définit comme un éducateur, « un éducateur avant tout.

René Barbier : « *Je suis un éducateur avant tout et suis très exigeant sur le terme éducateur. C'est pour ça que je peux effectivement, être vu sous un angle un peu critique par quelques collègues dans la mesure où j'ai cette exigence là. Si je me suis orienté vers les sciences de l'éducation c'est parce que ça m'intéressait, sinon je serais resté sociologue, dans le fond, un sociologue n'a pas besoin d'être éducateur au sens où je l'entends, ça peut être un très bon spécialiste. Moi, c'est l'éducation qui m'intéressait sous cet angle là, donc c'est pourquoi je me suis orienté en sciences de l'éducation et c'est exigeant;* »

L'éducation selon R. Barbier. Enseigner et Eduquer.

Précisons comment R. Barbier conçoit l'éducation et l'éducateur. Il le définit dans « *Imaginaire et éducation selon l'approche transversale* »² dont nous utilisons partiellement les citations ci-dessous :

R. Barbier : « *Il est plus que jamais nécessaire de réhabiliter le terme « EDUCATION » comme structure englobante de signification et de valeur. Ce ne sont pas les « sciences de l'éducation » qui doivent redorer leur blason par le terme ambigu de « formation » mais, au*

² R. Barbier, Imaginaire et éducation selon l'approche transversale, Centre de Recherche sur l'Imaginaire Social et l'Education (C.R.I.S.E.) 05/O1/96.

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation (entretien avec Brigitte Ramont) Université Paris 8, CRISE-LEC, novembre 2001

contraire, la formation qui peut s'interroger sur sa nature et sa fonction à partir des sciences de l'éducation.

L'éducation, c'est le « projet visé » (Jacques Ardoino) d'une connaissance plus exigeante de l'être humain, pris dans son devenir conflictuel, inachevé et incertain. Loin d'être dans la pensée affirmative, l'éducation est largement dubitative et s'ouvre sur un « évangile de la perte » pour reprendre la réflexion récente d'Edgar Morin.

La formation, c'est son « projet-programme », toujours arbitraire et en inadéquation permanente par rapport aux enjeux éducatifs. Les deux fonctions sont nécessaires et complémentaires mais ne sont pas au même niveau de valeur, sur le plan personnel et social. Vouloir en faire des termes équivalents nous condamne, à court terme, à faire disparaître le mot éducation et même les « sciences de l'éducation » qui deviendront, tôt ou tard, les « sciences de l'apprentissage » avec l'apport généreux de certains partisans des sciences du comportement et de la cognition.

L'éducation est nécessairement politique et implique un sens de la formation, comme pratique éducative. Ne confondons pas la direction que doit prendre la réflexion : de l'éducation vers la formation et non l'inverse, même si des rétroactions sont possibles. Sinon nous finirons par accepter n'importe quoi, au nom d'un pragmatisme post-moderne qui n'est que le nouveau visage du conservatisme et de l'exploitation de l'homme par l'homme. » (...)

« Quid de l'éducation ?

Mais de quoi s'agit-il lorsque nous parlons d'éducation ? De quel objet parlons-nous ?

L'éducation ne veut pas dire instruction, enseignement, apprentissage ou formation, bien qu'elle les utilise tous en dernière instance.

Eduquer s'origine dans le latin duco, ducere, qui signifie « conduire » hors de.

Eduquer c'est tirer hors de l'état d'enfance. Mais une autre origine, educare, signifie « nourrir » et s'ouvre sur le « soin des enfants », la paideia.

L'avènement du christianisme va inscrire l'éducation dans une perspective transcendante : le mot hébreu mûsar signifie à la fois instruction (don de sagesse) et désigne essentiellement un comportement de Dieu, modèle des éducateurs, dont l'œuvre se réalise par intériorisation de plus en plus profonde de l'éducateur et de celui qu'il éduque. Le Christ, comme éducateur, devient le « maître intérieur » du disciple. L'éducation ne sera achevée que lorsque tout enfant de l'église aura réalisé en soi la figure divine. L'église enseignante vise à éduquer en ce sens et à corriger les errements le cas échéant. Avec la réforme et la Renaissance, l'idée se fait jour d'une action de l'homme pour se former au sein du monde qu'il contribue à maîtriser. L'homme a besoin de se former pour devenir homme. Il est éducatible. Mais pendant longtemps encore l'éducation sera reliée à la nature et à son mouvement de création d'essence spirituelle. Avec Rousseau et son Emile (1762) le mot éducation prend son sens moderne plus existentiel, d'autonomie proprement humaine. Avec Kant, l'homme est défini comme « la seule créature qui doit être éduquée ». Liberté et éducation vont de pair et la révolution française avec Condorcet réclame une « instruction publique » capable de rendre réelle l'égalité des droits. L'éducation en s'institutionnalisant va recouvrir toutes les sphères de la vie publique et privée. Elle devient un incontournable de nos sociétés modernes. Etatisée, l'éducation voit son sens réduit à une direction programmée qui surdétermine toute signification et laisse de côté l'univers des sensations non utilisables socialement.

Reprécisons les termes « apprendre », « s'instruire », « se former », « s'éduquer » ? (...)

S'éduquer avec ces deux sens majeurs « nourrir », élever des animaux et « faire sortir » oriente le champ sémantique vers une élévation, une extraction plus ou moins ontologiques.

On se forme en s'éduquant. C'est l'éducation qui est le terme principal, le terme animateur.

Tout se passe comme si l'éducation était du registre d'un projet implié d'une région essentielle de soi-même à connaître, un Endroit à découvrir sous l'Envers que la société nous

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation (entretien avec Brigitte Ramont) Université Paris 8, CRISE-LEC, novembre 2001

impose comme semblent le supposer les membres de la Gnose de Princeton. L'éducation est un élan de soi vers soi. Cette poussée rencontre la formation comme véritable mise en forme, organisation pertinente de cet élan créateur.

Tout l'art de l'éducation consiste à faire sentir aux apprenants en quoi ils sont animés par cet élan. Mais surtout en quoi cet élan est et demeure avant tout « leur élan », totalement singulier.

Le véritable éducateur est celui qui indique les multiples parcours par lesquels l'itinérance éducative d'une personne peut trouver son accomplissement. Comme les carrefours sont nombreux dans une vie, nous avons besoin de plusieurs éducateurs, mais ceux-ci ne sont pas des « maîtres », des « gourous ». Plutôt des sortes de sémaphores indiquant la route de l'éveil de l'intelligence. Mais ces sémaphores qui ne seraient en aucune manière des objets inertes. Un éducateur, qui n'est pas un « éducastreur », n'est pas non plus une girouette tournant au gré des vents de l'histoire. C'est un homme de Connaissance. Un éveillé qui connaît la région que doit emprunter l'élève sans en savoir pour autant la route singulière et imprévue. Il connaît la trame mais non le motif. Il découvre l'écran mais n'a jamais vu, et ne verra jamais, le film unique que l'élève y projettera, dans une inconscience nécessairement mal contrôlée.

Parler de s'éduquer signifie donc qu'un témoin, en nous-mêmes, peut jouer ce rôle d'éducateur. Le risque d'illusion est considérable mais l'enjeu est inévitable si on ne veut pas tomber dans l'esprit du temps qui, à travers tous les intégrismes, invoque puis convoque la figure du Maître et dialectiquement celle de l'esclave. Il s'agit du pari majeur de l'éducation : je me forme pour m'éduquer et je m'éduque parce que je ne peux faire autrement que de me connaître, que de me réaliser. Le véritable éducateur accepte profondément ce pari pour son élève. C'est pourquoi, comme le Bouddha, il accepte toujours d'être tué par son élève libéré sur la route de la Connaissance. L'éducateur tranche d'un coup ce qui unifiait illusoirement le savoir et la Connaissance. Il dit à son élève que le savoir est du côté du fonctionnel nécessaire mais insuffisant. Il lui rappelle sans cesse que la Connaissance est du côté de la face cachée de soi-même et que tout être humain est l'unique découvreur de son royaume. A lui de tracer son propre chemin, à lui d'être sa propre lumière. »

Après ce long détour par ses écrits, revenons aux propos de R. Barbier lors de notre entretien.

Cet éducateur selon R. Barbier est animé par un élan de vie et doté d'un projet d'éducation basé sur la confiance mutuelle comme valeur clé.

R. Barbier : « (...) *Pour que ce soit une crise créatrice, il faut que ce soit porté par un élan qui est un élan de vie. Tout l'art de l'enseignement, de nouveau, c'est comment, par ta présence pédagogique, faire en sorte que ce soit de l'élan de vie que tu donnes et non pas l'élan de mort. Ca, ça se ramène à soi-même et les seules personnes qui peuvent évaluer cela ce n'est pas toi, c'est l'autre, c'est l'étudiant. Ce sont les étudiants qui peuvent te dire : « vous êtes dans la vie, vous n'êtes pas dans la mort. »*

(...)

« (...) *j'avais révisé ma pédagogie pour faire une pédagogie réaliste, sans nier la dimension essentielle de la confiance, de la croissance, de la confiance dans la croissance de l'être humain, des possibilités, qui rejoint en fin de compte un humanisme marxiste, je ne parle pas d'un dogmatisme, mais de Marx philosophe, on retrouve dans cet homme marxiste quelque chose de cet ordre, (...). »*

Examinons son projet d'éducation puis les principes éducatifs et valeurs éducatives qu'il contient, enfin, les qualités de l'éducateur qu'il requiert.

Son projet d'éducation :

Son projet d'éducation est intimement lié à la vie et à une joie à l'égard de la vie, la vie sous tous ses aspects, le sentiment ou la sensation de vivre, d'appartenir à la vie en relation avec le monde, le respect de la vie qui est sacrée et sans frontière, (le sens du bonheur). C'est un projet de questionnement à l'égard du sens de la vie.

Ce qui implique, pour l'étudiant, un questionnement, d'élaborer son propre questionnement par rapport à lui, le monde et le savoir. Ce qui demande aussi, une ouverture au monde de la part de l'étudiant, un dépassement de lui-même, de ses croyances et représentations, le passage par une crise féconde, crise existentielle pour mieux trouver et suivre sa propre voie avec un élargissement de sa conscience et une intégration du changement comme valeur de croissance.

R. Barbier : « (...) *car quand on enseigne de cette façon là, on est heureux d'enseigner, on a de la joie d'enseigner, il y a réciprocité, il y a quelque chose qui se passe, on voit que ça se passe, on voit que le changement s'opère chez l'étudiant, on voit qu'il s'ouvre, qu'il s'ouvre à de la compréhension, s'ouvre au monde et cela est une véritable joie de voir qu'un étudiant suit sa propre voie dans l'ordre d'un élargissement de la conscience.* »

B. R. : « Et ça te confirme que tu es dans une direction positive. »

R. Barbier : « *Voilà, c'est vrai que si je faisais un enseignement et que je voyais que les étudiants qui sortent de cet enseignement sont de plus en plus aigris, durs, agressifs à l'égard du monde, je me poserais des questions sur moi-même. Si les gens rentrent avec un sourire chez moi et sortent avec grise mine, je me dis qu'il y a quelque chose qui ne marche pas. Donc, je voudrais qu'ils entrent avec une sorte de rire un peu superficiel et qu'ils sortent avec un sourire à la manière de Bouddha.* »

B. R. : « Ce serait le projet que tu aurais pour les étudiants. »

R. Barbier : « *Oui, voilà, enfin qu'ils en sortent avec une sorte de joie tranquille, joie tranquille mais fondamentale à l'égard de la vie. C'est vrai, c'est un projet, je suis quand même très clair pour moi-même, j'ai un projet d'éducation qui est assez proche des sagesses orientales, même si j'enseigne les sciences humaines, c'est quand même toujours avec cette perspective. Ce n'est pas pour rien que je fais un enseignement sur Krishnamurti, mais des sagesses orientales dégagées des rites, dégagées des écoles, ce qu'on appelle la tradition philosophique beaucoup plus, sagesses orientales et sagesses grecques ; on pourrait dire aussi, car on retrouve aussi la même chose chez les philosophes grecques présocratiques. Les gens qui n'y arrivent pas ou qui ne veulent pas de ça, c'est leurs histoires, en fin de compte, s'ils ne veulent pas de ça, sont-ils heureux avec ce qu'ils font ? sont-ils heureux d'enseigner ?*

(...) »

B.R. : « Tout à l'heure tu évoquais le projet pour tes u.v.(unités de valeur), que l'étudiant atteigne une sorte de dépassement de lui-même, quel autre projet aurais-tu ?

