

La tache aveugle de la pédagogie non-directive : le mythe de l'enfant originaire

Romain Gagné and Bernard Jasmin

Volume 3, Number 2, Spring 1977

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900045ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900045ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gagné, R. & Jasmin, B. (1977). La tache aveugle de la pédagogie non-directive : le mythe de l'enfant originaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(2), 207–227. <https://doi.org/10.7202/900045ar>

Article abstract

La question de la directivité et de la non-directivité est toujours au centre de la réflexion et de l'action pédagogiques au Québec et ailleurs. En 1970, le Conseil supérieur de l'Éducation publiait dans son rapport 1969-70 un texte sur « l'Activité éducative », définie comme le référent essentiel d'un système d'éducation. Les auteurs y proposaient une philosophie et une pratique de l'éducation axées sur la nature créatrice de l'enfant. Ils y souhaitaient que leur projet éducatif soit le départ de réflexions approfondies sur l'éducation. Nous avons été amenés par notre recherche en philosophie de l'éducation à nous questionner sur les fondements théoriques de ce texte. Nous n'avons pas abordé tous les problèmes que soulève une vision si globale, mais nous espérons avoir éclairé un débat pressant. Notre première conclusion, c'est qu'il faut nécessairement chercher d'autres bases théoriques et envisager tout autrement la pratique pédagogique.

La tache aveugle de la pédagogie non-directive: le mythe de l'enfant originaire

Romain Gagné et Bernard Jasmin *

RÉSUMÉ

La question de la directivité et de la non-directivité est toujours au centre de la réflexion et de l'action pédagogiques au Québec et ailleurs. En 1970, le Conseil supérieur de l'Éducation publiait dans son rapport 1969-70 un texte sur « l'Activité éducative », définie comme le référent essentiel d'un système d'éducation. Les auteurs y proposaient une philosophie et une pratique de l'éducation axées sur la nature créatrice de l'enfant. Ils y souhaitaient que leur projet éducatif soit le départ de réflexions approfondies sur l'éducation. Nous avons été amenés par notre recherche en philosophie de l'éducation à nous questionner sur les fondements théoriques de ce texte. Nous n'avons pas abordé tous les problèmes que soulève une vision si globale, mais nous espérons avoir éclairé un débat pressant. Notre première conclusion, c'est qu'il faut nécessairement chercher d'autres bases théoriques et envisager tout autrement la pratique pédagogique.

*La tache aveugle de la pédagogie non-directive :
le mythe de l'enfant originaire*

Poursuivant une recherche en cours sur la pédagogie non-directive et l'épistémologie rousseauiste, nous avons cru bon, à la fois pour préciser notre problématique et

* Gagné, Romain : auxiliaire de recherche, Université Laval.
Jasmin, Bernard : professeur, Université Laval.

l'enraciner dans le contexte québécois, de revenir sur le dernier Rapport du Conseil supérieur de l'Éducation consacré à *L'activité éducative*.¹

Précisons que nous souscrivons d'emblée à la recommandation générale du Rapport qui souhaite voir engager une réflexion méthodique sur les finalités de l'activité éducative, cœur même du phénomène de l'éducation. Jusqu'ici, comme le souligne à juste titre le Rapport-bilan (p. 73) on a consacré la majorité des efforts à investir dans la comptabilité des crédits budgétaires, dans la normalisation des dépenses des commissions scolaires ; s'étant attaquée à mettre en place des structures organisationnelles et technocratiques, à aménager des locaux et à confectionner des horaires de cours, la réforme scolaire doit maintenant viser à « in-former » cet ensemble de béton et d'ordinateurs, par l'injection, dans cette gigantesque « entreprise » d'une téléologie bien définie. Il n'y a pas de pédagogie neutre : tout système éducationnel, tout régime pédagogique relève d'une épistémologie et d'une anthropologie particulières. Il importe donc maintenant après la réforme administrative, d'élaborer l'orientation, de définir les objectifs que nous voulons faire atteindre à tout le capital matériel et humain investi dans notre système québécois d'éducation.

Là-dessus le rapport du Conseil supérieur ne se dérobe pas. Après avoir posé ces pré-requis, le Conseil supérieur de l'Éducation avance alors l'idée d'une conception pédagogique jugée nouvelle et révolutionnaire, capable de réanimer notre système d'éducation. Nous trouvons la formulation condensée de cette conception organique à la page 38 :

Nous touchons ici au postulat fondamental de cette conception du développement humain et de l'éducation. Il pourrait être formulé de la manière suivante : le centre de la nature humaine, les régions les plus intérieures de la personne, le dynamisme vital de la personnalité sont quelque chose de positif, ce dynamisme tend naturellement à la croissance et au développement de tout l'être ; il est rationnel, réaliste et dirigé vers le progrès de la personne. Ce point de vue est *nouveau* et étranger au système scolaire actuel ; et il est de fait si *révolutionnaire* dans ses implications qu'il devrait faire l'objet d'une réflexion et d'une recherche approfondies (C'est nous qui soulignons).

C'est ici que nous cessons de souscrire *spontanément* à ce Rapport et que, répondant aux vœux mêmes du Conseil supérieur, nous voudrions amorcer un retour critique sur la conception pédagogique privilégiée dans le Rapport. La lecture de celui-ci a en effet réveillé en nous des résonances frappantes avec la conception pédagogique véhiculée par les apôtres de la non-directivité. Bien qu'aucune référence explicite en soit faite, le modèle pédagogique proposé s'inscrit très fidèlement dans le courant des pédagogies dites non-directives inspiré principalement de Carl Rogers et des émules français de ce psychothérapeute, Lapassade, Lobrot, Hameline, qui tous ne renient pas l'allégeance rousseauiste². Illustré au début du siècle par le modèle des communautés

libres de Hambourg et en Angleterre par la fameuse école de Summerhill, ce courant de pédagogie libertaire n'est donc pas l'innovation récente que semble nous suggérer le Conseil supérieur de l'Éducation.

Puisant dans la matrice théorique de l'*Émile* le courant non-directif (ou centré sur le patient, l'élève) représente la version tronquée d'un rousseauisme réduit à l'apologie lyrique de la bonté originelle et de l'enfance sans taches. Depuis les travaux de Ernst Cassirer³, Derathé⁴, Starobinski⁵, Derrida⁶ et tout récemment Goldschmidt⁷, on ferait preuve d'une rare naïveté à ignorer la cohérence systématique de la pensée de Jean-Jacques Rousseau.

Mais avant de corriger cette mésinterprétation de la pensée rousseauiste, nous voudrions dégager le mythe organisateur de l'idéologie non-directiviste impliquée dans la conception de l'*Activité éducative* proposée par le Conseil supérieur de l'Éducation, le mythe de l'enfant originaire.

Rationalisation, derrière l'écran mystificateur du « growth », d'une structure narcissique fondamentale, le mythe de l'enfant originaire va, au plan économique et social, servir de fonction idéologique d'occultation et de nivellement unificateur du champ antagonique actuel de la société québécoise.

« L'activité éducative » : une nouvelle monadologie

Malgré son désir de s'attacher à la situation réelle du maître et de l'élève, d'amorcer une réflexion à partir de la quotidienneté scolaire et sociale (p. 58), force nous est de constater qu'il se dégage du Rapport du Conseil supérieur de l'Éducation une profondeur dont le principal effet est de placer les principaux concepts mis en jeu dans l'évidence résonnante des concepts de la psychologie « humanistique » : profondeur de l'être, intériorité positive de la personne, moi réel caché maslowien...

Dans un premier temps, le Rapport commence par condamner et rejeter la conception, selon lui dominante, de la pratique éducative actuellement exercée au Québec : une conception mécaniste reposant sur une philosophie rationaliste de l'homme :

Cette pratique pédagogique, inspirée par une conception mécaniste de l'activité éducative et par une philosophie rationaliste de l'homme, est encore communément répandue dans notre système scolaire (...); elle sous-tend le type d'organisation des études, des cours, des programmes et des contrôles; elle se cristallise dans le régime pédagogique à qui elle donne son visage rigide (règlements d'admission, contrôle, examens) (p. 37).

