

CHAPITRE

11

Carl Rogers et la pédagogie ouverte

Denis Simard

Objectifs d'apprentissage

Après la lecture de ce chapitre, vous devriez être capable :

- › de reconnaître la place qu'occupe la psychologie de Carl Rogers dans la psychologie américaine ;
- › de situer Carl Rogers dans l'approche phénoménologique-existentielle en psychothérapie ;
- › de comprendre les principaux concepts de l'approche psychothérapique de Carl Rogers ;
- › d'apprécier et de comprendre la contribution de Carl Rogers à la question éducative ;
- › de discerner l'influence que la pensée éducative de Carl Rogers a eue sur certains pédagogues au Québec dans les années 1970 et 1980.

Les acteurs de la psychologie humaniste ont joué un rôle significatif en éducation, en particulier le psychologue américain Carl Rogers, qui est l'objet de ce chapitre. Près de 40 ans nous séparent de la traduction française (1976) de «Freedom to Learn», *Liberté pour apprendre?* Depuis, beaucoup d'eau a coulé sous les ponts et l'intérêt suscité par la pensée éducative de Carl Rogers a laissé place au réalisme. De nos jours, peu de pédagogues soutiennent la non-directivité comme concept et comme méthode d'enseignement. Et pourtant, en dépit des critiques qui lui reprochaient son «angélisme», son «optimisme», un certain «simplisme», la pensée de Rogers continue de parler à l'éducateur d'aujourd'hui, car les intentions qui l'animent et les questions qu'elle pose demeurent pertinentes: quelle éducation voulons-nous pour nos enfants? Quelle éducation peut au mieux respecter les différences individuelles et le rythme d'apprentissage de chacun? Permettre le développement maximal des potentialités de chaque élève? Éveiller son désir d'apprendre et son intérêt? Favoriser le maximum d'autonomie, de conscience et de lucidité? Aider l'élève à se prendre en charge, à se construire, à comprendre le monde et à le transformer?

Ce sont ces questions et ces intentions que nous voulons restituer ou reconstituer dans ce chapitre. Au demeurant, ce texte n'a qu'une seule ambition: faire pénétrer le lecteur dans la vie, l'œuvre et la pensée de Carl Rogers. La première partie retrace les grandes lignes de sa vie et les influences qui l'ont marqué, et situe son approche dans la psychologie américaine et la psychothérapie de son époque. La deuxième partie présente sa conception de la personne, son approche psychothérapique et sa pensée éducative et pédagogique. Enfin, dans la troisième partie, nous dépeignons l'influence que la pensée de Carl Rogers a exercée sur quelques pédagogues québécois, dans les années 1970 et 1980.

11.1 Notes biographiques et place de Carl Rogers dans la psychologie américaine

11.1.1 Sa famille

Carl Rogers naît le 8 janvier 1902, à Oak Park, en banlieue de Chicago. Il est le quatrième d'une famille de six enfants. De ses parents, Rogers dira qu'ils étaient disciplinés et exigeants, sévères sans être autoritaires. Ils recherchaient par-dessus tout l'unité familiale et déployaient beaucoup d'énergie pour assurer le bien-être de leurs enfants et, surtout, leur éducation morale. Ingénieur agronome, le père de Carl fonde une entreprise de travaux publics. Prospère et florissante, elle assure à la famille l'aisance matérielle réservée d'ordinaire à la couche supérieure de la classe moyenne américaine. Ce détail aura son importance pour les futures études de Rogers.

À la maison, l'enfant, studieux et rêveur, partage son temps entre le jeu et la lecture. Lecteur précoce, il connaît très tôt l'ivresse des mots. Élève doué, ses rêveries et ses distractions à l'école lui attirent le surnom de «professeur Nimbus». Conscient du tempérament

rêveur de son fils, et plutôt hostile à la vie intellectuelle, le père entreprend d'initier lui-même son garçon aux vertus du pragmatisme. Il décide alors de l'instruire par l'exemple et l'expérience. Avec l'autorisation de l'école, le père et le fils visitent pendant quelques semaines les chantiers de la Nouvelle-Orléans, de Norfolk en Virginie et de New York. Ces visites communiquent au jeune Carl un enthousiasme délirant pour «les chants des dockers nègres de la Nouvelle-Orléans et [...] une passion, acquise à Norfolk, pour les huîtres crues» (Rogers, 1971, p. 12). Pour le sens pratique, on repassera!