R. Barbier : « *Pour moi c'est l'essentiel. Quand je dis dépassement de lui-même, entendons-nous, c'est qu'il s'atteigne lui-même. Je dirais plutôt, le dépassement de lui-même c'est le*

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation (entretien avec Brigitte Ramont) Université Paris 8, CRISE-LEC, novembre 2001

dépassement des artifices, des points secondaires, des images dont il est fait pour qu'il trouve son propre chemin et son propre être. C'est vrai que pour moi ça reste un point clé de l'éducation. Je suis un éducateur avant tout, (...). (...) Maintenant, ce que je souhaite pour un étudiant, je vais te le dire, je souhaite qu'il soit heureux, ensuite c'est lui qui doit parler, qu'est-ce qu'il appelle le bonheur. Moi, je sais ce que c'est le bonheur pour moi-même, ça veut dire être intégré à la vie, sentir dans sa propre vie que la vie est sans frontière, ça veut dire qu'on est sans cesse dans une reliance, sentir qu'il y a de la paix profonde dans chaque instant. C'est ça pour moi le bonheur, la joie d'être, sentir que chaque instant de vie est un nouvel instant de vie. »

B. R. : « Et sentir que tu le vis. »

R. Barbier : « Et que tu es dans ce mouvement là, et qu'un jour ça s'arrêtera. Et sentir à chaque fois que ce mouvement de vie est ta vie et que ta vie est unique et qu'elle ne se reproduira plus jamais dans l'univers et dans le temps. Sentir ça. Sentir que ta vie ne se reproduira plus, qu'il ait une autre vie après je n'en sais rien, ce n'est pas tellement nos propos, c'est pour cela que je suis très peu intéressé par les histoires de résurrection, de réincarnation, ça ne m'intéresse pas beaucoup. La seule chose qui m'intéresse c'est la vie actuelle et la vivre d'instant en instant, pleinement, sans s'intéresser à savoir s'il y a ou pas réincarnation, mais savoir, et c'est pourquoi je dis que je suis dans une existentialité, savoir que cette vie est absolument unique, singulière, qu'elle ne se reproduira plus jamais dans l'univers et dans le temps. Ca, c'est vraiment quelque chose d'essentiel. Alors l'étudiant, s'il peut sentir cela, tant mieux pour lui, d'une certaine façon car il aura un sentiment de vivre et avec ce sentiment de vivre, suffisamment de révolte pour dire non à des choses qui viseront à l'aliéner, qui viseront à l'alourdir.

J'ai inventé un néologisme que j'aime beaucoup qui est « se gravifier », c'est à dire, pour moi au fur et à mesure de ta maturité, de ta maturation, tu deviens plus grave, plus profond mais en même temps tu deviens de plus en plus vivant, se « gravifier ». J'ajouterais que s'il pouvait sentir qu'il se « gravifie » de plus en plus, ça serait peut-être mon projet. Mais en fin de compte, dire que c'est mon projet, c'est antinomique avec ma philosophie de la vie... »

B. R. : « Parce que finalement....

R. Barbier : « Parce que je n'ai pas de projet. »

B. R. : « Pour l'autre. »

R. Barbier : « Je suis ce que je suis, en fonction de ce que je suis, je dis un certain nombre de choses, je mets en route des méthodes pédagogiques et puis l'étudiant, il en fait ce qu'il veut, il fait ce qu'il peut, il trouve (son) le projet, il critique, questionne et toutes formes de questions m'intéressent, y compris les questions agressives, toutes formes de questions m'intéressent parce qu'une question, c'est de toute façon, au moins un intérêt pour quelque chose.

B. R. « A la fois, tu as un projet de bonheur pour les étudiants et à la fois, c'est que l'étudiant fasse son chemin avec ce qu'il peut recevoir de toi. »

R. Barbier : « Je n'ai pas un projet pour l'étudiant, mais un projet en éducation. J'ai une conception de l'éducation, j'enseigne de cette façon là c'est à dire, c'est un projet de questionnement. »

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation (entretien avec Brigitte Ramont) Université Paris 8, CRISE-LEC, novembre 2001

B.R. : « C'est un projet éducatif mais pas un projet pour la personne, pour l'autre. »

R. Barbier : « Ce n'est pas pour dire en 96 il va faire ça, en 97 ça etc. . Je n'ai pas ce type de projet. J'ai le type de proposer tout un champ de questionnements, même proposer une méthode pour questionner, proposer une façon d'être questionnant à l'égard du sens de la vie. Voilà mon projet. Et à partir de ce moment là, le chemin, il est de l'autre côté, le chemin c'est l'étudiant qui le fait, ce n'est pas moi qui peux le faire même si je peux dire, dans le fond, j'ai pas mal médité sur les cheminements des uns et des autres, notamment des sages, les mystiques, les poètes, les artistes, même si je peux dire qu'il y a des zones communes qui se recoupent parmi les différents chemins, toujours singuliers, qu'il a peut-être des points de repères, qui permettent des choses, par exemple la crise. La crise, c'est un point de repère dans le changement, c'est évident que tout changement vrai, profond passe par une crise. On ne peut pas éviter de passer par une crise, puisque la crise est toujours un moment, danger/opportunité, danger c'est à dire qu'on perd les points de repères qu'on avait avant, on est obligé de les faire fondre, et donc on se trouve dépourvu, en danger c'est à dire sans arme.

B. R. : « C'est désert par rapport aux repères. »

R. Barbier : « Mais en même temps, opportunité, parce qu'à ce moment là, on peut avancer, aller plus loin, donc la crise est essentielle. A chaque fois que l'on passe par une période de questionnement radical, il y a crise. Par exemple, un étudiant qui est en crise pour moi, ce n'est pas quelque chose qui est extraordinaire, c'est quelque chose qui fait partie., si on sort de mes u.v. sans crise c'est qu'il y a quelque chose qui ne s'est pas passée. Par contre, toute la question est de savoir, crise au sens d'un questionnement radical : « mais qu' 'est-ce que ça veut dire tout ça ? »

Pour que ce soit une crise créatrice, il faut que ce soit porté par un élan qui est un élan de vie. Tout l'art de l'enseignement, de nouveau, c'est comment, par ta présence pédagogique, faire en sorte que ce soit de l'élan de vie que tu donnes et non pas l'élan de mort. Ca, ça se ramène à soi-même et les seules personnes qui peuvent évaluer cela ce n'est pas toi, c'est l'autre, c'est l'étudiant. Ce sont les étudiants qui peuvent te dire : « vous êtes dans la vie, vous n'êtes pas dans la mort. ».

Nous venons de présenter ce que représente l'éducation pour René Barbier et préciser son projet d'éducation.

Nous avons vu que l'éducation dépasse ce que nous rencontrons dans l'enseignement, l'instruction, la formation.

L'éducation contient les notions d'accomplissement, de réalisation et connaissance de soi. Il s'agit surtout de l'éveil de l'intelligence car l'éducation dépasse le savoir pour participer à une ouverture vers la Connaissance.

Rogers n'évoque pas la Connaissance, ni la notion d'éveil. Pourtant, même si ces questions ne sont pas abordées dans son oeuvre nous pensons avoir trouvé une certaine proximité dans leurs conceptions de l'éducation.

Rogers est parti en guerre contre l'enseignement. Il a présenté l'enseignement comme plus dommageable pour les élèves qu'efficace et a dénoncé son inadéquation aux besoins de l'étudiant et de notre époque.

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation (entretien avec Brigitte Ramont) Université Paris 8, CRISE-LEC, novembre 2001

Sa réaction négative à l'égard de l'enseignement le fit se tourner vers l'apprentissage³ et sa facilitation.

Carl Rogers : *" Je voudrais commencer ce chapitre par une déclaration qui pourra surprendre les uns et peut-être en blesser d'autres. C'est celle-ci : enseigner est, à mon avis, une fonction largement surestimée.*

Après avoir fait une telle déclaration, j'ai cherché dans le dictionnaire pour voir si je pensais réellement ce que je disais. Enseigner veut dire " instruire". Personnellement, je ne m'intéresse pas beaucoup à instruire quelqu'un de ce qu'il doit connaître ou penser. " Transmettre des connaissances ou une technique." Mais alors pourquoi ne pas être plus efficace et utiliser un livre ou un enseignement programmé ? " Faire savoir " Ici, je me hérise. Je n'ai vraiment pas envie de faire savoir quelque chose par quelqu'un. " Montrer, guider, diriger." Trop de gens ne sont-ils pas déjà guidés, dirigés ? Aussi en suis-je venu à la conclusion que je pensais vraiment ce que j'ai déclaré. Pour moi, enseigner constitue une activité peu importante et largement surfaite."⁴

C. Rogers : *"Je crois que nous nous trouvons confrontés à une situation entièrement nouvelle en matière d'enseignement : Le but de l'enseignement, si nous voulons survivre, ne peut qu'être de faciliter le changement et l'apprentissage. Le seul individu formé, c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter et changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que seule la capacité d'acquérir des connaissances peut conduire à une sécurité fondée. La capacité de changer, la confiance dans une capacité plutôt que dans un savoir statique, tels sont dans le monde moderne les seuls objectifs que l'enseignement puisse s'assigner et qui aient un sens."⁵*

D'autre part, dans son projet d'éducation, René Barbier donne une large place au questionnement sur soi, le monde, le sens de la vie, au changement personnel, à la crise libératrice et créatrice, à l'élargissement de la conscience, sans rejeter le savoir. La finalité de l'éducation pour lui, réside dans la possibilité pour l'étudiant de trouver son propre être et son propre chemin.

De nombreuses résonances existent avec les conceptions de Rogers, pour qui le but de l'enseignement ne peut être que favoriser le changement et l'apprentissage et tendre vers le plein fonctionnement de la personne. Rogers exprime la même joie que R. Barbier quand il a pu participer chez l'étudiant, à ce qui lui semble primordial : la libération de la curiosité intellectuelle, la capacité de remise en question, la recherche de réponses à ses préoccupations les plus profondes.

Carl Rogers : *" Je puis maintenant en venir plus à l'aise à une activité, à un propos, qui me tient à cœur : comment faciliter l'apprentissage. Lorsque je réussis à transformer un groupe - et je parle de tous les membres, y compris moi-même - en une communauté d'apprentis, alors ma joie est presque inimaginable. Libérer la curiosité intellectuelle des gens, permettre à chacun de s'élaner dans de nouvelles directions à partir de ses propres intérêts ; affranchir l'esprit de recherche ; ouvrir toute chose à l'exploration et à la remise en question*

³ Ici "apprentissage" n'est pas employé dans son sens habituel : apprendre un métier mais renvoie à la faculté d'apprendre.

⁴ Carl Rogers, *Liberté pour apprendre ?*, Dunod, Paris, 1976, p.100.

⁵ C. Rogers, Op. Cit, p.102.

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation (entretien avec Brigitte Ramont) Université Paris 8, CRISE-LEC, novembre 2001

; reconnaître que tout est mouvement ou en train de changer - c'est là une expérience pour moi inoubliable. (...)

*" Voilà pour moi un objectif auquel je puis me consacrer avec enthousiasme. Je considère en effet cette facilitation de l'apprentissage comme le but par excellence de l'enseignement ; j'y vois la manière de pourvoir au développement de l'homme-qui-apprend ; j'y vois encore la manière d'apprendre à vivre comme personne " en train de " ou " en procès ". Pour moi, faciliter l'apprentissage, c'est permettre à chacun de trouver des réponses - constructives, provisoires, mouvantes et dynamiques - à certaines inquiétudes les plus profondes qui préoccupent l'homme d'aujourd'hui."*⁶

Rogers posa également la question des finalités de l'enseignement : en fait quelle sorte d'être humain souhaitons voir se développer ?

Son objectif est : la personne fonctionnant pleinement.