Faisant de l'élève une mécanique réceptrice et répétitrice de formules toutes faites (p. 36) branchée sur un transmetteur-réservoir d'information, le professeur (p. 35), la conception déterministe de l'apprentissage et de la pédagogie exercerait une pression sur

la superficie de la volonté (p. 36) et n'atteindrait pas les « profondeurs » de l'apprenant laissant « le monde intérieur de l'étudiant, ou bien dormant, ou bien égaré et rebelle » (loc. cit.).

Ne nous attardons pas ici sur ce que peut avoir de schématique et de rigide — mécaniste dirions-nous — cette brève description de l'acte pédagogique québécois mais attachons-nous plutôt à la conception de rechange proposée sur laquelle est focalisé l'ensemble du Rapport : la conception organique de l'activité éducative.

La conception mécaniste négligeait l'*intérieur* de la personne humaine, seul lieu selon la conception organique de l'activité éducative. Celle-ci en effet ne se déroule pas, grâce à la médiation du savoir entre l'élève et le maître, mais se déploie dans la seule monade qu'est le « s'éduquant ». « Le moteur essentiel (curieux terme pour une vision organique !) se trouve dans l'étudiant, dans le dynamisme personnel de ce dernier, dans ses capacités de progresser et d'apprendre par lui-même » (p. 24).

La conception mécaniste ignorait la tendance fondamentale, inscrite dans les profondeurs de la personne, à s'auto-développer, à auto-apprendre et à s'auto-évaluer ; la conception mécaniste faisait fi de l'élan vital, de la poussée discrète vers le Savoir et le Bien, cachée dans le secret de l'intériorité de l'organisme humain et où « l'administrateur soucieux d'organisation et d'efficacité /ne sait pas toujours la reconnaître/ » (p. 24).

Mais la conception organique, elle, se centre résolument sur la personne, sur l'intériorité,⁸ sur ce potentiel intangible de croissance : l'auto-développement, l'auto-apprentissage et l'auto-évaluation deviendront donc les trois grands moments constitutifs de ce monisme génétique. Percer la membrane superficielle pour dégager le noyau pur et vrai de l'enfant originaire, foyer de toute richesse, tel est le but que fixe au système scolaire québécois la conception organique de l'activité éducative.

Auto-développement, d'abord. Libéré du cocon extérieur, le « s'éduquant » met à jour son potentiel de croissance et spontanément se développe, grandit en taille et en sagesse. « Par l'éveil et la libération de ses ressources intérieures l'étudiant se transforme et grandit continuellement /.../ » (p. 25). Faculté innée, « don largement répandu dans la population » (loc. cit.), la spontanéité distingue nettement l'embryon spirituel de tout objet matériel. « L'enfant est naturellement spontané, il est spontanément lui-même *sans effort ni contrainte* /.../ » (c'est nous qui soulignons) (p. 26). Résolument optimiste, le Rapport n'envisage aucunement la possibilité d'une spontanéité négative, destructrice, celle-ci est au contraire essentiellement créatrice, rationnellement orientée et naturellement sociale. « La créativité est fortuite, imprévue (!), originale, elle ne répète pas des réponses toutes faites » (loc. cit.).

Que l'enfant puisse être un organisme prédisposé au sadisme, à l'agressivité et à la cupidité, cela n'entre aucunement dans la vision leibnizienne du Conseil supérieur de l'Éducation. Non, le mal, la négativité ne peuvent être que l'inhibition, l'étouffement de la spontanéité originaire : l'indolence, l'apathie et la résistance à l'apprentissage seront

perçues comme la perte de la spontanéité (p. 33). Projet infini, l'être humain de la conception organique est condamné à s'inventer lui-même « À ce moment la fidélité à la tradition se confond avec l'invention de l'avenir et avec la création perpétuelle de soi-même » (p. 29). Ou encore : « L'homme est appelé à toujours s'inventer à travers ses dépassements et par le perpétuel renouvellement de son projet » (p. 40). Mais, contrairement aux Sisyphe, aux Meursault et aux Oreste, l'être-en-devenir ici décrit ne se déploie plus sur fond d'angoisse et de néant, dans l'horizon d'une conscience lucide, sûr de l'échec toujours possible, de la mort comme terme. Non, cet existentialisme, dans un syncrétisme désarmant, est télescopé à un évolutionnisme positif : « /.../ le centre de la nature (le pro-jet ne l'a pas fait éclater) humaine, les régions les plus *intérieures* de la personne, le dynamisme vital de la personnalité, sont quelque chose de positif, ce dynamisme tend naturellement à la croissance et au développement de tout l'être : il est rationnel, réaliste et dirigé (auto-) vers le progrès de la personne » (p. 38, c'est nous qui soulignons).

Dans cette poussée auto-régulatrice, l'apprentissage, on le comprendra, ne peut être qu'*auto-apprentissage*. L'éducation ne visera qu'à éveiller la faculté interne d'auto-apprentissage : bousculant Herbart, on redécouvre la « vis educativa » ! Le seul expert en matière d'éducation, le seul critère du phénomène d'apprentissage, ce n'est plus l'expérience dialectique du maître et de l'élève à travers le savoir, mais l'élève, l'étudiant seul. « L'étudiant n'a pas à participer à son éducation, il en est l'agent principal, il en est l'expert » (p. 37). Le lien éducatif, l'étoffe de la dialectique éducative, l'interaction enseignant-élève est gommée au profit des seuls facteurs d'une expérience authentique d'apprentissage puisant tous dans le dynamisme intérieur et vital : « Ces facteurs appartiennent au dynamisme *intérieur* (nous soulignons) et vital de l'étudiant et ils constituent la *trame* (nous soulignons) de l'activité éducative » (p. 48). Il devient par conséquent logique, dans une telle optique, que le contenu de l'enseignement, l'acquis des générations passées, soient relégués à l'arrière-plan, voire même oubliés ; puisque tout se transforme, puisqu'on ne se baigne pas deux fois de suite dans la même idéologie, puisque la vie, le monde sont mouvance et flux, l'objectif primordial de l'apprentissage résidera dans le changement, la création perpétuelle du « soi ». « Formation devient ici synonyme de transformation » (p. 29) et « ce que l'étudiant doit apprendre, ce n'est pas un contenu défini de connaissance (en premier lieu) ni telles habiletés particulières, c'est de demeurer actif et mobile ; ce n'est pas changer une fois, c'est de se disposer à se transformer sans cesse » (loc. cit.).

Enfin le troisième grand moment de la nouvelle monadologie : *l'auto-évaluation*. Désormais tout jugement, examen porté de l'extérieur sur le « s'éduquant » devra d'abord être mesuré au jugement du seul expert en éducation, le moi créateur intérieur, sinon le risque est encouru d'étouffer les virtualités latentes : « Chacun est le premier expert (et bien souvent le seul) en ces matières qui le concernent » (p. 27).

Près d'elle, la monade auto-croissante, auto-apprenante, auto-évaluatrice, va trouver une monade pleinement développée, parvenue à la claire certitude hégélienne

d'elle-même dans l'immédiateté recouvrée et la transparence de son être : l'éducateur ou plutôt le facilitateur, le coopérateur. Le véritable éducateur sera en effet celui qui aura saisi de l'intérieur le principe du devenir universel, la poussée de croissance, le « growth » incoercible : « l'éducateur est un homme qui a compris cette loi profonde de la vie » (p. 40). Transparent à lui-même, il peut donc être transparent à l'autre ; ses yeux ayant perdu l'écaille *superficielle* des préjugés, il pourra saisir les aspirations profondes de l'être de l'élève en devenir. La transparence à soi, l'authenticité, entraîneront chez l'éducateur l'acceptation inconditionnelle de l'élève, la compréhension empathique, la disponibilité :

L'éducation réclame de la part de l'éducateur, sympathie affective et intellectuelle, attention et intuition, souci constant des besoins et des problèmes de l'étudiant, promptitude à y répondre à l'heure même où ils apparaissent (p. 39).