À 12 ans, il déménage à la campagne avec sa famille. Dans ce lieu de découvertes, premier laboratoire d'un scientifique en herbe, l'adolescent fait son premier apprentissage des sciences de la nature. Quelques papillons de nuit, attrapés non loin de la maison, sont la source de son premier ravissement. Bien documenté, il élève des chenilles, fait éclore les œufs et observe minutieusement les métamorphoses successives de la chenille en chrysalide puis en papillon. Ces expériences, jointes à l'agriculture scientifique que pratique son père, exercent sur Rogers une influence déterminante. Il en tire son premier attachement à la science qui jouera, bien des années plus tard, un rôle

essentiel dans son intention d'assurer à sa psychologie clinique un fondement scientifique.

11.1.2 Ses études

Ses premières années à l'université sont précédées d'un séjour estival dans une petite localité du Dakota du Nord. Il travaille durement dans un commerce de bois que possèdent trois de ses oncles. La journée terminée, il passe ses heures de solitude en compagnie de Carlyle, Hugo, Scott, Poe, Emerson, Dickens, Ruskin, Stevenson et d'autres auteurs. Carl Rogers s'inscrit en agronomie à l'Université du Wisconsin à l'automne 1919. Au cours de sa deuxième année, à la faveur d'un congrès d'étudiants à Des Moines dont le slogan est «Notre génération évangélisera le monde», il décide d'abandonner ses études en agronomie au profit d'études en histoire pour devenir pasteur. L'année suivante, Rogers est choisi pour assister à un congrès de la Fédération mondiale des étudiants chrétiens à Pékin. Plongé pendant six mois dans cette aventure, il en revient bouleversé. De ses pérégrinations orientales, Rogers (1971, p. 24) dira : «Depuis ce voyage, mes choix, mes valeurs, mes buts, ma philosophie m'ont été personnels et se sont considérablement éloignés du point de vue de mes parents et de mon point de vue premier. Psychologiquement, c'est la période capitale où j'ai déclaré mon indépendance par rapport à ma famille.»

À son retour d'Extrême-Orient, Rogers travaille dans un magasin de bois. Simultanément, un cours par correspondance de l'Université du Wisconsin l'initie à la psychologie de William James. Ses dernières années d'université se passent à la fraternité Alpha Kappa Lambda, malgré le ferme désaccord de ses parents. En juin 1924, il obtient le grade de bachelier en histoire. En août de la même année, il convole en justes noces avec une amie d'enfance d'Oak Park, Helen Elliot, alors étudiante à la Faculté des arts. Au volant de son coupé Ford modèle T, l'esprit gonflé d'idées et de projets, Rogers fait route vers New York, Helen à ses côtés.

C'est dans cette ville que Rogers découvrira son orientation professionnelle, d'abord à l'Union Theological Seminary, puis au Teachers College of Columbia University et enfin à l'Institute for Child Guidance. Assez rapidement, il se détourne de ses études au séminaire pour s'inscrire au Teachers College. Il y fait la connaissance de William Kilpatrick et de Leta Hollingworth, deux rencontres-chocs qui laisseront sur lui

des traces indélébiles: Kilpatrick l'initie à l'œuvre de John Dewey et Hollingworth à la psychologie clinique. Rogers veut dorénavant devenir psychopédagogue et psychothérapeute; il a 24 ans.

En 1927, titulaire d'une maîtrise ès arts et inscrit au doctorat, il obtient une bourse pour étudier à l'Institute for Child Guidance à New York. Travaillant à l'élaboration d'un instrument sur «l'adaptation mesurée de la personnalité des enfants» de l'institut, dans le cadre de sa thèse de doctorat, il prend alors conscience du fossé qui sépare l'approche rigoureusement objective, expérimentale et statistique du Teachers College de l'éclectisme freudien qui prévaut à l'institut. Cet antagonisme le pousse à chercher une troisième voie, comme nous le verrons plus loin. En 1931, il publie la thèse de doctorat qu'il a défendue au Teachers College. Père d'un enfant, Rogers entre dans la vie professionnelle.

11.1.3 Sa vie professionnelle

Successivement praticien, professeur et finalement chercheur, Rogers commence sa vie professionnelle à Rochester, dans l'État de New York. De 1928 à 1940, il est psychologue au Child Study Department of the Society of the Prevention of Cruelty to Children. Pendant cette période, il s'initie à l'approche thérapeutique du psychanalyste américain d'origine autrichienne Otto Rank, dont il dira d'ailleurs que sa pratique l'impressionnait davantage que ses théories, et déploie une intense activité comme psychologue clinicien auprès d'enfants difficiles et déshérités. Fruit de son labeur à Rochester, *The Clinical Treatment of the Problem Child* paraît en 1939.