C. Rogers : " (...) *cette personne fonctionne sans entraves dans toute la plénitude de ses potentialités organismiques, c'est quelqu'un dont on peut être sûr qu'il est réaliste, qu'il veille à son propre progrès, que son comportement est social et approprié ; c'est quelqu'un de créatif, dont les comportements spécifiques ne peuvent pas facilement être prédits ; c'est quelqu'un qui change sans cesse, qui toujours se développe, qui sans arrêt se découvre lui-même en même temps qu'il découvre la nouveauté qui est en lui.*"⁷

Les conceptions de l'éducation de Carl Rogers et René Barbier ne sont pas semblables, mais ne s'opposent nullement. Nous pensons avoir montré qu'elles s'harmonisaient. Rien dans l'approche centrée sur la personne ne va à l'encontre des valeurs de René Barbier. Au contraire même, la démarche de l'approche rogérienne est tout à fait compatible avec les conceptions de R. Barbier.

C'est pourquoi, nous avons présenté la conception de l'éducation et le projet d'éducation de R. Barbier dans le chapitre des Connivences avec C. Rogers. Au stade des conceptions de l'éducation de ces deux penseurs, nous relevons une proximité sur le fonds, malgré les différences repérées. Nous mettrons en relief les connivences tout au long de la présentation des valeurs pédagogiques de R. Barbier.

Les points clés de la pédagogie selon René Barbier :

Pour lui, c'est une pédagogie centrée avant tout sur l'étudiant et sur le groupe même s'il n'exclut pas la transmission de savoir. Il aborde le savoir dans une perspective tridimensionnelle, - savoir sur soi, - savoir sur les autres, - savoir sur le monde pour répondre aux intérêts des étudiants et explorer avec eux le domaine des connaissances.

Ce type d'éducation s'articule autour de plusieurs points :

Nous préciserons la position de C. Rogers sur chacun des points.

⁶ C. Rogers, op. cit, p.102.

⁷ C. Rogers, op. cit, p.296.

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation (entretien avec Brigitte Ramont) Université Paris 8, CRISE-LEC, novembre 2001

Premier point : l'auto formation c'est à dire un enseignement qui concerne le formé, son désir de savoir .

Nous retrouvons, là, les motivations intrinsèques de l'étudiant comme point de départ de toute éducation, idée chère à Rogers.

R. Barbier : « (...) le premier point c'est l'auto formation, c'est à dire, il n'y a pas d'éducation imposée. Il peut y avoir des cursus imposés, etc., mais ça n'a de sens que si la personne le prend en compte, se l'approprie, c'est à dire il faut que ça parte de la personne, il faut que ça parte de l'étudiant, du formé. Que ça trouve son intérêt dans le formé. Que ça jaillisse du formé. Ça peut jaillir du formé parce que l'enseignant lui découvre une zone de connaissance dont il n'avait même pas conscience, et ça fait surgir un intérêt, donc il ne s'agit pas de nier le rôle de l'enseignant qui peut éveiller, apporter, ouvrir des portes, ouvrir des fenêtres mais, de toute façon si ça ne s'enracine pas dans un désir de savoir du formé, à mon avis c'est fini, c'est foutu. C'est pourquoi je prends le terme(? inaudible) d'auto formation pour quelque chose de fondamental, même s'il n'y a pas d'auto formation pure, c'est toujours une co-formation, en personne. Et là, tout l'art est d'éveiller ce désir de savoir, d'ouvrir des fenêtres, faire ressentir qu'il y a d'autres voies possibles, d'autres régions à explorer. Voilà le premier point. »

Deuxième point : le groupe de connivence, c'est créer un groupe où chacun est reconnu et apporte ses désirs de savoir. C'est une réelle pédagogie de groupe où l'animation accompagne et facilite la progression du groupe dans sa production et son appropriation de connaissance.

Le parallèle avec l'approche rogérienne se situe sur le groupe comme élément fondamental et le rôle de l'enseignant-animateur-facilitateur.

R. Barbier : « Un deuxième point que je trouve important dans les constantes, les points clés de la pédagogie, c'est le groupe, que j'appelle groupe de connivence. Faire en sorte de créer un groupe de connivence c'est à dire un groupe dans lequel cette personne qui a son propre désir de savoir va trouver avec d'autres une sorte de caisse de résonance, où il va pouvoir partager ce désir de savoir et, ensemble le groupe va avoir un désir de savoir collectif. Donc, groupe de connivence où il y a articulation des désirs de savoir, acceptation, négociation, médiation, médiation-défi, mais où le groupe devient quelque chose d'essentiel pour la transmission, l'acquisition de connaissances. C'est le groupe, ensemble qui développe une connaissance.

Le maître, l'enseignant doit avoir une attitude de psychosociologue, s'il n'est pas psychosociologue, il ne comprend rien à la pédagogie, pour moi. C'est à dire que le groupe est essentiel, la dynamique du groupe, la compréhension du groupe, insérer chaque auteur de savoir dans ce groupe, et faire un groupe qui a envie de savoir, c'est tout l'art de la pédagogie pour moi. Je pense que si l'on n'a pas une pédagogie de groupe, ce qui se fait de plus en plus ? d'ailleurs, on revient actuellement à une pédagogie des plus magistrales, des plus classiques qu'il soit, on rate quelque chose d'essentiel. Parce que là où l'on réussit, c'est à travers une pédagogie de groupe. En plus, derrière cela, il y a toute une perspective politique, ce n'est pas simplement quelque chose de rattaché à l'individu, par exemple pour moi, me centrer sur une pédagogie de groupe, ça veut dire que je ne suis pas dans un esprit compétitif, je ne suis pas centré sur l'individu qui se mesure à l'autre, qui entre en compétition pour savoir s'il a plus que l'autre, non, c'est le groupe tout entier qui émerge, qui se développe, qui construit son savoir par l'intermédiaire de chacun.

B.R.: Chacun y prend un appui et chacun aussi y apporte..

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation (entretien avec Brigitte Ramont) Université Paris 8, CRISE-LEC, novembre 2001

R. Barbier. : C'est cela, chacun apporte sa pierre au groupe, c'est pour cela que dans la pédagogie que je développe, notamment dans mes u.v. sur l'enseignement de Krishnamurti, j'insiste beaucoup sur cette pédagogie de groupe et c'est l'ensemble de l'u.v. qui produit le savoir sur Krishnamurti.

B.R.: On n'est pas dans la compétition mais dans la coopération

R. Barbier. : C'est la coopération, essentiellement, c'est la remise en question de toute forme justement d'individualisme par rapport à cela et c'est la solidarité, aussi. J'ai toujours pensé que c'était complètement imbécile des contrôles de connaissances individuels où chacun fait attention que l'autre ne copie pas, que ça ne correspond pas à notre temps, ça n'a plus rien à voir avec notre temps, avec la vie moderne et industrielle, avec les technologies modernes et toute pédagogie qui est fondée la dessus me semble imbécile.

B.R.: Hum ! Tu oses dire le mot imbécile

R. Barbier. : Ah ! oui, imbécile, je suis catégorique là dessus. Donc ces retours imbéciles qu'actuellement on rencontre dans la pédagogie en France, à l'heure actuelle, me semblent très critiquables. »

Troisième point : la dimension holistique qui est une intégration de la totalité de la personne, dans sa dimension corporelle, affective et intellectuelle.

Ce qui nous renvoie, chez Rogers, à l'apprentissage expérientiel qui implique pleinement le formé intellectuellement et émotionnellement, bien que la dimension corporelle n'apparaisse pas très développée chez Rogers.

R. Barbier : « Un autre point en ce qui concerne la pédagogie, c'est ce j'appellerais la dimension holistique, de l'éducation, c'est à dire une intégration de différentes dimensions de la personne, une articulation dialectique dans une sorte d'évolution, c'est à dire, ça je ne réussis pas toujours à le faire car je n'ai pas toujours toute la possibilité, mais idéalement c'est : - intégration du corps, de tout ce qui est du domaine de la sensation, - intégration du cœur, tout ce qui est du domaine de l'affectif, de la vie émotionnelle, - intégration de l'intellect, tout ce qui est du domaine de la raison, de la logique, des critiques à partir de cette logique, et - la dimension de l'âme, et là j'emploie bien le mot âme exactement, comme aussi, le revendiquait Gaston Bachelard, pour moi l'âme, c'est tout ce qui nous dépasse, tout ce par quoi on se sent relié à une totalité qui nous dépasse et qui fait qu'on réfléchit sur la place de l'homme dans la nature, la place de l'homme par rapport aux autres, la place de l'homme par rapport au cosmos et le sens de la vie à travers tout cela. Cette intégration du corps, du cœur, de l'intellect et de l'âme, dans la pédagogie, dans les valeurs que l'on donne en pédagogie me semble quelque chose de tout à fait essentiel à mettre en oeuvre très concrètement, dans une pédagogie en sciences de l'éducation.

B.R.: Donc une pédagogie qui s'intéresserait et qui toucherait tous ces aspects

R. Barbier. : Oui, et qui passe d'une région à l'autre. Par exemple dans le D.U.F.A⁸. Mon projet pédagogique a été que les formés puissent, à travers différents modules, justement, toucher toutes ces régions de connaissance. J'ai fait en sorte de développer des modules très différents qui touchent aux corps, à l'intellect, à l'imagination, qui touchent aussi à la

⁸ Diplôme Universitaire de Formation d'Adultes.

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation (entretien avec Brigitte Ramont) Université Paris 8, CRISE-LEC, novembre 2001

dimension de l'âme pour que tout cela qui appartient à la personne et doit réconcilier tout cela, mais la formation dans son ensemble a ces ouvertures. Quand on est un enseignant, ce n'est pas toujours facile, par exemple dans mon enseignement sur la pédagogie de Krishnamurti, la place du corps, des sensations est un peu réduite dans la mesure où nous sommes dans une salle, ce serait différent si je menais cela dans un institut où j'aurais la maîtrise de tout, avec de l'espace, des terrasses, si c'était en résidentiel, je donnerais beaucoup plus d'importance à ces dimensions, là, on reste à l'université. Mais, pour moi, la perspective est une perspective holistique, là aussi, il n'y a pas d'éducation sans une perspective holistique. »

Quatrième point : l'action et la création pour développer les possibilités de réalisation, de production et d'imagination des étudiants.

Rogers parle d'apprentissage dans l'action où l'étudiant se confronte à la réalité et doit inventer les moyens de dépasser les obstacles qu'il rencontre.

R. Barbier : *« quatrième point, du point de vue pratique, développer quelques axes, l'axe du faire, de l'action, de faire ensemble notamment, qui est lié aux problématiques(? inaudible) du groupe, réaliser quelque chose, que ce soit un exposé ou réaliser, par exemple j'ai vu des étudiants de l'u.v. sur Krishnamurti, en sous-groupe, réaliser une machine pour faire comprendre, et à la fin du semestre la présente, une machine symbolique pour faire comprendre la vision du monde de Krishnamurti et c'était assez extraordinaire, parce que je filmais et, ils ne m'avaient pas prévenu de ce qui allait se passer et je n'avais pas pu filmer ce qui était pourtant l'essentiel, car à un moment ils touchaient quelque chose et tout s'écroulait, c'était fait symboliquement, pour faire comprendre quelque chose, justement, par rapport à la vision du monde de Krishnamurti, ils avaient créé une machine, créé un système concret qui symbolisait sa vision du monde ; donc faire ensemble, réfléchir ensemble, réfléchir, pas seulement tout seul, mais avec d'autres et accepter que l'autre aussi intervienne dans le questionnement et questionner ensemble l'objet de connaissance. Imaginer, aussi, développer son imagination ; actuellement, je suis effaré parfois par le manque d'imagination de certaines personnes. On a l'impression que les gens tournent en rond, c'est parfois dramatique dans les grandes écoles à tel point que je crois me souvenir que Paul Virillio a développé des séminaires autour de l'imaginaire dans les grandes écoles, c'est un grand problème, les gens n'ont plus d'imagination, ils reproduisent. »*

Cinquième point : l'art de la contemplation pour s'ouvrir à la vie, se laisser toucher parce que se passe en nous et autour de nous.