Son rôle sera non plus de faire un cours, mais de faciliter le cours du processus d'apprentissage, de créer une ambiance favorable (p. 37) à l'auto-apprentissage de l'élève ou de l'étudiant. À titre exclusif de coopérateur extérieur, l'éducateur mettra à la « libre disposition des étudiants l'ensemble de son expérience sans toutefois l'imposer /.../ » (p. 40). Attentif à la personne de l'étudiant d'ici et maintenant, à son dynamisme autonome de croissance, l'éducateur apportera son concours, à titre d'auxiliaire non indispensable (p. 53) à l'expérience de l'étudiant. Mettant « le plus grand soin à ne jamais substituer son action à la *compétence appartenant en propre à l'étudiant* » (loc. cit.) (c'est nous qui soulignons), l'activité de l'éducateur reposera essentiellement sur une attitude *existentielle* d'attention constante à l'égard de l'étudiant et sera donc de fait non-directive. Pour les auteurs du Rapport en effet, « le comportement est directif dans la mesure où l'initiative vient de l'éducateur ; il est non-directif dans la mesure où l'initiative vient de l'élève ou de l'étudiant » (loc. cit.).

Centrée sur la personne l'éducation ainsi conçue non seulement transforme la personne mais rejaillit également sur la communauté. En développant les dons de communication entre les personnes d'une même génération et les personnes de générations différentes vivant au sein d'une même société (p. 28), en contribuant à la transparence individuelle, l'éducation atteindra la transparence collective et cimentera les liens entre les jeunes et les vieux (loc. cit.) les anglophones et les francophones (p. 41), les traditionalistes avec les réformateurs (loc. cit.) etc. Le postulat de base étant le suivant :

/.../ il est impossible de développer ces communications entre personnes et générations si ne sont pas affinées au préalable en chaque individu les communications *intérieures* (nous soulignons). Les objectifs sociaux, économiques ou politiques de l'éducation passent nécessairement par le développement de la personne (p. 29).

Voilà l'approche nouvelle que nous propose le Conseil supérieur de l'Éducation, de l'activité éducative. La conception organique présente la relation éducative comme la relation existentielle d'un coopérateur, d'un auxiliaire bienveillant non indispensable favorisant, facilitant la croissance d'un être se développant spontanément, auto-apprenant et s'auto-évaluant.

Cette conception de l'activité éducative, malgré l'incommunicabilité de ses lois vitales (p. 30), les auteurs du Rapport aimeraient bien en voir répandre les principes à tous les paliers du système scolaire québécois : dans les écoles, chez les fonctionnaires, au sein des associations de parents (p. 39).

Bien que le Conseil Supérieur présente cette conception sous le sceau de l'innovation-miracle, cette dernière n'est pourtant pas une fulguration si neuve à se produire au firmament pédagogique.

Les antécédents idéologiques : Carl Rogers et la métaphore maternelle

Il ne faut pas être grand herméneute pour déceler, derrière cette conception organique de l'activité éducative, une sympathie et une fidélité inconditionnelle à l'esprit et à la lettre du mouvement pédagogique non-directif qui, des communautés libres de Hambourg en passant par Summerhill, a abouti à la pratique de l'analyse institutionnelle dont les principaux partisans se nourrissent tous du discours et de la pratique du psychothérapeute américain Carl Rogers.

La conception de l'activité éducative proposée par le Conseil supérieur de l'Éducation s'inspire en effet très servilement du discours rogérien. On retrouve les mêmes postulats de base exprimés dans les termes mêmes du psychothérapeute américain : la focalisation sur la personne, le moi authentique, sur son auto-développement (le « growth »), son auto-évaluation (« self-evaluation »). « *Client-centered therapy* » (1951), « *On Becoming a Person* » (1962) et « *Freedom to learn* » (1969) jetaient en effet les bases de la nouvelle monadologie de l'enfant originaire qui semble maintenant avoir ici séduit les membres du Conseil supérieur de l'Éducation.

Il n'est pas dans notre intention de dégager ici toutes les contradictions internes de la « théorie » rogérienne — ce qui, à notre avis, a été fait avec assez de pertinence par Guy Palmade⁹. Rogers lui-même, par son refus existentialiste de l'épaississement théorique, sa méfiance envers les modèles analytiques, débouterait à la racine, par sa référence à la magique expérience de « medecineman », toute critique intellectualiste. Nous nous contenterons plutôt de mettre à jour les assises idéologiques du concept rogérien de non-interventionnisme dans la relation thérapeutique et pédagogique. Ce faisant, nous espérons pointer la rationalisation idéologique d'une position libidinale régressive (l'espace maternel) et la fonction politico-sociale défensive d'une telle conception dont les retombées québécoises sont nettement perceptibles.

La configuration idéologique du psychothérapeute américain se situe à la confluence de plusieurs courants de pensée¹⁰. De l'existentialisme kierkegaardien, il a sans

doute retenu l'importance du sens de l'existence subjective contre les illusions d'un intellectualisme échevelé, l'importance de l'authenticité du paradoxe. Par le pédagogue Kilpatrick, il va être éveillé aux conceptions démocratiques de l'école jeffersonnienne axée sur la personne autonome (le « self-directing »). Il va faire sienne également l'approche existentielle des psychologues May, Maslow et Allport pour qui l'homme est avant tout liberté, volonté, décision. Les ouvrages de Goldstein (*The Organism*) et de Angyal (*Foundations for a science of personality*) influencèrent sans doute aussi sa conception de l'organisme humain en termes de structure dynamique et de champ de potentiel. Sans risque de se tromper on pourrait assez justement ranger Rogers sous l'étiquette d'humaniste et de psychothérapeute existentiel.

À dessein cependant nous avons omis dans cette brève description des filiations, une influence prépondérante sur la pensée et la pratique thérapeutique de Carl Rogers : celle d'Otto Rank (et de Martin Buber par ricochet). Nous croyons que ce psychanalyste des premières lignes viennoises qui a rompu en 1921 avec Freud et a immigré en 1934 aux États-Unis y est pour beaucoup dans la conception rogérianne du non-interventionnisme et dans son rejet quasi maladif de la rationalité socratique.

Ce psychanalyste viennois dont Rogers admet lui-même le grand retentissement sur lui (« made a great deal of sense to me »)¹¹, qu'il a rencontré personnellement d'ailleurs, avait, à la suite de Jung, tenté de dépasser le cadre heuristique étroit de l'Oedipe freudien pour remonter à un fondement plus *originnaire* qu'il trouva finalement dans le traumatisme de la naissance. Ce faisant, il allait cependant plonger la maïeutique freudienne dans les eaux amniotiques profondes de l'expérience chaleureuse du non-savoir !

En effet *Le traumatisme de la naissance*¹² par une focalisation exclusive sur l'espace maternel pré-symbolique allait ouvrir la porte à l'exercice d'une thérapie psychanalytique non plus fondée sur l'interprétation et le maniement des résistances mais sur l'expérience émotionnelle vécue par le patient et le thérapeute dans la chaleur fusionnelle du transfert maternel : la guérison allait devenir une re-naissance et le thérapeute une sage-femme ! Le « hic et nunc » de l'expérience symbiotique permettra aussi à la cure de négliger la dimension historique de la maladie, la cure pouvant alors être abrégée, modification très rentable sur le sol américain ! La monade embryonnaire a-conflictuelle et a-temporelle allait, par Rank et ses successeurs américains (Talf, Alexander, French), devenir la clé nouvelle de la psychothérapie engagée désormais sur la voie plus rapide et plus efficace de l'*insight* éclos dans la chaleur matricielle que sur celle plus lente, moins positive et moins rentable de l'analyse scientifique : « /.../ notre savoir, dira Rank, et nos connaissances /étant/ plutôt de nature à créer des obstacles à l'intervention thérapeutique naïve »¹³, le moto thérapeutique sera d'aider le patient à réaliser son indépendance, à se réaliser. Les résistances du patient étant à interpréter comme la manifestation d'une volonté autonome, on l'aidera à atteindre son autonomie non pas en intervenant par le savoir mais par la puissance suggestive chamanistique¹⁴.

C'est par là que l'on peut voir que le non-interventionnisme rankien est en fait un interventionnisme d'autant plus autoritaire qu'il est occulté, s'exerçant inconsciemment par la voie de l'imaginaire. Dans cette thérapeutique le transfert maternel du patient sur le thérapeute donne un poids immense et une efficacité indubitable aux exhortations du thérapeute qui désormais pourra manipuler son patient... même dans l'illusion chez celui-ci de son autonomie propre, hypnotisé qu'il est à se croire autonome !

Chez Carl Rogers le climat foetal sera maintenu mais le poids du transfert maternel inconscient sera dénié par l'écran idéologique de la poussée à l'actualisation rationnelle et consciente, à l'auto-développement et à l'auto-apprentissage.

Nul ne pourra contester qu'il se dégage de la description rogéienne de la relation thérapeutique — modèle pour lui de toute relation humaine¹⁵ — un climat évoquant le paradis perdu de l'espace utérin : on verra plus loin les implications d'une telle métaphore maternelle chez Rogers et ses émules. Ne se présente-t-il pas lui-même, dans la préface à *Client-centered therapy* comme la sage-femme émerveillée du pouvoir du nouveau-né :

Il (Rogers parle de son livre) est relatif à moi qui me réjouis du privilège d'être la sage-femme d'une nouvelle personnalité, qui assiste avec une *stupéur sacrée* (nous soulignons) à l'émergence d'un moi, d'une personne, qui voit se dérouler une naissance à laquelle j'ai pris une importante part de facilitation. Il est relatif à la fois au client et à moi dans la mesure où nous portons une attention *émerveillée* aux forces *puissantes* et ordonnées qui sont évidentes dans toute l'expérience, forces qui semblent profondément enracinées dans l'univers total.¹⁶

Les trois grandes conditions expérientielles présupposées par Rogers, à la réussite de toute thérapeutique c'est-à-dire à la naissance d'une personne, peuvent être ramenées à trois principaux concepts qui, tous trois articulés ensemble, évoquent sans contredit les milieux aquatiques de la déesse-mère primitive : la congruence, le regard positif inconditionnel, l'empathie.

La congruence renvoie sans équivoque à l'expérience primitive de la fluidité organismique où, sans obstacles et sans coupures, est établi dans la sphère close de la thérapie « l'accord de l'expérience, de la conscience et de la communication »¹⁷. Au cours d'un entretien avec Rogers, une de ses patientes, Mrs Oak, est parvenue à la congruence :

On a l'impression d'un plaisir spontané, détendu, une « joie de vivre » primitive /semblable aux/ bonds gracieux du marsouin dans les vagues ». Mrs Oak a l'impression qu'il s'agit de quelque chose de naturel à l'organisme, au nouveau-né, quelque chose que nous avons perdu au cours d'un développement qui nous a faussés (la croissance ne serait pas aussi rationnelle qu'on le dit).¹⁸

Mais dans le moment où il est transparent à soi le thérapeute porte sur l'autre un regard, une attention inconditionnelle et situe l'autre là où il entend se situer. Sans approuver ou désapprouver, il accueille son patient — son « client » — dans toute sa différence, dans toute sa singularité et ce non pas dans la froideur de l'objectivité mais dans le dégagement d'une chaleur (« a warm acceptance ») pleine de sollicitude maternelle. L'identité dans la différence se trouve réalisée grâce à la participation commune à l'espace sidéral « enveloppant ». C'est ainsi par exemple que dans « *Liberté pour apprendre* » le thérapeute laisse percer l'image de la *fluidité musicale des sphères célestes* :

Lorsque j'écoute réellement quelqu'un, c'est un peu comme si j'entendais la musique des sphères célestes, parce que derrière le message immédiat de la personne — peu importe son contenu — il y a l'universel, le général (l'indifférencié). Cachées au sein des communications personnelles que j'entends réellement, il semble qu'il y ait des lois psychologiques bien ordonnées /.../. Ainsi j'éprouve à la fois la satisfaction d'entendre cette personne particulière et la satisfaction de me sentir d'une certaine manière en contact avec la vérité universelle.¹⁹

Les multiples références chez Rogers à la pensée de Martin Buber ne contribuent pas à atténuer la métaphore maternelle. Le « *je-tu* » bubérien représente à notre avis la parfaite image de l'*infans* au sein maternel. Buber en est le premier conscient. Ne présente-t-il pas la relation « *je-tu* », par opposition au « *je-cela* » comme « la liaison si vaste et si universelle qu'en lisant certain texte mystique juif on croit déchiffrer à demi une inscription primitive, lorsqu'on lit que dans le sein maternel l'homme est initié au tout mais qu'il l'oublie à la naissance. Et cette liaison subsiste au fond de lui, elle est la figure secrète de son rêve ». ²⁰

Tourné vers soi (congruence) tout en étant orienté vers l'autre (regard inconditionnel) le thérapeute rogérien abolit la distance à l'autre par une assimilation réverbérante de l'altérité du client par l'empathie. Cette attitude, c'est le paradoxe d'être l'autre sans cesser d'être soi-même, d'éprouver le vécu de l'autre dans l'immédiateté même de son expérience à lui thérapeute : « être complètement chez lui dans l'univers du client » ²¹.

Comment ne pas reconnaître dans cette « compréhension empathique exacte (*Accurate Empathic Understanding*) la relation duelle du registre imaginaire analysée par Jacques Lacan dans sa conférence de Marienbad ²² sur le stade du miroir ? Comment ne pas voir dans le thérapeute rogérien cet écran maternel qui va inscrire l'*infans* dans la ligne aliénante de la fiction narcissique, de la captation fascinante du double ? Comment ne pas soupçonner derrière le climat empathique de la cure centrée sur le client l'espace narcissique d'indistinction primaire, de fusion aliénante au désir de la mère ? Dans l'indicible présent délivré de la temporalité (l'immédiateté du « hic et nunc »), de la négativité (regard positif) la cure rogérienne renoue avec la pureté

transparente de la belle âme hégélienne : « Sa pensée comme ferveur reste l'informe tumulte des cloches, ou une chaude montée de vapeurs, une pensée musicale qui ne parvient pas au concept »²³. Par l'absence de « dialectisation »²⁴, par son refus de l'encombrant dia-gnostic²⁵, la pratique rogérienne enferme le thérapeute et le patient dans une pure relation spéculaire²⁶ où le désir du thérapeute enchaîne le client à sa captation imaginaire, l'enclôt dans son espace hystérique hors-la-loi, pervers. C'est ce qu'a bien reconnu après-coup, pour avoir initialement donné un peu trop « inconditionnellement » dans le non-directivisme rogérien, Daniel Hameline dans *Du savoir et des hommes* : « C'est la présence de cet être sans pouvoir institué qui fait problème et qui, *parce qu'elle fait problème*, fait autorité, mais une autorité sans « autorisation », sans attache, *perverse* »²⁷.

Mais cette violence narcissique, par un processus défensif de rationalisation, est en même temps déniée dans la croyance quasi providentialiste dans un « growth » incoercible, une poussée actualisante. Le propre désir de puissance du thérapeute est projeté sur le client ou sur l'élève ; ceux-ci sont alors dotés de tous les pouvoirs, puissance créatrice, puissance d'auto-guérison ou d'auto-apprentissage. Fétichisés en enfant originaire, « archè » de tout achèvement orienté positivement, entéléchie embryonnaire. On ne parlera alors plus de thérapeute ou d'enseignant « mais de facilitateur, d'auto-guérisant, d'apprenant ». Toute action thérapeutique extérieure, toute intervention pédagogique seront présentés comme inutiles : « L'individu a la capacité et la force pour imaginer tout à fait sans aide (*quite unaided*), les pas qui le porteront à une relation plus mûre et plus confortable avec sa réalité »²⁸.