René le lie à la méditation, cela nous évoque en partie dans l'approche centrée sur la personne, la sagesse organismique et l'accueil de nos réactions organismiques, dans l'idée de faire taire notre mental, ce qui peut constituer une première étape. Cette association que nous établissons est délicate car Rogers n'a rien développé, à notre connaissance, sur la contemplation et la méditation.

R. Barbier : *« Le cinquième point, c'est contempler, développer l'art de la contemplation, développer l'art de voir sans rien chercher d'autre que voir et s'imprégner de ce que l'on voit sans immédiatement mettre des catégories conceptuelles.*

B.R.: Tu parles de contemplation et pas d'observation.

R. Barbier : Je dirais observation, c'est le terme le plus neutre, contempler ça va avec une part de joie aussi, une part de participation de se sentir complètement relié. Je dirais de la contemplation, que c'est l'extrême point de la méditation. Tout ceci concerne les grandes

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation (entretien avec Brigitte Ramont) Université Paris 8, CRISE-LEC, novembre 2001

catégories à développer en éducation, également, les besoins qui sont à respecter me semble-t-il. »

Sixième point : le respect des besoins de l'étudiant qui sont de trois ordres :

-1- besoin de sécurité, pour s'impliquer totalement dans sa recherche de connaissance, personnellement, affectivement et intellectuellement dans un climat de confiance.

R. Barbier : « *Pour moi, il y a trois grands types de besoins à respecter :*

Tout d'abord, le besoin de sécurité, il faut que l'étudiant se sente en sécurité, notamment s'il aborde des problèmes affectifs, des problèmes de rapport au monde, des problèmes de questionnement sur soi et sur sa place dans le monde, sur le sens de la vie. Il faut surtout qu'il se sente en sécurité, sécurité physique, naturellement, mais sécurité psychologique, il faut qu'il ait confiance dans les personnes qui sont là, et en particulier en l'enseignant qui est le garant de la structure symbolique du groupe, il faut que l'étudiant sente qu'il y ait quelqu'un derrière la personne, derrière l'enseignant, que l'enseignant ce n'est pas une chiffes molle, ce n'est pas une girouette, quelqu'un qui a un moi idéal gonflé d'imaginaire mais quelqu'un qui a une consistance, voire une fermeté, quelqu'un qui peut dire non, c'est ça qui donne une sécurité. La sécurité ne se trouve que si la personne sait quand même que là elle peut avoir des points de repère et dire les choses dans un cadre

B.R.: La sécurité c'est le cadre, les limites, la possibilité de oui, la possibilité de non

R. Barbier. : Oui, le cadre symbolique, en psychanalyse, José Begler a appelé le (inaudible) du point de vue de la cure analytique et je trouve ça tout à fait juste de toutes façons en éducation. Un cadre dont le garant est l'enseignant en particulier, mais l'enseignant, dans le fond doit faire en sorte que le garant ne soit plus lui, mais tout le groupe tout entier. »

-2- besoin de reconnaissance, d'être reconnu et considéré comme une personne singulière ayant sa propre valeur.

R. Barbier : « *Le deuxième besoin est le besoin de reconnaissance, je crois que là aussi, il faut absolument s'appuyer là dessus. Quand un étudiant vient étudier, ou un adulte en formation permanente, pour moi, les choses sont très liées puisque cela fait très longtemps que je suis en éducation des adultes, depuis le début que ça a existé pratiquement, j'ai été un pionnier dans ce domaine là, puisque j'ai créé à Paris VIII les formations d'adultes et formation de formateurs. Donc, on vient parce qu'on a envie d'être reconnu, reconnu socialement, reconnu par l'autre, par le regard de l'autre. Il est donc très important de prendre en compte ce besoin. Les gens ne viennent pas comme ça, par jeu, ça existe aussi*

B.R.: Ce sont des personnes qui...

R. Barbier. : Mais ce sont des personnes qui viennent en voulant s'inscrire quelque part, mais ce n'est pas parce qu'ils veulent être reconnus qu'ils ne vont pas se questionner en profondeur, ce n'est pas simplement de la frime, c'est vraiment quelque chose d'important pour eux et il ne faut pas nier ce besoin de reconnaissance, ni nier ce que donne un diplôme, socialement, professionnellement, il ne faut pas nier ces aspects là, mais en même temps, le besoin de reconnaissance est plus vaste que le besoin professionnel

B.R.: Ce n'est pas seulement cette reconnaissance

R. Barbier. : Le besoin de reconnaissance c'est la reconnaissance de "j'existe, je suis quelqu'un qui existe" et" même si je viens de la banlieue de Saint-Denis et que j'ai eu du mal et suis passée par un Bac. pas très côté et bien maintenant, je suis à l'université et je veux faire quelque chose, et dans le fond, regardez-moi, dites-moi que j'existe, reconnaissez-moi comme quelqu'un qui existe et qui existe dans le domaine notamment du savoir, de mon besoin et désir de savoir." Cela est très important. Donc ce besoin de reconnaissance fait

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation (entretien avec Brigitte Ramont) Université Paris 8, CRISE-LEC, novembre 2001

que l'enseignant va considérer l'étudiant comme quelqu'un qui a vraiment ce désir de savoir, et par ce désir de savoir, un désir d'un certain statut, social, statut social d'étudiant à part entière, et ensuite statut social pour s'insérer professionnellement.

Ce besoin de reconnaissance est quelque chose de très complexe qui touche à la fois à des domaines affectifs, psychologiques et sociologiques etc. »

-3- besoin de reliance, de sentir que l'un est dans le tout et que (nous sommes) chaque être est l'univers en tant qu'élément de ce tout, sentir notre appartenance à l'univers dans la recherche de sens.

R. Barbier : *« Troisième besoin sur lequel j'insiste est le besoin de reliance. Là, c'est ma spécificité, c'est à dire je prends complètement en compte que la personne a au fond d'elle-même une sorte d'appel, d'appel à une reconquête symbolique c'est à dire un besoin de sens qui la dépasse, qui peut passer par le groupe, par son rapport à la nature, qui pose la question du sens de la vie et donc de son insertion dans une totalité où elle, en tant qu'élément devra mourir, mais en même temps cette totalité la porte, la traverse et la poursuit. Et sans mettre de nom religieux là-dessus, derrière tous les retours du religieux, il y a cela, même si ça prend des formes que je trouve très critiquables, qui sont des formes d'intégrisme, un peu trop figées, des rites, des traditions qui sont pour moi plutôt des peurs de vivre qu'autre chose, mais me semble-t-il, il y a quand même un besoin de reliance qu'il faut pouvoir prendre en compte dans les valeurs en pédagogie et pour moi, c'est très important d'avoir cette écoute. A chaque fois j'ai une écoute très sensible sur ces questions parce que ça peut prendre même les voies de la dénégation, ça peut prendre des voies d'inversion : "non, non, c'est pas surtout ça etc." donc, il faut vraiment écouter pour essayer de comprendre ces besoins de reliance qui passent parfois par des voies politiques, qui se travestissent dans des voies politiques. Pour moi, c'est évident que tout un courant de ce qu'on appelle l'humanitaire, a à voir avec ce besoin de reliance. Reliance horizontale entre les êtres humains, entre tout ce qui vit en fait, et besoin vertical entre une transcendance, reliance avec une transcendance que l'on peut appeler de trente-six noms.*

B.R.: *Par rapport à ce besoin, l'enseignant, grâce à une écoute fine peut entendre, percevoir et pointer ce besoin et ensuite comment l'enseignant peut y répondre ou l'accompagner ce besoin d'après toi*

R. Barbier : *Là, je crois que c'est déjà beaucoup de le pointer, de le repérer, de faire en sorte*

B.R.: *De le reconnaître*

R. Barbier.: *Surtout de le reconnaître, de faire en sorte qu'il n'est pas invalidé, parce que ce besoin là, jusqu'à présent, n'a jamais été reconnu, on ne veut pas en entendre parler, parce qu'on le case tout de suite dans le religieux et comme on est laïque, il n'est pas question qu'on en parle*

B.R.: *C'est rejeté même*

R. Barbier. : *C'est rejeté etc. Ce qui fait que la personne est avec cela, et ne peut rien en faire et son questionnement reste là, elle ne trouve jamais un adulte pour parler de cela, ou alors il faut que l'adulte soit habillé en ecclésiastique, donc, elle ne peut pas trouver un adulte laïque pour en parler. Je revendique l'importance de l'adulte laïque qui n'est pas donc inscrit dans une grande religion, laïque, qui n'est pas religieux au sens habituel du terme mais qui peut écouter et faire comprendre que cet appel là, cet appel d'une compréhension*

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation (entretien avec Brigitte Ramont) Université Paris 8, CRISE-LEC, novembre 2001

plus vaste. C'est quelque chose qui est tout à fait légitime, tout à fait légitime, et qui peut permettre à la personne d'aller vers la joie et que ça, c'est très important. Donc, un adulte laïque, quelqu'un qui ne va pas coller à un système religieux quelqu'il soit. Quand on voit ce qui se passe actuellement entre les protestants et les catholiques en Irlande du Nord, je trouve cela complètement absurde, moi qui suis proche de Krishnamurti je trouve complètement fou que l'on en arrive là à partir de systèmes religieux, je trouve que c'est logique plus exactement au système religieux

B.R. Oui, c'est la confirmation ...

R. Barbier. : Voilà, ça fait partie de la logique intrinsèque des systèmes religieux, c'est pour cela que je suis antireligieux au sens fort du terme, très critique à l'égard de toutes formes de sectarisme, de retour du religieux en ce sens là, alors que j'ai un sens très ouvert du spirituel.

Trois grandes formes de besoin, donc, sécurité, reconnaissance et reliance. Mais la reliance, ça va loin, ça pose toutes les questions des rapports Nord/Sud, toutes les questions de la solidarité entre les êtres vivants, entre les hommes naturellement, et aussi entre tout être vivant, c'est à dire le rapport de l'homme à la nature. Derrière le besoin de reliance, il y a toutes les perspectives écologiques. »

L'approche centrée sur l'étudiant prend en compte les besoins de sécurité et de reconnaissance, par ses qualités d'acceptation positive inconditionnelle, de compréhension empathique et de congruence, le facilitateur créera une relation cadrée et sécurisante où la personne est importante, et sa valeur confirmée ; par contre le besoin de reliance n'est pas abordé par Carl Rogers qui ne s'exprime pas sur ce thème.

Les qualités

Examinons maintenant, les qualités requises par les conceptions de l'éducation de R. Barbier, nécessaires à l'enseignant, et à développer chez l'étudiant.

C'est en partant des trois formes de savoir que René Barbier dégage trois questions essentielles à ses yeux : l'estime, la curiosité, le changement.

R. Barbier : Il y a trois formes de savoir, *Rousseau les avaient dégagées, reprises par Pineau :*

-savoir sur soi, - savoir sur les autres, - savoir sur le monde. Et ces trois formes de savoir doivent être prises en compte quand on fait de la pédagogie. A chaque fois, ce sont ces formes de savoir qu'il faut développer. Savoir sur soi, à chaque fois, il faut revenir à la connaissance de soi : qu'est-ce qu'il en est pour moi, qu'est ce que ça veut dire, qui suis-je par rapport à l'objet de connaissance, les autres, comment interagissent-ils avec moi, comment je les comprends, et le monde, l'environnement, quelque chose de plus vaste que les autres et moi, comment ça intervient, comment moi j'interviens sur le monde, comment le monde intervient sur moi, comment il traverse ma pensée, mon imaginaire, ma relation à l'objet de connaissance. Donc, à chaque fois, avoir cette perspective tridimensionnelle par rapport au savoir, et même si l'on parle de quelque chose de précis, toujours penser que cette chose est à repenser dans ces trois dimensions. »

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation (entretien avec Brigitte Ramont) Université Paris 8, CRISE-LEC, novembre 2001

-1- L'estime mutuelle, c'est à dire être capable d'affection sans avoir peur d'exprimer ses sentiments positifs.