Derrière l'écorce superficielle des tendances irrationnelles et sauvages se trouve le noyau archétypal d'un moi « naturellement positif, /.../ fondamentalement socialisé, dirigé vers l'avant, rationnel et réaliste »²⁹. Sans ce postulat, cette croyance en l'existence chez le patient et l'élève d'un potentiel de croissance, d'une auto-régulation vers le « Bien et le Social », la relation thérapeutique ou pédagogique apparaîtrait réellement pour ce qu'elle est, non pas non-directive, mais cette présence occulte, enveloppante qu'est la puissance écrasante de séduction en deçà de toute médiation, de toute distanciation nécessaire à l'avènement d'un sujet critique. On pourrait appliquer à l'école rogérienne ce que Bettelheim disait de Summerhill :

Il (Neill) ne comprend pas que Summerhill est un succès non pas parce que l'école est un lieu idéal pour éduquer des enfants, mais parce qu'elle est une extension de sa personnalité à lui. Tout à Summerhill est une expression de Neill. À partir du moment même où ils arrivent à Summerhill les enfants sont enveloppés par Neill, par ses convictions et ses principes³⁰.

Pris comme objets transitionnels entre les mains du thérapeute ou du pédagogue, le patient et l'élève sont maintenus dans l'illusion d'une auto-création, d'une « ex-istence ». Jacques Ardoino reconnaît pertinemment que l'idée clé de la clinique

rogérienne, c'est la puissance postulée chez le client³¹. Mais ce qu'il voit moins c'est que ce dynamisme organismique postulé³² constitue l'écran opaque derrière lequel peut se dissimuler le thérapeute ou le pédagogue de la non-directivité : la maîtresse s'est déguisée en matrice !

À l'abri du « growth » le thérapeute et le pédagogue peuvent alors se présenter à la façon décrite dans *l'Activité éducative*, comme facilitateurs, auxiliaires d'appoint, créateurs de climat propice à l'éclosion de l'authenticité et de la transparence. Le client ou l'élève pourront alors s'auto-développer, auto-apprendre et s'auto-évaluer. Nous qui avons péniblement saisi dans la congruence l'essence du devenir universel, le « growth », semblent nous confier les rogériens, nous savons maintenant que l'enseignement est futile, voire même nuisible³³ à l'épanouissement de la créativité spontanée et que dorénavant il faut, selon la devise phénoménologique, « laisser être », laisser parvenir à l'être et se déployer le germe caché, si riche en promesses !

L'hypothèse d'un « growth », d'une pulsion à la perfectibilité n'est pourtant pas née, avec Carl Rogers, dans la banlieue de Chicago. Il est d'ailleurs le premier à en être conscient. Si l'impact de son œuvre a été aussi vaste, c'est qu'il a exprimé l'idée du « growth » au moment même où le milieu était prêt à la recevoir :

Pour moi qui m'efforce de comprendre ce phénomène, il semble que, sans m'en douter, j'ai exprimé une idée au moment où on était prêt à la recevoir, tout comme si l'eau d'une mare (encore la métaphore maternelle) étant devenue parfaitement libre et immobile, un galet tombé dans celle-ci dessinait des rides de plus en plus grandes et exerçait une influence impossible à saisir pour qui se contenterait de regarder le galet³⁴.

On ne peut pas exprimer, avec plus de naïveté, la théorie de l'idéologie comme reflet (*Widerspiegelung*) ! En fait cette fameuse pulsion d'auto-réalisation a fait du chemin : puisant dans le vieux fond de la Naturphilosophie romantique, elle fraye à travers l'Europe pour aboutir finalement en Amérique, sa terre d'élection par excellence³⁵.

Mais, par delà les filiations idéologiques, à travers ce concept organique de « growth » et la description phénoménologique de la relation humaine entendue selon l'expression même de Rogers, comme « liquide amniotique psychologique », ³⁶ ce qui nous paraît opérer, au fondement même de la description, c'est un processus de rationalisation d'une structure narcissique primitive.

L'enfant prodige comme projection du moi idéal (Idealich)

On a montré plus haut l'existence d'une métaphore maternelle au cœur de la phénoménologie rogérienne : la fluidité organismique de la congruence, du regard positif dans l'empathie musicale des sphères célestes faisait resurgir des profondeurs l'espace archaïque pré-symbolique, évoquait incontestablement le paradis perdu de la relation symbiotique à la mère, le refuge de l'intériorité matricielle.

On sait qu'en 1914 après un cheminement théorique et polémique tortueux (sa rivalité avec Jung) autour des concepts d'auto-érotisme et de paranoïa, Freud isolait, à la base de la constitution de l'ego, une position libidinale fondamentale : le narcissisme (*Narzissmus*)³⁷. Le concept a connu depuis divers destins, à la fois énergétique, génétique et topologique.

Or un aspect du narcissisme nous semble singulièrement pertinent à notre problématique et c'est justement l'aspect que Rank — paradoxe ! — a été le premier à mettre en valeur : celui du dédoublement narcissique³⁸.

Les travaux de Lacan et de ses élèves, particulièrement de Guy Rosolato³⁹ ont contribué grandement à enrichir notre compréhension de cette organisation narcissique cruciale.

Cette organisation suppose à sa base un fait admis par tous : « l'infans » se caractérise avant tout par la prématuration et la dépendance absolue envers le personnage de la mère quant à ses besoins vitaux. C'est ce fait qui faisait déjà poser par Rousseau la *nécessité* de l'intervention éducative⁴⁰. On sait également depuis Freud et Mélanie Klein que cet état infantile est particulièrement propice à la production de fantasmes de destruction dirigés vers la mère dotée de tous les pouvoirs, dirigés vers l'imgo négatif et maléfique de la mère.

Or c'est précisément cet état de prématuration et de dépendance absolue vécu dans l'ambivalence de fusion avec le bon objet et de distinction d'avec l'imgo maléfique qui suscite chez l'enfant la voie narcissique et principalement le dédoublement projectif.

Rank a remarquablement illustré la solution imaginaire du double (la psyché comme double du corps) pour résoudre l'inquiétude de la mort, de la disparition du corps. Or le même mouvement de dédoublement permet à l'enfant de perpétuer la relation avec la mère mais d'une manière défléchie : l'agression s'adresse alors à l'alter ego, au double, plutôt qu'à la mère dont les sévices prendront désormais comme cible ce moi imaginaire et l'enfant sera sauf. Cette solution infantile est patente dans les phénomènes de transmissivité ; elle est également perceptible dans la figure du camarade imaginaire.⁴¹

Ce dernier, prenant le relais du moi-idéal⁴² (*Idealich* et non *Ich-ideal*, idéal du moi, instance portant l'insigne paternel), préserve, dans l'utopie, l'espace maternel, le havre secret de l'imgo positive et surmonte en la déniait sur l'écran imaginaire la violence mimétique, la lutte à mort narcissique. D'une part, dans la dépression, le moi reconnaît son agressivité spéculaire mais ne peut ni la diriger vers un objet (père ou mère) ni la médiatiser par un jugement tenant compte du fantasme et prend sur lui le meurtre du double (le fantasme de l'enfant mort) ; d'autre part, dans le versant paranoïaque, l'agressivité envers le double et sa culpabilité inhérente sont déniées par le fantasme de la toute-puissance narcissique, le fantasme de l'enfant prodige, venant colmater la brèche fondamentale (la castration et la mort) dans une caricature de la Loi.

Or nous croyons que la relation humaine décrite par Carl Rogers, que la relation pédagogique donc, participe de ce versant paranoïaque où l'affrontement spéculaire, le désir d'assimilation, de séduction de l'autre est dénié par le fantasme de l'enfant tout-puissant, structure imaginaire organisatrice de l'idéologie du « growth », de la monade positive et réaliste auto-développante, auto-apprenante et auto-évaluante. Monade qui rejoint singulièrement la description freudienne de l'enfant prodige où se réfugie le narcissisme des parents. « *His Majesty The Baby* » :

Il existe ainsi une *compulsion à attribuer à l'enfant toutes les perfections, ce que ne permettrait pas la froide observation, et à cacher et à oublier tous les défauts* ; le déni de la sexualité infantile est bien en rapport avec cette attitude. Mais il existe aussi devant l'enfant une tendance à suspendre toutes les acquisitions culturelles dont on a extorqué la reconnaissance à son propre narcissisme et à renouveler à son sujet la revendication de privilèges depuis longtemps abandonnés. L'enfant aura la vie meilleure que ses parents, *il ne sera pas soumis aux nécessités dont on a fait l'expérience qu'elles dominaient la vie : maladie, mort, renonciation à la jouissance, restrictions à sa propre volonté ne vaudront pas pour l'enfant ; les lois de la nature comme celles de la société s'arrêteront devant lui, il sera réellement à nouveau le centre et le cœur de la création.* « *His Majesty The Baby* » /.../ (C'est nous qui avons souligné).⁴³

Toute atteinte portée contre l'Enfant originaire, contre le « foyer » du growth personnel, centre positif et vrai, sera immanquablement dénoncée comme un acte répressif et totalitaire : la dénonciation de tous les systèmes d'encadrement, de « culturisation » est d'autant plus virulente qu'elle s'alimente d'un fantasme archaïque présent en chacun de nous et qu'il faut, au prix du travail incessant de l'échange symbolique (le discours, la médiation), repousser sans cesse.

C'est cette opération qui paraît inexistante dans la description rogérienne de la relation humaine, dans la relation non-directive centrée sur le patient ou sur l'élève. Plutôt champ d'entrelacements d'attitude, relation duelle, la relation rogérienne bloque par son maintien dans l'espace narcissique spéculaire le travail de deuil toujours à accomplir⁴⁴, le deuil de l'enfant originaire. Rationalisation idéologique de ce fantasme archaïque de la toute-puissance, le « growth » vient occulter, par la supposition d'une toute-puissance cachée dans l'*intérieurité du client* ou de l'enfant, l'élève réel, la « main cachée »⁴⁵ du désir narcissique du thérapeute à assimiler l'autre, à le manipuler. Annulant la différence réelle (patient - thérapeute, maître - élève) par le mirage empathique de la communion mystique (*comme-union*), cette relation thérapeutique ou pédagogique évite en fait, derrière l'évitement du deuil de l'enfant imaginaire (par l'idéologie du « growth » de l'auto-réalisation), le meurtre du père et le deuil de la mère, seule condition de l'échange, du contrat, de l'alliance. La pédagogie non-directive et la thérapeutique centrées sur le client (double du thérapeute) ne se présentent pas sous une fausse

étiquette : elles sont réellement des pratiques de refus de l'interdit, de la Loi, du Contrat social (l'inter-dit) ! Une chose est d'édifier une société sans père, autre chose est de la construire par delà les régressions mortifères : « Le chemin qui mène à la société sans pères est actuellement beaucoup plus déterminé par des angoisses régressives que par un *insight* critique. »⁴⁶

La fonction sociologique du mythe

Le manque de rigueur dialectique, le « flottement » conceptuel⁴⁷ de cet organicisme naïf n'est pas seulement la marque d'une défaillance théorique certaine, mais plus encore l'indice sûr d'un profond embarras des auteurs quant à leur position sociale spécifique dans la Cité Technicienne.

Malgré sa protestation humaniste contre la mécanisation proliférante des relations humaines, malgré son souhait de freiner la robotisation de la « personne » humaine, la conception organique de l'*Activité éducative*, dans un mouvement qu'elle souhaite absolument contraire à un versant behavioriste et taylorisant, participe du même transfert efficace de modèle théorique (Biologie) à la psychologie. Comme l'a pertinemment signalé G. Canguilhem⁴⁸, le modèle biologique importé en psychologie retourne à sa première destination en renouant avec son lieu originel : la science économique comme modèle de la biologie (la filiation Malthus-Darwin — psychologie moderne). Le comportement de l'individu dans le « milieu » social devenant l'« analogon » du comportement de l'organisme dans le milieu naturel, le behaviorisme signera sa reconnaissance avec les concepts de sélection, d'adaptation, d'aptitude, etc.

Mais contrairement au behaviorisme qui affiche clairement sa fonction de suppléance des défaillances de l'organisme social, l'organicisme rogérien que la conception organique de l'*Activité éducative* du Conseil supérieur de l'Éducation pille « généreusement », se montre plus retors, se déroband derrière l'écran mystificateur du « growth ». Sa duplicité transparait néanmoins dans la candeur et l'optimisme dont il s'entoure. Ainsi par exemple dans cette citation de Maslow que Rogers fait sienne à propos de l'attitude souhaitable d'acceptation de l'existence, composante de l'authenticité :

On ne se plaint pas de l'humidité de l'eau ni de la dureté des rochers... Comme les enfants qui tournent vers le monde de grands yeux innocents *qui ne critiquent pas mais se contentent d'observer* et de noter ce qui se passe, sans raisonner et *sans exiger qu'il en soit autrement*, de même les individus auto-actualisants observent la nature humaine en eux et dans les autres⁴⁹.

La même duplicité court, en filigrane, tout au long du Rapport du Conseil supérieur de l'Éducation qui tantôt exalte la dignité de la personne humaine, ses capacités innées d'invention *par delà les situations de conformité* à un milieu donné (p. 29), tantôt présente la conception organique comme la seule solution économique-

ment rentable du système québécois *actuel* (p. 66 s.). Dans l'hypostase métaphysique de la personne de l'enfant originaire, a priori, transcendant l'historicité conflictuelle, dans le mythe rogérien d'un noyau positif pur caché dans les profondeurs de *l'Intériorité*, se trouvent ainsi occultées les contradictions sociales réelles, les rapports de forces réels (éducation élitiste des nantis — éducation ordinaire du peuple, écoles privées — écoles publiques).

En diluant les rapports sociaux réels dans les communications interpersonnelles du microcosme groupal, archétype idyllique a-temporel⁵⁰, les nouveaux chamans de la « communication » travaillent, en toute bonne (?) foi à ré-aligner sur le circuit de la Production les âmes récalcitrantes qui ont eu la mauvaise veine d'oublier, par un « blocage » de l'auto-apprentissage, que nous sommes tous authentiquement frères ! Enfermés dans leur théâtre morénien de la spontanéité et de la créativité, les nouveaux plombiers du « self-realisation » et de la « relation humaine » pourraient bien être les agents d'une catharsis théâtrale dont les véritables bénéficiaires ne soient pas les atomes du « petit groupe », les egos transparents de la monade de verre ! Rivés à leurs micro-institutions, les « gadgétistes groupaux », de même que les prédicateurs moralisants pour qui, personne créatrice et personne rentable, comptabilisable, font un, ne sont sûrement pas étrangers au climat de *confusion* actuel de la société québécoise. « Il faut étudier la société par les hommes, et les hommes par la société : ceux qui voudront traiter séparément la politique et la morale n'entendront jamais rien à aucune des deux »⁵¹. Cet avertissement de Rousseau mérite d'être rappelé, malgré le temps, à tous ceux qui ont singulièrement « amolli » son discours en le tronquant à des fins partisanes. C'est sur la figure de Jean-Jacques que nous terminerons.

Le non-directivisme : un rousseauisme morcelé

Nous n'essaierons pas ici de nier — prétention intenable — que le discours de Rousseau soit absolument étranger au puérocritisme et à la non-directivité pédagogique. Le mythe de *l'Émile* isolé de la perversion sociale, la voie négative empruntée par son précepteur (les trois premiers livres de *l'Émile*), tout cela nous est très bien connu. Nous ne pouvons nier non plus l'existence chez Rousseau de l'utopie, de l'« homme nul », l'homme d'avant l'histoire du deuxième Discours sur l'origine de l'inégalité.