R. Barbier : « *En ce qui concerne les qualités les plus spécifiques que je vois entre l'enseignant et l'enseigné, j'estime qu'il y a trois grandes qualités, encore, qui doivent être précisées et reconnues.*

La première qualité est l'estime, l'estime du maître pour son élève, l'estime de l'élève pour le maître, l'estime de l'élève pour l'élève, je dis l'estime pour ne pas dire amour, là à la limite, je serais presque un traditionnel, je reviendrais à la pédagogie de l'antiquité, au sens de l'amour oblatif mais c'est pour cela l'estime où l'autre est reconnu en tant que tel, et là nous sommes très proche de la pédagogie rogérienne, des valeurs de Rogers. »

-2- La curiosité, comme attitude de recherche, pour le plaisir de découvrir.

R. Barbier : « *La deuxième valeur est la curiosité, développer la curiosité, non pas la curiosité pour la curiosité, nouveau jeu, nouveau gadget, mais la curiosité au sens des questions que l'on se pose, de l'étonnement d'être, un étonnement d'être qui fait que l'on n'arrête pas de se poser des questions et ce questionnement permanent (te) rend curieux de la vie, curieux du monde. La curiosité est aussi quelque chose d'essentiel dans la recherche scientifique. Donc, nécessité de développer ce sens de la curiosité chez l'étudiant. »*

-3- Le changement, intégré profondément en soi comme une valeur essentielle pour sa croissance.

R. Barbier : « *La troisième qualité est le changement. Développer cette valeur de changement, développer le fait que rien ne reste stable, aucune connaissance ne reste stable, la vie ne reste pas stable, on n'arrête pas de mourir et de renaître, décider de faire comprendre que tout est processus, tout est relation, tout est interconnexion, que tout sans cesse est dans un mouvement, dans un flux et faire sentir que c'est ça la vie. La vie c'est un flux ; non seulement faire sentir cela, mais faire sentir qu'il y a de la joie à être dans ce flux.*

B.R.: Que c'est le processus de la vie et qu'en tant qu'élément de la vie ..

R. Barbier : Voilà, c'est le processus de la vie ; ça ce n'est pas toujours facile parce que pour les gens parfois ça s'oppose à un besoin de sécurité, les gens ont besoin de sécurité faite de choses stables. Faire sentir que le besoin de sécurité ne pourra vraiment se réaliser que dans une perspective de changement, que lorsque la sécurité sera fondée sur le changement et non pas sur le stable.

B.R.: Quand les personnes auront senti cette croissance de changement en eux, constant comme un mouvement, à ce moment là elles auront vraiment une sécurité intérieure

R. Barbier. : Oui, pour moi c'est la sécurité ontologique. La sécurité ontologique n'est pas fondée sur le stable, elle est fondée sur l'inscription dans le cours d'eau, l'inscription dans le torrent, la seule éternité de la neige, c'est le torrent. Par rapport à ces trois valeurs essentielles en éducation on pourrait dire : mais qu'est-ce qu'un maître ? »

Comme le souligne René Barbier, ces trois qualités sont des valeurs fondamentales chez Rogers, comme en témoignent ces extraits.

C. Rogers : « Dans un autre secteur, mon apprentissage des relations interpersonnelles a été lent et pénible pour moi. J'éprouve une sensation de très grande chaleur et d'accomplissement lorsque je puis admettre le fait que quelqu'un m'aime, m'accepte, m'admire ou m'estime, et que je puis me permettre de le ressentir. (...)

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation (entretien avec Brigitte Ramont) Université Paris 8, CRISE-LEC, novembre 2001

J'ai constaté que c'était quelque chose de très enrichissant de pouvoir apprécier vraiment quelqu'un, d'avoir de l'amitié ou de l'affection pour lui, et de pouvoir laisser passer mon sentiment jusqu'à lui. (...)

Ainsi donc, dans ce troisième secteur, j'ai éprouvé comme une contribution importante au développement personnel le fait d'apprécier ou d'aimer, comme aussi d'être apprécié ou aimé. Celui qui est aimé pour lui-même, non pour être possédé, s'épanouit et se développe dans ce qu'il a d'unique. Et celui qui aime de cette manière est lui-même enrichi. Telle a, du moins, été mon expérience. »⁹

C. Rogers : « (...) Et pourtant lorsqu'on a appris à des étudiants à différer leur jugement sur les idées et qu'on les a encouragés à produire des idées sans tenir compte de leur apparence éventuellement déraisonnable, on constate qu'ils trouvent un plus grand nombre de solutions aux problèmes, et de meilleures qualité, qu'un groupe-contrôle, ainsi que Parnes et Meadow¹⁰ l'ont démontré. »¹¹

« Le troisième et dernier critère est encore plus difficile à énoncer, mais je crois que ce n'est pas impossible. Il s'agit du degré de curiosité spontanée et d'originalité que le candidat manifeste. La personne qui par nature est curieuse, avec cette espèce de désir qu'ont les enfants de découvrir - que ce soit dans son propre champ ou dans d'autres domaines de la connaissance, que ce soit dans les affaires pratiques, le domaine mécanique, celui des nouvelles méthodes d'apprentissage, bref dans tout cet univers qui l'entoure - celui-là est, je crois, celui qui offre le plus de chance d'être créatif. (...) C'est cette double qualité que je considérerais comme importante pour un étudiant universitaire. »¹²

C. Rogers : « (...) Dans la nouvelle manière de s'éprouver spontanément, qui survient à de tels moments, impressions et cognition s'interpénètrent, le moi est subjectivement présent dans l'expérience vécue, la volonté n'est plus que la poursuite d'un équilibre harmonieux dans le sens de la personnalité. Ainsi, à mesure que le processus atteint ce point, la personne devient une unité en mouvement. Elle a changé ; mais - chose plus significative - sa capacité de changer fait maintenant corps avec elle. »¹³

Le maître d'enseignement

Continuons à nous centrer sur l'éducateur tel que le définit R. Barbier, ses qualités et attitudes.

Cet enseignant, cet éducateur devient un maître d'enseignement que l'on peut définir ainsi : Cette personne, au-delà de ses connaissances et de sa culture, en perpétuels croissance et devenir, est capable de réelle humilité en s'aventurant avec ses étudiants dans ses propres zones d'ignorance. Il sait qu'il ne détient pas la connaissance, même dans sa discipline, que son rôle d'éducateur n'est pas là. Sa puissance réside dans cette acceptation de ce qu'il est, là où il en est, sans peur pour son image, car il sait et ne désire qu'être ce « passeur » dont

⁹ C. Rogers, *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, Bordas, 1976, p. 233 et 234

¹⁰ Parnes, S.J. and Meadow, A. *Development of individual creative talent*. In C. Taylor and F. Barron (Ed.)

Taylor, C. and Barron, F. (Ed.), *Scientific creativity : Its recognition and development*. New York : John Wiley and Sons, 1963.

¹¹ C. Rogers, op. cit. p. 180

¹² C. Rogers, op. cit. p. 191

¹³ C. Roger, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, Bordas, 1968, p.116.

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation (entretien avec Brigitte Ramont) Université Paris 8, CRISE-LEC, novembre 2001

le seul pouvoir qui l'intéresse est d'aider l'autre à aller au bout de lui-même quitte à être dépassé. Accompagner la réalisation et l'envol de l'autre le nourrit de joie, la réussite de son élève est sa réussite.

C'est un être sensible à la vie, qui sait, par son expérience, que la vie est unité(sans frontière) et ce qu'est l'amour ; les actes et les relations qu'il crée le démontre.

Il vit sans peur de l'autre, sans réactivité, défensivité même quand ses valeurs fondamentales sont choquées il maintient la communication respectueuse de la différence mais tentera la recherche de compréhension pour mieux aider l'autre à se comprendre, car il lui ouvre ainsi les voies d'un changement possible.

Ce maître d'enseignement, psychosociologue, proche du maître philosophique, maître de sagesse, fait preuve de qualités d'écoute, de créativité, de flexibilité et d'improvisation.

R. Barbier : « *Pose-moi la question du maître. Parce que dans les années 68, on a beaucoup tapé sur le maître et à juste raison me semble-t-il.*

B. R. : On le jetait.

R. Barbier : « on le rejetait, il fallait le faire, déboulonner les maîtres mandarins qui existaient à l'université, il fallait le faire, maintenant on y revient. Malheureusement, j'ai peur qu'on y revienne sous l'angle, une fois de plus du mandarinate, alors toute la question est de savoir s'il n'y a pas une nouvelle figure du maître d'enseignement qui serait une figure complètement renouvelée un peu dans la perspective de réflexion de Georges Gusdorf, dans " pourquoi des professeurs". C'est qu'est ce qu'un maître d'enseignement ? Parce que les jeunes à l'heure actuelle ont aussi besoin de se confronter à une figure de maître d'enseignement. Justement, ils ont été aussi confronté à des figures absentes, à de l'ombre, à des chatoiements d'ombre et lumière par rapport aux figures d'enseignement, et maintenant, ils ont besoin de quelque chose de plus ferme, quelque chose de repérable.

Alors qu'est ce qu'un maître ?

J'ai bien aimé l'ouvrage de Dany Robert Dufour, qui vient de sortir chez l'Harmattan, où il développe une réflexion sur le maître, et je suis en grande partie d'accord sur la réflexion qu'il propose. Malheureusement dans un texte récent publié dans "Le Monde Diplomatique" en novembre, il s'est exprimé dans le plus pur style mandarinal, à la Finkielkraut.

Pour moi le maître est d'abord quelqu'un qui sait qu'il ne sait pas. Vraiment, c'est quelqu'un qui a fait suffisamment de travail sur lui, sur sa discipline, sur ce qu'apporte sa discipline dans la connaissance de l'univers pour savoir qu'il ne sait pas.

B.R.: Il est humble

R. Barbier. : *Voilà, il ne sait presque rien et en plus il sait très bien qu'il n'aura jamais assez de toute sa vie pour approfondir seulement sa discipline. Donc, il sait avant tout qu'il ne sait pas et derrière le "je ne sais pas" il y a des questions complètement ouvertes et il accepte que l'autre (l'étudiant)-puisse lui poser des questions dans cette zone d'ignorance et qui vont lui-même le faire avancer et aussi lui faire dire "je ne sais pas". Cela est pour moi, le point clé, déjà.*

B.R.: Cette acceptation profonde de "je ne sais pas"

R. Barbier : *Je ne sais pas, quelqu'un peut m'interroger sur ces zones et je ne peux pas répondre et peut-être que quelqu'un, lui-l'étudiant- pourra répondre dans cette zone de "je ne sais pas" et lui à ce moment là comme le dit Dany deviendra un maître pour moi. Je suis tout à fait d'accord. C'est à dire qu'il y a un jeu dialectique entre l'étudiant et l'enseignant, surtout quand on se trouve à un certain niveau, qui fait que parfois c'est l'étudiant qui devient maître pour le maître et réciproquement.*

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation (entretien avec Brigitte Ramont) Université Paris 8, CRISE-LEC, novembre 2001

B.R.: *Donc, c'est une double acceptation de cette zone de " je ne sais pas " et c'est O.K. de ne pas savoir et également de pouvoir être "dépassé"*

R. Barbier : *Oui, dépassé, on pourrait dire même tué, symboliquement au sens où l'étudiant va vers d'autres, il t'échappe, tu perds ton étudiant. Je pense à des étudiants que l'on suit pendant années, ils ont fait la licence, la maîtrise, D.E.A. etc. entament un Doctorat, puis suivent leur propre voie et vont aller ailleurs*

B.R.: *En s'éloignant, oui*

R. Barbier : *J'espère bien qu'ils vont ailleurs bien avant, qu'ils commencent à chercher ailleurs, à avoir d'autres influences, mais c'est aussi l'acceptation de la perte de l'étudiant c'est à dire de quelqu'un que tu as contribué à éveiller, l'acceptation de cette perte mais dans le sens de la joie, dans le sens de vraiment, c'est un bonheur que cet étudiant trouve sa voie, et pas la mienne*

B.R.: *Qui est la sienne. C'est contribuer à ce qu'il s'envole avec sa voie à lui*