Cette thérapeutique à laquelle s'accrochent les partisans de la pédagogie institutionnelle (Michel Lobrot, par exemple) n'épuise cependant pas le système rousseauiste. Loin d'être monolithique, le discours rousseauiste se nourrit de la contradiction, du déchirement existentiel : la brisure existentielle de Jean-Jacques a d'ailleurs fourni le thème de la source du renouveau français des études rousseauistes⁵². On peut en mesurer l'ampleur sur le terrain même de l'apprentissage, quand un courant censé être à l'extrême opposé de l'organicisme, revendique lui aussi le modèle de *l'Émile* dans la pratique du renforcement positif⁵³. Non seulement spécialiste avant la lettre du « behavioral engineering », Rousseau serait également précurseur des régimes totalitaires⁵⁴.

Nous ne développerons pas ici — cela pourrait fournir la matière à un autre article — l'articulation de ces deux versants contradictoires du système rousseauiste, la dialectique de la liberté bien réglée contenue dans *l'Émile* « Si vous pouviez ne rien faire et ne rien laisser faire /.../ ⁵⁵ et où l'apprentissage, s'il tient compte des âges de l'enfance, n'est rien moins que spontané... il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu... » ⁵⁶. Georges Snyders avait déjà soupçonné une synthèse semblable chez Rousseau dans son ouvrage sur la pédagogie en France au XVII^e et XVIII^e siècle ⁵⁷.

Ce que nous tenons pour le moment à préciser c'est que toute la problématique autour du non-directivisme est liée essentiellement à la problématique rousseauiste. Sa résolution également. Si Rousseau, plus qu'aucun autre, a valorisé l'authenticité et la recherche de la transparence, thème cher à Rogers, il n'a jamais pu cependant les isoler d'une pesanteur en quelque sorte constitutive, comme si pour reprendre le titre de l'ouvrage de Starobinski consacré à Rousseau, la transparence n'était jamais donnée que dans l'obstacle. ⁵⁸. Grâce à une sensibilité extrême Jean-Jacques a illustré, dans sa vie et son discours le clivage radical du sujet en récusant le mythe de la positivité, de l'unité, de la présence à soi, leurre imaginaire. Chez Rousseau, la pure intériorité du fantasme (« la rêverie ») est constamment couplée à l'extériorité de la Loi (« le Contrat »). Sans être fusionné, dans un mixte matriciel à la structure symbolique, le fantasme, l'imaginaire, la nourrit en lui donnant une concrétion individuelle : le lieu du désir est le lieu même de la loi, de l'interdit. Présenté par C. Lévi-Strauss comme celui qui a tenté de « *rechercher la société de la nature pour y méditer sur la nature de la société* » ⁵⁹, Rousseau écrivait en effet en même temps, et *l'Émile* et le *Contrat social*. « Émile, un sauvage oui... mais un sauvage fait pour habiter les villes » ⁶⁰

Après les ouvrages de Derrida et de Della Volpe, deux auteurs d'horizons distincts, le premier, structuraliste, le deuxième, marxiste anti-Gramscien, on ne peut plus régler son compte à ce citoyen de Genève en le taxant de doux anarchiste, rêvant sur les origines et défendant l'innocence enfantine. Faisant du problème du langage l'axe de la pensée de Rousseau, Derrida, par l'analyse de *l'Essai sur l'origine des langues*, met à jour chez l'auteur la manifestation d'une intention métaphysique, la recherche de l'identité de la présence à soi, mais aussi dans ce même mouvement de recherche, l'affirmation de l'impossibilité d'une origine, d'un présent sans *représentation*, d'un cri de la passion sans la médiation de la lettre. La pédagogie se fait suppléance de cette présence à soi atteinte ⁶¹. Stigmatisant de son côté l'humanitarisme formel et abstrait de la démocratie rousseauiste, la conception de l'homme a priori la personne originaire pré-sociale d'un *jusnaturalisme* de l'auteur, Galvano Della Volpe ne note pas moins que le problème rousseauiste d'une société égalitaire non-niveleuse demeure d'un intérêt actuel pour le socialisme scientifique après la révolution bourgeoise ⁶².

Étranger à la pensée du non-directivisme rogérien, un rousseauisme non morcelé pourrait donc inspirer une philosophie de l'éducation à la société québécoise qui mérite

mieux que la monadologie du Conseil supérieur de l'Éducation, qu'il importait de pointer comme telle dans un premier temps.

Prise entre un élitisme privé des belles assurances d'antan, élitisme dont le retour aux écoles privées marque les prémisses d'une Restauration et un cequisme (C.E.Q.) qui, dans l'ardeur des nouveaux combats, semble avoir oublié qu'il existe aussi (et surtout) au Québec un prolétariat intellectuel⁶³, la pédagogie fœtale de *l'Activité éducative* fait figure d'écran-tampon. « Alma mater sans Pontife », cette importation rogérienne vise à implanter ici le terrorisme des anges !

Ceux qui rêvent dans la candeur ou la fureur, d'une pédagogie de la liberté, pédagogie délivrée de son odieux pouvoir de répression, pourraient être ceux qui demain, livreront, désarmés, sans outils conceptuels et linguistiques, dans les mains des pouvoirs réels moins maternels, ceux-là mêmes qu'ils avaient souhaité libérer : les enfants réels du Québec et non pas ces enfants originaires qu'ils avaient rêvés dans leur organicisme naïf.

RÉFÉRENCES :

1. *L'activité éducative*, in *Rapport annuel 1969-70*, Conseil supérieur de l'Éducation, Québec, janvier 1976. Le « Rapport Nadeau » est le dernier rejeton spirituel de cette conception affirmant se situer dans le même esprit (p. 57).
2. Michel Lobrot, *La pédagogie institutionnelle*, Paris, Gauthier Villars, 1972, p. 106.
3. Ernst Cassirer, *The Question of Jean-J. Rousseau*, New-York, Columbia University Press.
4. R. Derathé, *Le rationalisme de J.-J. Rousseau*, Paris, P.U.F., 1948.
5. J. Starobinski, J.-J. Rousseau, *La transparence et l'obstacle*, Paris, Gallimard, 1971.
6. J. Derrida, *De la grammatologie*, Paris, Éd. de Minuit, (c 1967).
7. V. Goldschmidt, *Anthropologie et politique*, Paris, Vrin, 1975.
8. Ce concept revient 44 fois dans un texte qui compte moins de 80 pages !
9. Guy Palmade, *Psychoanalyse et non-directivisme*, conférence prononcée à l'A.R.I.P. (dactylographiée), 1962. On en trouvera un résumé dans André De Peretti, *Pensée et Vérité de Carl Rogers*, Toulouse, Privat, (1974), p. 241-248.
10. Voir A. De Peretti, *op. cit.*, et C. Rogers, *Autobiography*, tr. fr. de J. Hochmann et C. Dubernard, Paris, Épi, 1971.
11. C. Rogers, lettre à A. De Peretti du 12 mai 1971, cité dans De Peretti, *op. cit.*, p. 53.
12. Otto Rank, *Le traumatisme de la naissance*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, (1968).
13. *Ibid.*, p. 205.
14. *Ibid.*, p. 208.
15. « J'ai depuis longtemps acquis la conviction profonde — d'aucuns diraient que c'est chez moi une obsession — que les relations thérapeutiques ne sont qu'une forme des relations interpersonnelles, en général, et que les mêmes lois régissent toutes les relations de ce genre ». (Carl Rogers, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968, p. 29).
16. C. Rogers, préface à *Client-centered therapy*, dans la traduction de De Peretti, p. 10.
17. C. Rogers, *Client-centered therapy*, p. 185.
18. Carl Rogers, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968, p. 72.
19. Carl Rogers, *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1972, p. 279.
20. Martin Buber, *Je et Tu*, Paris, Aubier, 1969, p. 38.
21. Carl Rogers, *Client-centered therapy*, p. 187.
22. Jacques Lacan, *Écrits*, Le Seuil, Paris, p. 93-100, 1966.
23. G.W.F. Hegel, *La phénoménologie de l'esprit*, traduction de Jean Hyppolite, Aubier, Paris, p. 183.
24. André De Peretti a tenté de représenter la pratique rogérienne comme un processus dialectique (p. 198). On sait le commentaire que le psycho-thérapeute américain lui a alors fait parvenir : « Cela me semble étrange que vous souleviez (raise) le terme « dialectique ». Je viens justement de lire l'*Introduction à la Personnalité en Psychothérapie* de Rychlak, publié par Houghton Mifflin, 1973, et de voir qu'il me décrit comme étant résistant à donner des formulations dialectiques ». (C. Rogers, lettre à A. De Peretti du 10 avril 1973, rapporté dans A. De Peretti, *op. cit.*, p. 201).
25. C. Rogers, *Client-centered therapy*, p. 30.
26. Il y aurait lieu de regarder de plus près, du point de vue de la structure narcissique, la problématique du « speculum » chez Rogers : le thème du regard, de la technique du miroir, de la réponse-reflet, des réverbérations dans la relation centrée sur le client.
27. D. Hameline, *Du savoir et des hommes*, p. 164.
28. Carl Rogers, Article « *Client-centered therapy* » in *American Handbook of Psychiatry*, vol. 3, 1959, p. 193, cité dans A. De Peretti, *op. cit.*, p. 183.
29. Carl Rogers, *Le développement de la personne*, p. 74.
30. Bruno Bettelheim, dans le dossier *Pour ou contre Summerhill*, Paris, Payot (PBP), 1975, p. 90.
31. Jacques Ardoino, *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthier Villars, 1967, p. 311.
32. Au cours de son séjour à Paris, en 1966, Rogers, rapporte De Peretti (*op. cit.*, p. 160) évoqua, en guise d'illustration du « growth », la culture des pommes de terre. « Pourquoi, disait-il, si les patates peuvent malgré tout germer et s'orienter dans une cave obscure, les hommes ne pourraient-ils pas en faire autant ? »... Pourquoi ne pas transformer les écoles en immenses caveaux à légumes ? Pourquoi ne pas fusionner les facultés des sciences de l'édu-

- cation avec les facultés d'agriculture ? Pourquoi ne pas créer le Conseil supérieur de l'homoculture
33. C. Rogers, *Le développement de la personne*, p. 198.
 34. C. Rogers, Préface à *Pensée et vérité de C. Rogers* de André De Peretti, p. 22.
 35. Henri F. Ellenberger, *À la découverte de l'inconscient*, Histoire de la psychiatrie dynamique, traduction J. Feisthauer, Simep-Editions, 1974, chap. IV, p. 155-211.
 36. Carl Rogers, *An humanistic conception of man, science and human affairs*, Richard Farson, 1965, p. 21.
 37. Sigmund Freud, *Zur Einführung des Narzissmus* (Pour introduire le narcissisme), G.W., X, 138-171 ; S.E., XIV, 67-109 ; tr. fr. in *La vie sexuelle*, Paris, P.U.F., p. 81-106.
 38. Otto Rank, *Le double*, dans *Don Juan et le double*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, (1973), particulièrement le ch. 5 : Le reflet, symbole du narcissisme, p. 75-89.
 39. Guy Rosolato, *La différence des sexes*, dans *Essais sur le symbolique*, Paris, Gallimard (Connaissance de l'inconscient), (c 1969), p. 11-36. Voir aussi du même auteur, *L'axe narcissique des dépressions*, dans *Nouvelle Revue de psychanalyse*, Gallimard, numéro 11 (printemps 1975) : Figures du vide, p. 5-35. Également, *Le narcissisme*, dans la même revue, numéro 13 (printemps 1976), p. 7-37.
 40. « Nous naissons faibles, nous avons besoin de force ; nous naissons dépourvus de tout, nous avons besoin d'assistance ; nous naissons stupides, nous avons besoin de jugement. Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands, nous est donné par l'éducation. » (J.J. Rousseau, *Émile*, livre premier, 36 s, éd. Garnier-Flammarion, Paris, (c 1966)).
 41. Voir R.M. Benson et D.B. Pryor, « *When Friends Fall Out* » : *Developmental Interference with the Functions of some Imaginary Companions* ». Journ. Amer. Psycho-analytical Association, 1973, 3, p. 457-473.
 42. Sigmund Freud, *Pour introduire le narcissisme*, G.W., X, p. 161 ; S.E., IV, p. 94 ; tr. fr. p. 98.
 43. *Loc. cit.*
 44. Voir le dernier ouvrage de Serge Leclair *On tue un enfant*, Paris, Le Seuil (Le champ freudien), (c 1975), p. 7-29.
 45. Voir la note que Rogers a tenu à apposer au bas de la page 124 de son ouvrage, *Le développement de la personne*, en précision de la description de la « compréhension empathique » : « Il n'est cependant pas exclu que quelqu'un arrive à démontrer que les penchants que je vais vous décrire pourraient venir de moi, de quelque façon subtile ou jusqu'à un certain point. Je les décris tels qu'ils se manifestent chez le client dans ces rapports de sécurité ; parce que cette explication me paraît la plus probable. » Précision significative dans et en raison même de sa spontanéité !!!
 46. Alexander Mitscherlich, *Vers la société sans pères*, 334 s.
 47. Prenons-en comme preuve le très vague concept fourre-tout *d'intériorité* qui revient 44 fois dans le Rapport du C.S.E.
 48. George Canguilhem, *Études d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris, Vrin, 1968, p. 109. Voir aussi Didier Deleule, *La psychologie, mythe scientifique*, Paris, R. Laffont, (c 1969), surtout le ch. 1 : Le fondement idéologique de la psychologie, p. 37-94.
 49. A.H. Maslow, *Motivation and Personality*, New York, Harper and Bros., 1954, p. 207, cité par C. Rogers, *Le développement de la personne*, p. 131.
 50. Voir René Kaës, *L'Archigroupe. Puissance et pouvoir dans les petits groupes*, dans *Nouvelle Revue de psychanalyse*, no 8 (automne 73 : *Pouvoirs*), p. 207-221.
 51. J.-J. Rousseau, *Émile*, livre quatrième, éd. G.F., p. 306.
 52. Pierre Burgelin, *La philosophie de l'existence de Jean-Jacques Rousseau*, Paris, P.U.F., 1952, p. 597.
 53. B.F. Skinner, *Par delà la liberté et la dignité*, Paris, Laffont, 1972, p. 55.
 54. Lester G. Crocker, *J.-J. Rousseau*, Vol. I : *The quest* (1712-1758). Vol. II : *The prophetic voice* (1758-1778) New York, Macmillan, London (Collier-Macmillan, 1968-1973, p. 372 et 385.
 55. J.-J. Rousseau, *Émile*, livre second, éd. G.-F., p. 113.

56. *Ibid.*, 150, Rousseau s'accordant en cela avec Piaget : « L'apprentissage est donc provoqué, et comme tout ce qui est provoqué, il s'oppose à la spontanéité ». (Jean Piaget, cité dans *Piaget à l'école*, par M. Schnebel et J. Ralph, Denöel/Gonthier, (coll. Médiations), 1976, p. 153.
57. Georges Snyders, *La pédagogie en France au XVIIe et XVIIIe siècle*, Paris, P.U.F., 1965, p. 417-436.
58. Jean Starobinski, *J.-J. Rousseau, La transparence et l'obstacle suivi de Sept essais sur Rousseau*, Paris, Gallimard (c 1971).
59. Claude Lévi-Strauss, *Jean-Jacques Rousseau, fondateur des sciences de l'homme*, dans le volume collectif : *J.-J. Rousseau*, La Baconnière, 1962, p. 245.
60. J.-J. Rousseau, *Émile*, livre troisième, éd. G.-F., p. 267.
61. Jacques Derrida, *op. cit.*
62. Galvano Della Volpe, *Rousseau et Marx et Deux essais de critique matérialiste*, trad. de R. Paris, Paris, Grasset, (1974), p. 332.
63. Prolétariat intellectuel que le Rapport « Nadeau » a défini avec justesse en pointant la pauvreté de la formation post-secondaire : « l'absence de rigueur dans la pensée et la méthode de travail, la faiblesse du sens critique, la pauvreté de la langue, la disparition d'une conscience historique ». (*Le Collège*, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial par le C.S.E., juillet 1975, p. 34).