R. Barbier. : *C'est contribuer à faire en sorte qu'il trouve son chemin. Ca c'est très important, pour moi, la figure du maître, puisque maintenant je ne refuse pas cette figure là, à un certain moment, j'étais comme beaucoup de soixante-huitards, il n'était pas question que je parle de ça, maintenant, je suis toujours critique à l'égard du mandarin, de celui qui se réfugie derrière l'autorité institutionnelle pour dire " vous n'avez pas à discuter", pour moi, il est toujours à abattre celui-là,*

B.R.: *Celui-là, c'est celui qui sait*

R. Barbier : *Celui qui sait et parfois il sait très bien qu'il ne sait pas mais il ne le dira jamais et par contre, il se réfugie derrière l'autorité institutionnelle, et utilise toutes les armes de l'autorité institutionnelle, y compris le mépris pour asseoir son pouvoir. Celui là est à combattre et je reste un soixante-huitard, je reste complètement révolutionnaire là. Mais par contre, le maître dont je parle est beaucoup plus proche du maître de Sagesse en quelque sorte et celui-là, il faut le réinventer en éducation parce que les jeunes en ont besoin, ils ont vraiment besoin de cette figure là.*

- *Le deuxième point de la figure du maître est celui qui sait que la vie est sans frontière. La vie, si on lui met des limites c'est toujours arbitraire, si on lui met une frontière, c'est toujours arbitraire, c'est culturellement déterminé, mais que la vie en soi est quelque chose qui dépasse sans cesse, qui transgresse sans cesse les frontières, qui va toujours au-delà ; cela rejoint le sens de la totalité, le sens holistique et cela est très important du point de vue économique, sociologique du point de vue de l'anthropologie pourrions-nous dire, c'est à dire sentir à quel point il y a de l'un, de l'unité, l'unité de l'espèce humaine, en fin de compte, quelque soit leurs ethnies et j'avoue que ça me fait beaucoup de mal, et quand je dis mal, c'est fort comme terme et c'est pertinent pour moi, de voir à quel point des ethnies se déchirent, et souvent à partir de conflits qui ne sont pas des conflits d'ethnicité mais des conflits avant tout politiques, économiques liés au rapport Nord/ Sud, liés à la colonisation. Quand je vois ce qui se passe au Burundi et Rwanda, en Bosnie etc., je trouve qu'il y a là une abomination, une méconnaissance totale de cette affirmation de la vie est sans frontière.*

B.R.: *Là, ce n'est pas une acceptation comme sur le point précédent mais c'est vraiment un refus et une sensibilité très forte à ces questions d'unité ...*

R. Barbier : *Oui, sentir...Naturellement, le fait de dire la vie est sans frontière, à la limite on peut le démontrer scientifiquement que la vie est sans frontière, qu'elle est dans un perpétuel mouvement mais, mais en même temps c'est moins quelque chose de rationnel que quelque chose de ressenti, c'est plus quelque chose qui a à voir avec une expérience personnelle, la vie est sans frontière et ce qui se cache derrière la diversité qui est réelle c'est l'unité. Là, il y a un fondement philosophique, tout à fait essentiel qui anime, pour moi toute ma pédagogie. Il y a une unité, unité des contraires, unité de la diversité etc. notamment dans le domaine de la vie, dans le domaine biologique, le domaine humain il y a une unité et c'est quelque chose qui dépasse les intellects, c'est une compréhension, une co-naissance.*

Ce point essentiel nous amène au troisième point concernant la figure du maître.

Le maître c'est celui qui a une expérience personnelle de l'amour. Non, pas quelque chose qu'il a appris de ses curés, de ses maîtres, de ses parents, qu'il aurait appris intellectuellement, non, c'est une expérience qu'il a vécue et qui fait qu'il a changé radicalement de vision du monde et cela ne peut plus jamais être remis en question. C'est un point tout à fait fondamental qui fait que son regard s'est éveillé, son regard a vu et s'il n'a vu qu'une seule fois, une seconde

B.R.: *Il a changé*

R. Barbier : *Il a changé radicalement, c'est à dire, il ne pourra plus jamais être le même. Cela est pour moi un point clé de la figure du maître tel que je le conçois, c'est vrai que cette figure là, je reconnais qu'elle est plus proche du maître philosophique, maître de sagesse, dans des sagesse orientales ; et en fin de compte ce qui s'ensuit c'est que le maître est celui qui n'a pas peur de l'autre, c'est celui qui a évacué la peur de l'autre, le véritable maître. Il n'a pas peur de son étudiant, il n'a pas peur des questions de son étudiant et il n'a pas peur aussi de lui poser des questions, c'est à dire, il peut aussi être celui qui pose des questions, celui qui n'est pas d'accord, celui qui dit non, il peut dire non aussi mais réciproquement, il peut complètement accepté que son étudiant dise "non, non je ne suis pas d'accord, j'ai une expérience autre des choses", il faut en tenir compte, "reconnaissez-moi dans mon expérience", notamment quand on touche aux choses ultimes de la vie : la vie, la mort, l'amour, la passion, la peur, des choses très, très importantes, les grandes valeurs de l'existence, reconnaître que l'autre est l'autre.*

B.R.: *Et jusqu'où dans les choix de l'autre ? cette reconnaissance dont tu parles, jusqu'où peut-elle aller par rapport au choix de l'étudiant, par exemple ?*

R. Barbier : *La reconnaissance de l'autre est totale, à partir de là, ça ne veut pas dire qu'on y adhère parce que je crois que quelqu'un qui irait devant des choix de vie, des choix politiques qui par exemple sont de l'ordre du fascisme ou du nazisme, on est obligé de reconnaître que ça va à l'encontre des valeurs de la vie, des valeurs d'unité. Quelqu'un qui prône le racisme, par exemple, il va à l'encontre de cette valeur fondamentale qui est que la vie n'a pas de frontière, qui est que la vie est unité. Là ce sont des choses que l'on ne discute pas, la vie n'a pas de frontière, la vie est unité ça ne peut pas être remis en question. Par rapport à un étudiant comme ça, la seule chose c'est - 1) lui poser des questions de telle sorte de voir si on peut ébranler son système de représentations*

B.R.: *Pour qu'il le comprenne lui-même..*

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation (entretien avec Brigitte Ramont) Université Paris 8, CRISE-LEC, novembre 2001

R. Barbier : *Pour qu'il le comprenne lui-même, mais toujours en fonction de lui, je dirais presque en fonction de sa propre vie. Si on ne peut pas, dire qu'il est comme ça etc., mais lui faire vraiment sentir qu'on n'est pas de cet avis là et qu'on n'est pas de cet avis là parce que, il y a ce fondement philosophique qui est le nôtre et que ça ne peut pas être compatible avec cela et si possible sans agressivité, si possible sans le casser, sans mépris*

B.R.: *Oui, sans jugement*

R. Barbier : *Ce n'est pas toujours évident cela parce que l'autre peut être très agressif, alors comment faire en sorte que ce ne soit pas en utilisant le mépris ou le savoir, justement, suprême qui casse celui qui est dans un autre savoir relatif. De toutes façons reconnaître que si la personne parle comme cela c'est justement parce qu'elle est dans un champ d'ignorance, quelqu'un qui va tuer des enfants comme ça s'est fait en Bosnie, ou sous le régime nazi etc. c'est forcément quelqu'un qui est dans l'ignorance, s'il était dans l'ordre de la vie, il ne pourrait pas le faire, donc c'est quelqu'un qui est dans l'ignorance. Que faire par rapport à quelqu'un qui est dans l'ignorance, car sortir de l'ignorance n'est pas quelque chose qui est purement de l'ordre de l'intellect, donc comment faire en sorte que ce type de personne, la seule chose qu'on puisse savoir est que certaines structures, certains régimes politiques s'appuient sur l'ignorance, donc combattre ces régimes politiques, combattre ceux qui maintiennent ces structures sociales, c'est de l'ordre de la vie et en même temps, on sait très bien que c'est quelque chose d'éminemment personnel, c'est une conversion personnelle ça, c'est quelque chose qui a à voir aussi avec l'intellect parce que certains éclaircissements, certaines analyses etc. permettent d'y voir un peu plus clair mais quand même la conversation est d'un autre ordre, elle est éminemment personnelle c'est pour cela qu'on revient au premier point de la discussion : l'auto formation. Tout revient à soi-même, à son propre rapport au savoir, sa propre co-formation. (?) »*

Cette description du maître d'enseignement de R. Barbier peut être comparée à celle du facilitateur de C. Rogers.

Le maître d'enseignement et le facilitateur

Examinons les points de convergence et les nuances également.

Rogers s'exprime d'une manière plus occidentale, si le vocabulaire diffère, de nombreuses valeurs sont communes.

Ce n'est pas par sa formation intellectuelle que le maître d'enseignement atteint ce haut niveau de développement personnel, comme dans l'approche centrée sur la personne, cela demande une grande connaissance de soi et un important travail sur soi.

L'acceptation de soi, de ce que l'on est avec ses limites affectives et intellectuelles, sa congruence, l'instauration de relation d'égalité humaine qui n'enlève pas de pouvoir à l'autre mais le lui en donne, traduisent en terme rogorien, l'humilité, - il sait qu'il ne sait pas, il accepte d'être dépassé -, chez René Barbier.

Nous retrouvons également, le désir et la joie de contribuer à l'éveil d'une personne, là, Rogers parlera de la croissance ou de l'épanouissement de la personne. Même position sur le rôle du maître d'enseignement qui n'est ni un modèle ni un modelleur mais quelqu'un qui aide l'élève à trouver sa voie comme chez Rogers où le facilitateur souhaite libérer la personne pour qu'elle devienne vraiment elle-même.

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation (entretien avec Brigitte Ramont) Université Paris 8, CRISE-LEC, novembre 2001

Les thèmes de l'expérience personnelle, que la vie est sans frontière et de l'expérience de l'amour, sans être au premier plan, ne nous paraissent pas être absents chez Rogers.

L'acceptation inconditionnelle ou considération positive inconditionnelle et la reconnaissance de l'autre, la compréhension empathique, le travail des groupes de rencontre inter-culturels et inter-raciaux, et la citation de C. Rogers ci-dessous, nous permettent d'affirmer que la valeur - la vie est sans frontière - fait partie des fondements de l'approche centrée sur la personne.

C. Rogers : « (...) *Au cours de la thérapie, le sentiment d'acceptation et de respect du thérapeute à l'égard du client tend à se transformer en quelque chose comme de l'admiration, au fur et à mesure qu'il voit la lutte profonde et vaillante que mène la personne pour être elle-même. Il y a, je pense, dans le thérapeute, une profonde expérience de la communauté sous-jacente - faut-il dire de la fraternité ? - des hommes. En conséquence, il éprouve pour le client une réaction affective, chaude et positive.* »¹⁴

L'expérience personnelle de l'amour :

A ce sujet Rogers s'exprime surtout sur la censure de l'expression des sentiments positifs ; pour lui, donner ou recevoir des sentiments positifs et chaleureux n'est pas dangereux, au contraire, cela favorise des relations authentiques.

A. de Peretti parle d'« *une phénoménologie de l'estime* », commentant les propos de C. Rogers juste avant son entretien avec Gloria :

C. Rogers : « *La seconde question que j'aimerais me poser est la suivante : est-ce que j'estimerai cette personne, est-ce qu'elle comptera pour moi ? Je ne veux surtout pas simuler l'intérêt que je ne ressens pas. En fait, si ma cliente me déplaît avec insistance, j'ai l'impression qu'il vaut mieux que je le dise. Mais je sais que le processus de la thérapie ainsi qu'un changement constructif se produiront plus sûrement si je ressens une véritable « estime » spontanée pour cet individu avec lequel je travaille, une estime de cette personne en tant qu'individu séparé. Vous pouvez appeler cette qualité « acceptation », vous pouvez l'appeler « intérêt », vous pouvez, si vous le désirez, l'appeler de l'« amour non possessif ». Je crois que n'importe lequel de ces termes la décrit assez bien. Je sais que le rapport se révélera plus constructif si elle existe.* »¹⁵

A cet égard, Max Pagès écrit : « *l'attention positive inconditionnelle est, si l'on veut, un amour, mais un amour non ambivalent, différent de toutes les formes d'amour-fuite que recouvre habituellement le terme. C'est une sorte d'affection désespérée et lucide qui lie deux êtres séparés.* »¹⁶

Mais l'expérience de l'amour dont parle René Barbier fait appel, nous semble-t-il, à la dimension spirituelle de l'homme.

Quelle place tient l'expérience spirituelle chez C. Rogers ?

Longtemps, Rogers s'exprima en ces termes : « *J'espère que ceci explique clairement que je refuse d'être étiqueté (labelled) dans le champ religieux. L'affirmation que je produisais quand on me poussait au pied du mur sur cette question était que « je suis trop religieux*

¹⁴ C. Roger, op. cit., p. 66.

¹⁵ A. de Peretti, Présence de Carl Rogers, Ramonville Sainte-Agne, Ed. Erès, 1997, p.213.

¹⁶ Cité par A. de Peretti, op. cit., p. 212

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation (entretien avec Brigitte Ramont) Université Paris 8, CRISE-LEC, novembre 2001

pour être religieux. » Je crois que ce paradoxe résume très bien ma position. Je suis un idéaliste, un humaniste, et je travaille vers quelques uns des mêmes buts que ceux vers lesquels travaillent des personnes religieuses, mais je n'ai que peu ou pas besoin des étiquettes (labels) ou des concepts (constructs) de la religion. »¹⁷

Pourtant, vers la fin de sa vie, voici la description d'une rencontre thérapeutique qu'il publia en 1986 :

C. Rogers : « J'ai parfaitement conscience que ce compte rendu participe du mystique. Ce que nous éprouvons en nous, c'est évident, comprend du transcendant, de l'indescriptible, du spirituel. Je suis poussé à croire que, comme beaucoup d'autres, j'ai sous-estimé l'importance de la dimension mystique, spirituelle. »¹⁸

Continuons, avec la question du maître qui a évacué la peur de l'autre et qui reconnaît que l'autre est autre.

Cette qualité fait partie des attitudes de l'approche centrée sur la personne : accueil inconditionnel, considération positive, compréhension empathique, relation non défensive, congruence sont les conditions décrites par Rogers pour établir une relation de liberté, de respect et faciliter l'apprentissage, le changement et la croissance.

Sur le dernier point qui concerne la créativité, la flexibilité, l'improvisation, et l'art d'animer des groupes, la pédagogie rogérienne ne propose pas de modèle, mais un plaidoyer pour la variété des dispositifs d'éducation répondant avec innovation aux besoins des étudiants, tout en conservant les attitudes fondamentales.

Nous pouvons dire en conclusion que le maître d'enseignement de R. Barbier trouve sa résonance chez Rogers, même si le facilitateur rogérien est plus proche du psychosociologue ou du psychothérapeute que du sage, si la finalité de l'approche centrée sur la personne n'est pas l'éveil, mais l'avènement d'une personne nouvelle créatrice de sa vie, où les possibles sont ouverts pour qu'elle trouve son propre chemin.

C'est pourquoi, René Barbier interpellé par Krishnamurti, accueille favorablement les conceptions de Rogers, il ne s'agit pas d'une deuxième influence mais de connivence où la « révolution tranquille »¹⁹ peut rencontrer ou conduire à la « révolution du silence »²⁰.

Nous fermerons ce chapitre de l'influence, en notant de nombreuses convergences au niveau de la philosophie de l'éducation, et une influence au niveau des pratiques pédagogiques où Rogers a inspiré R. Barbier, par sa finesse de psychologue, sa qualité de présence, de relation et d'écoute. Qualités qu'il s'est appropriées pour mieux faire vivre la pensée de J. Krishnamurti.

¹⁷ C. Rogers, cité par A. de Peretti in *Pensée et vérité de Carl Roger*, Toulouse, Privat, 1974, p. 32

¹⁸ Cité par B. Thorne, *Comprendre Carl Rogers*, Toulouse, Privat, 1994, p.36

¹⁹ Carl Rogers, *Un manifeste personnaliste*, Dunod, Paris, 1979, p.205.

²⁰ Jiddu Krishnamurti, *La révolution du silence*, Stock, Paris, 1971.

Représentations "négatives"

Les représentations négatives exprimées par R.Barbier concernent le sujet de la transversalité et le politique.

R. Barbier : “ En 73 (...). Je faisais une certaine critique d'un rogérisme qui ne veut rien voir de la transversalité.”

“La seule question que je me suis toujours posée à son (Rogers) propos est : comment intègre-t-il les contradictions sociales, les conflits, les problèmes de classes, il reste américain, il ne pense pas en terme de lutte de classe, le marxisme florissait, on avait cette conception et moi, je n'ai plus cette conception au sens dogmatique (je n'ai plu ou je n'ai pas eu ?) mais je sais très bien qu'il existe des différences radicales entre des groupes sociaux, des fractions de classes sociales, qu'il y a des privilèges, des maintiens de privilèges, les rapports économiques jouent un rôle déterminent et que cela passe dans la relation et qu'il faut le savoir. Il ne s'agit pas de le nier et de faire comme si nous étions dans une sorte de société idéale, c'est toujours là, présent, et il faut toujours en être conscient, même si maintenant ma perspective c'est de ne pas aborder les personnes avec cette préoccupation, mais les aborder avec quelque chose d'autre comme préoccupation mais je ne veux pas non plus méconnaître la réalité sociale qui est toujours présente et qui fait qu'il existe ces différences, qui se renforcent actuellement, qui se durcissent par des intégrismes de toutes sortes. ”

B.R. Tu ne sens pas cette préoccupation chez Rogers, c'est laissé de coté ?

R. Barbier : “ Il y a eu des ouvrages, à une certaine époque, mais lui, il est comme Krishnamurti, si tu ne changes pas la personne, la société ne change pas. Ce que je comprends tout à fait, je pense que cette position est vraie ; c'est tout à fait juste que c'est d'abord la personne qui doit changer si elle veut changer la société, par l'intermédiaire des relations qu'elle entretient avec les autres. Mais en même temps, je sais qu'il y a une autonomie relative, c'est peut-être en tant que sociologue, de la structure sociale, des institutions qui fonctionnent un peu selon une logique interne propre et qui s'impose aux individus, ou plus exactement, les individus doivent jouer avec cette imposition, et ils jouent avec cette imposition, c'est à dire ils ont un lieu stratégique. ”

B.R.: Oui, il y a une marge de manœuvre.

R. Barbier : “ Ils ne sont pas coincés, ils ne sont pas des objets, ce sont des sujets qui réagissent et qui luttent et construisent autrement aussi l'institution en fonction de la conscience qu'ils ont de la violence de l'institution mais je trouve que cela n'est pas tout à fait pris en compte dans l'approche rogérisienne, et c'est pour ça que l'approche institutionnaliste m'a intéressé tout de suite parce que j'ai reconnu là, à la fois une inscription du rogérisme mais en même temps une préoccupation plus française, de sociologie critique. ”

La question du politique

Dans l'interrogation de René Barbier au sujet des contradictions sociales, nous percevons son regret que Rogers ne s'intéresse pas plus aux questions politiques. Quand R. Barbier dit : *“ Rogers reste américain, il ne pense pas en terme de lutte de classes ”*, nous avons l'impression qu'il déplore que l'approche de Rogers ou son discours n'ait pas une portée plus importante sur les questions de société.

Pourtant, il nous semble que Rogers est très concerné par les problèmes sociaux et politiques, même s'il ne s'exprime pas sur le mode contestataire ou militant.

Il est vrai qu'il est américain, appartenant à un milieu aisé, et qu'il a peu lu Marx et jamais étudié Hegel, et que son oeuvre parle principalement de la personne, de la psychothérapie et de l'éducation.

Néanmoins, cette absence de préoccupations politiques et sociales n'est pas réelle. Ce niveau de conscience politique n'apparaît pas en première ligne dans son oeuvre car il se trouve à l'intérieur, au cœur même de sa conception de la nature humaine, des rapports humains et sociaux.

Le caractère politique de son approche et de sa philosophie est tout à la fois enfoui et omniprésent dans ses écrits, mais il faut le découvrir car il s'exprime d'une manière inhabituelle. Rogers lui-même, tout à ses travaux et découvertes sur la personne en devenir, en sous-estimait l'impact. Dans *“ Un manifeste personnaliste, Fondement pour une politique de la personne ”*, il montre les implications sociales et politiques de son approche, et écrit :

“ Il y a peu d'années seulement que je me suis mis à reconnaître à quel point notre travail a été “ radical ” et “ révolutionnaire ”. J'utilise ces termes en leur donnant leur sens propre et non pas leur sens habituel. Notre travail est “ allé à la racine ” de beaucoup de concepts et valeurs de notre culture et a entraîné “ un changement total ou significatif d'un grand nombre de principes et procédures ”²¹

L'approche centrée sur la personne renferme une portée révolutionnaire, elle est en elle-même révolutionnaire avec des implications politiques puissantes, sans en donner les apparences, même à son auteur. En effet, Rogers confie qu'il a découvert comme le bourgeois gentilhomme qui découvrait la prose :

“ J'ai pratiqué et enseigné la politique tout au long de ma vie professionnelle et je ne m'en suis jamais parfaitement rendu compte avant aujourd'hui ”.²²

C'est peut-être pour cette même raison que R. Barbier, psychosociologue, ou plus précisément dans ce cas, R. Barbier sociologue n'a pas senti Rogers de la même manière que Farson, qui après avoir évalué son oeuvre, exprime :

“ Carl Rogers n'est pas connu pour sa politique. Les gens associent plus vraisemblablement son nom à des innovations largement reconnues en matière d'aide psychologique (counseling), de théorie de la personnalité, de philosophie des sciences, de recherche en psychothérapie, de groupe de rencontre, d'enseignement centré sur l'élève ou l'étudiant ...Mais, ces dernières années, j'en suis venu à le considérer davantage comme un personnage politique, comme un homme qui, par l'impact global qu'il a eu sur la société, est devenu un des révolutionnaires sociaux de notre temps ”.²³

De son côté, A. de Peretti, dans sa préface du livre de Rogers, *Un manifeste personnaliste*, tente une explication :

“ En France cependant Carl Rogers était accueilli en 1966 : il facilitait avec Max Pagès un séminaire de cent dix personnes et il était la figure centrale d'un colloque groupant autour de lui quatre cents personnes. Ce séjour à Paris fut plein d'enseignements : Rogers apparaissait avec une grande vigueur, affirmait sa personnalité sans chercher à influencer ses différents

²¹ Carl Rogers, *Un manifeste personnaliste*, Dunod, 1979, p.XII.

²² Carl Rogers, op. Cit., p. 3.

²³ Ibid., p. 4

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation (entretien avec Brigitte Ramont) Université Paris 8, CRISE-LEC, novembre 2001

auditeurs non plus qu'à se laisser manipuler. Il y eut simultanément une grande espérance et une grande déception et il en résulta de nombreux conflits. L'une des raisons des critiques et déceptions affichées tint à l'absence de références idéologiques dans les exposés ou les ouvrages de Carl Rogers : les Français - soucieux de politique, et hostiles à toute provenance Outre-Atlantique - interpellèrent Rogers sur ses conceptions politiques. En l'absence de réponses développées de sa part, beaucoup de ceux qui avaient suivi le mot de ralliement de non-directivité allaient bientôt, avec l'analyse institutionnelle et d'autres engagements, se détacher de lui, oublieux de ce que comportaient réellement ses apports.

Sans doute, a-t-on convenu de l'intérêt d'une prise en considération de ce que dit elle-même une personne, en deçà des interprétations inspirées ou non par la psychanalyse. Mais l'esprit des temps allait incliner à estomper l'essentiel de l'inspiration rogérienne. Et d'autant plus que la problématique apportée par Rogers dérangeait en ce qu'elle obligeait chacun à s'interroger sur ses engagements relationnels propres, plutôt qu'à contester, de façon moins impliquante, les structures sociales extérieures et les pouvoirs hors de portée.

La prise en main par un individu, de son propre destin de personne, paraissait secondaire, voire simpliste alors, tant les années 1966 et 1968 avaient soulevé d'espérances sur la possibilité de faire changer à grande allure les systèmes sociaux ; il apparaissait dès lors superflu de se préoccuper d'une évolution de l'impact personnel des individus les uns sur les autres. L'esprit des critiques qui ont été formulées Rogers, au cours de son séjour en France, reposait donc sur une interpellation politique.(...) »²⁴

Nous ne pensons pas que ces propos s'adressent au cas de R.Barbier.

R. Barbier n'est pas resté étranger à la démarche originale de Rogers, puisqu'il la compare à celle de Krishnamurti²⁵, le changement de la société passe d'abord par le changement de la personne avec les relations qu'elle entretient avec elle-même, les autres et le monde.

Néanmoins, même si R. Barbier adhère à cette vision, sa pensée, nous apparaît avoir deux composants, un premier correspondant au psychosociologue ou à l'éducateur saisissant pleinement la portée de l'idée fondamentale que le véritable changement social et politique passe par le changement de la personne; un second composant, ou plus certainement un premier prime car, loin de s'opposer, ils s'additionnent ou se conjuguent, donc, celui-ci plus sociologue, nous paraissant plus insatisfait, impatient, ou peut-être nostalgique de périodes où l'espoir de changement social régnait.

Pour terminer, voyons comment, Rogers, en développant l'être humain, contribue à l'évolution des institutions ?

« Une leçon que j'ai souvent apprise dans mon jardin c'est que le fouillis brunâtre, en décomposition, que constitue la plante de cette année, est un humus dans lequel on peut découvrir les nouvelles pousses de l'an prochain. Je crois donc que, de la même façon, nous entrevoyons dans notre culture en décadence les contours flous d'une nouvelle croissance, d'une nouvelle révolution, d'une culture d'un genre nettement différent. Je vois venir cette révolution non pas sous la forme d'un grand mouvement organisé, d'une armée avec des canons et des bannières, de manifestes et de déclarations, mais grâce à l'apparition d'un nouveau type de personne en train de poindre à travers les feuilles et tiges mourantes, jaunissantes, en putréfaction, de nos institutions en voie de dépérissement. »²⁶

“ Plus que tout peut-être, j'ai essayé d'indiquer la nature révolutionnaire de cette approche apparemment simple et directe. Elle menace la vie familiale telle qu'elle a existé dans le passé. Elle met l'éducation sens dessus-dessous. Elle change tout le schéma des professions

²⁴ André de Peretti, « préface », un manifeste personnaliste, p. VI

²⁵ Jiddu Krishnamurti, *La révolution du silence*, Stock, Paris, 1971

²⁶ Carl Rogers, op. Cit., p. 211.

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation (entretien avec Brigitte Ramont) Université Paris 8, CRISE-LEC, novembre 2001

de l'aide. Elle menace le nombre, le pouvoir et l'importance et l'importance des directeurs et des administrateurs de l'industrie ou de toute autre organisation. Elle est menaçante à la fois pour les militants et les conservateurs dans les questions sociales, les tensions interraciales, les conflits internationaux. C'est une approche authentiquement neuve, bien que ce ne soit pas nécessairement à cause de son idéologie qui, on peut le prouver, a des racines fort anciennes. Ce qui est nouveau, et extrêmement menaçant pour l'ordre établi, c'est qu'elle fournit la preuve que cela marche. Ce n'est pas une idéologie utopique que l'on peut passer sous silence sous prétexte qu'elle est irréaliste. Dans tous les domaines que j'ai mentionnés, elle s'est révélée être pratique, constructive et efficace. C'est la prise de conscience que c'est une alternative viable à nos manières actuelles de se saisir du pouvoir et d'en faire usage, qui la rend plus que toute menaçante. Ce n'est pas seulement dans le principe, mais aussi dans les faits, une révolution tranquille. »²⁷

Peut-on parler de manque de dimension politique dans la théorie rogérienne, et de manque d'actions politiques de la part du chercheur quand celui s'implique dans des programmes interculturels et inter-raciaux et des groupes de rencontre pour la paix ?²⁸

Pédagogie rogérienne et classe sociale défavorisée

D'autre part, pour R. Barbier, la pédagogie non-directive favorise les "héritiers". (les fils des classes favorisées)

Voici, l'extrait de l'entretien où il l'exprime :

R. Barbier : " Et, à un certain moment, (milieu des années 70) j'ai arrêté quand j'ai vu que ça ne correspondait pas vraiment à ce que je voulais parce que ce type d'attitudes favorisait les héritiers, (...). Je me suis aperçu que "la pédagogie non directive", entre guillemets, favorisait ceux qui pouvaient prendre la parole facilement, ceux qui avaient un bagage culturel sur lequel ils pouvaient jouer. "(...)

B.R.: Une aisance.

R. Barbier : " Une aisance dont ils pouvaient jouer facilement pour prendre la parole, écrire quelque chose ou se faire valoir et les autres attendaient autre chose du savoir, ils attendaient un savoir comme arme pour se défendre et ils ne le trouvaient pas dans la

²⁷ Ibid., p. 112.

²⁸ Carl Rogers a créé le centre d'études de la personne à La Jolla (Californie) qu'il dirigeait avec Gay Swenson, de nombreuses actions pour la paix se mettent en place pour rapprocher des personnes impliquées dans des conflits ou tensions comme en Irlande du Nord, en Amérique Latine, en URSS, en Afrique du Sud. En 1985, avec la participation des facilitateurs de son centre, Rogers conduit une rencontre internationale pour la paix, qu'il qualifie d'historique. Sur une cinquantaine de participants, il y avaient vingt-cinq personnalités du monde politique, dont trois anciens présidents d'Amérique Centrale, le Vice-Président du Costa Rica, trois ministres des affaires étrangères, sept ambassadeurs, sept parlementaires et parmi les autres personnes : des universitaires, des enseignants, deux cadres de banque, des écrivains. Dix sept nations étaient représentées. Cette rencontre s'est passée à Rust, en Autriche et confirmait l'espoir que Rogers entrevoyait à travers l'ACP, c'est à dire, un modèle susceptible d'aider des personnes hostiles à se rencontrer authentiquement, et tisser ensuite des relations de confiance. Source : A. de Peretti, Présence de Carl Rogers, op. cit. et Carl Rogers : L'approche Centrée sur la Personne, Anthologie de textes présentés par Howard Kirschenbaum et Valerie Land Henderson, Editions Randin, 2001, p. 484 et suivantes.

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation (entretien avec Brigitte Ramont) Université Paris 8, CRISE-LEC, novembre 2001

pédagogie rogérienne." Ils attendaient de l'enseignant qu'il joue le rôle de l'enseignement.
 .”

B.R.: De recevoir ce qu'ils leur manquaient.

R. Barbier : “ *De recevoir quelque chose, peut-être un savoir critique même si l'on faisait un travail sur ce qu'est le savoir, ils attendaient autre chose parce qu'ils avaient manqué beaucoup de savoir. Donc j'ai révisé ma position, dans la deuxième partie des années 70, pour faire une pédagogie que j'ai considérée comme une pédagogie réaliste. A l'époque où j'ai soutenu ma thèse, en 76 sans nier la dimension essentielle de la confiance, de la croissance, de la confiance dans la croissance, un peu avant même j'avais révisé ma pédagogie, pour faire une pédagogie réaliste, de l'être humain, des possibilités, qui rejoint en fin de compte un humanisme marxiste, je ne parle pas d'un dogmatisme, mais de Marx philosophe, on retrouve dans cet homme marxiste quelque chose de cet ordre et, donc sans perdre cela, je tenais compte aussi du fait que l'enseignement, surtout en direction des fils des classes sociales défavorisées, dans la banlieue nord c'est quand même le cas, c'était aussi pour redonner des réflexions, des instruments, des outils de réflexion critique sur la société, sur l'économie, sur les rapports sociaux et la vie psychologique.* ”

B.R.: Les aider à se former à l'esprit critique..

R. Barbier: “ *Voilà, les aider à se former à un esprit critique, à l'esprit de réflexion, ne pas accepter systématiquement leur position dans la mesure où les choses peuvent être changées en fonction d'une société qui ne serait pas aussi inégalitaire. Donc, j'ai vraiment révisé cette pédagogie en ce sens mais en restant toujours très soucieux d'être centré sur l'étudiant et sur le groupe, et que quelque chose se fasse ensemble et surtout présente de l'intérêt, parce que, pour moi, l'éducation doit être centrée sur un certain nombre de points “ (...)*

Peut-on dire, comme R.Barbier, que la pédagogie rogérienne favorise les “ *héritiers* ” ?

Notre réponse sera nuancée.

1) L'approche centrée sur l'élève ne favorise pas les héritiers, si l'élève commence son apprentissage, dans le sens rogérien, dès sa jeunesse, dans un climat non-directif.

2) Par contre, si au cours de ses études supérieures, un jeune issu d'un milieu défavorisé, est "parachuté" dans un groupe non-directif, il peut éprouver des difficultés pour prendre sa place, se sentir "à la hauteur". Il peut ressentir plus violemment encore ses lacunes, son difficile rapport au savoir et désirer combler ses manques et attendre de l'enseignant qu'il lui donne les clés d'accès aux connaissances qui lui font défaut, il lui sera peut-être difficile d'envisager sa propre croissance sans l'intermédiaire du professeur à travers le cours classique.

3) Néanmoins, nous pensons que cette réalité, le besoin de rattraper son retard culturel, peut très bien être intégrée dans une approche centrée sur l'étudiant. C'est une question d'organisation et de préparation. Cela concerne également, la conduite des grands groupes.

Pour illustrer notre propos, nous relaterons l'expérience d'André de Peretti lorsqu'il était professeur de lettres et philosophie en section de mathématiques spéciales. Comment enseigner avec une approche centrée sur l'étudiant, quand on doit faire un entraînement au "bachotage" en vue d'un concours très sélectif ?

Carl Rogers et René Barbier : Perspectives critiques sur l'éducation (entretien avec Brigitte Ramont) Université Paris 8, CRISE-LEC, novembre 2001

Les étudiants avaient un bon niveau mais étaient totalement absorbés par les mathématiques.

Son problème numéro un était de les intéresser à cette matière secondaire (en terme de coefficient au concours) et de leur faire gagner des points, si petits qu'ils soient, bien précieux néanmoins. Mais, il souhaitait faire des choses intéressantes, sans se cantonner à la seule préparation des épreuves.

Comment procéda-t-il ?

Dans un climat de confiance et de respect réciproques, il les rassura en leur montrant qu'il avait entendu leur principale préoccupation, c'est à dire le bachotage, en leur proposant un plan d'action très personnel et innovant que voici :

André de Peretti les préparera pour le concours de deux manières :

1) en donnant à chacun, des fiches de présentation de chaque auteur du programme, contenant une synthèse de tous les éléments nécessaires pour le concours (biographie, analyse de l'œuvre, idées maîtresses, lien avec d'autres auteurs, citations sélectionnées pour être utilisées dans leur copie)

Finalement, c'est ce qui serait résultat d'un cours annuel suivi avec sérieux, là, l'enseignant leur donnait directement la synthèse de son cours (s'il avait fait un cours) (il leur " mûchait " le travail)

2) En les préparant au bachotage, mais à partir de Pâques seulement. Pourquoi ? au dernier moment, juste avant les épreuves et pour dégager du temps libéré des contraintes, et pouvoir les sensibiliser, leur donner une culture de leur époque. C'est ainsi qu'il pouvait mener une pédagogie de groupe, les mettre en situation culturelle par rapport aux auteurs proposés, élargie aux problèmes de l'environnement et du monde et au thème de la psychosociologie tout en répondant aux besoins d'accumulation de connaissances pour le concours.

C'est pourquoi, nous sommes amenée à penser que lorsque R. Barbier estimait que la pédagogie rogérienne favorisait les héritiers, il suivait les principes de la non-directivité à la lettre, c'est à dire surtout le modèle du groupe de rencontre, en omettant toute la partie "travail à la carte", le professeur se mettant au service des besoins de ses étudiants, en proposant une variété de dispositifs pédagogiques. C'est l'alchimie des valeurs pédagogiques (croissance, écoute, reconnaissance, accueil, liberté, confiance, etc.) et de la créativité au niveau des dispositifs pédagogiques.

C'est certainement, ce qu'il fit par la suite lorsqu'il parle de pédagogie réaliste, mais pour lui, il ne semble pas que cela soit rogérien.