Selon Rogers, cet ouvrage lui ouvre les portes de l'Université de l'Ohio. Il y exerce les fonctions de professeur de 1940 à 1945. Son deuxième ouvrage, *Counseling and Psychotherapy* (1942), est un succès de librairie. C'est dans cet ouvrage que Rogers développe son «orientation non directive» en psychothérapie.

En 1945, Rogers enseigne à l'Université de Chicago et met sur pied un centre de consultation. De son propre aveu, il y vivra 12 années d'enseignement et de recherche particulièrement riches et fructueuses, marquées par des innovations en éducation et en psychothérapie. Sur ses activités de professeur, Miguel de la Puente (1970, p. 37) écrit : «En tant que professeur, Rogers se fait de plus en plus radical. Son hypothèse



Carl Rogers

centrale est qu'«on ne peut directement enseigner à personne; on ne peut que lui faciliter l'apprentissage». Rogers applique les principes de la thérapie centrée sur le client à ses classes: il s'arrange pour travailler en petits groupes, pour enseigner dans un climat de liberté, suscitant l'intérêt des élèves.»

En 1951 paraît son ouvrage *Client-Centered Therapy*. Il y développe de façon systématique son approche psychothérapique et rapporte en détail de nombreuses recherches expérimentales. En 1943, Rogers publie *Psychotherapy and Personality Change*. Ses collaborateurs et lui y présentent les résultats «de recherches expérimentales systématiques sur les effets de la psychothérapie centrée sur le client» (Pagès, 1986, p. 4).

Par l'entremise de Virgil Henick, ami personnel et professeur en éducation, Rogers revient à l'Université du Wisconsin. De 1957 à 1963, il y occupe un poste sur mesure, répondant à ses exigences: enseignant aux facultés de psychiatrie et de psychologie, il a la possibilité de contribuer à la formation de psychologues et de psychiatres et de faire de la pratique thérapeutique et des recherches sur des sujets psychotiques et normaux. C'est durant cette période que paraît son ouvrage *On Becoming a Person* (1961).

À partir de 1964, Rogers enseigne au Western Behavioral Science Institute, à La Jolla, en Californie. Libéré enfin des tracasseries universitaires, Rogers se consacre en toute liberté à de nouvelles expériences et recherches, notamment à des expériences de groupe, à ce qu'il est convenu d'appeler le *T-Group* ou le *basic encounter group*. En 1968, sont successivement publiés deux ouvrages: *Person to Person* et *Man and the science of man*. Et c'est en 1971 que paraît finalement son autobiographie¹.

Dans un ouvrage de référence consacré à l'orientation non directive de Rogers dans le champ de la psychologie sociale, Max Pagès (1986, p. 3) résume ainsi l'itinéraire professionnel de Rogers:

Il alla de la pratique à l'enseignement et à la recherche. [...] Depuis son entrée à l'Université, la vie professionnelle de Rogers a été divisée en trois parts à peu près égales quantitativement: le travail clinique et la pratique de psychothérapeute, 15 heures par semaine environ, qu'à notre connaissance il n'a jamais cessé, l'enseignement, les recherches expérimentales sur le processus thérapeutique, engagées avec des élèves ou des

collègues. Il s'agit, en réalité, de trois aspects d'un même travail, qui se soutiennent et qui sont étroitement reliés, non seulement pour Rogers, mais pour ses étudiants et collaborateurs.

En 1987, Carl Rogers s'éteint à l'âge de 85 ans, laissant derrière lui une œuvre riche et diverse, tissée de mille fils sur le thème central de l'homme et son développement.

11.1.4 Les influences de Rogers

Voyons maintenant quelques-unes des influences qui ont marqué de diverses façons la pratique et la pensée de Carl Rogers².

De manière très générale, et pour considérer ses influences philosophiques, S. Kierkegaard et M. Buber ont joué un rôle dans l'élaboration de la pensée de Rogers, attentive à l'existence humaine et au dialogue. Kierkegaard, c'est le philosophe qui oppose au système philosophique de F. Hegel le drame quotidien de l'existence humaine, l'angoisse et la mort. Buber, quant à lui, est le philosophe de la relation humaine, l'homme de l'«entretien authentique» et de la «parole dialogique» (De Peretti, 1974, p. 92).

Mais c'est William Kilpatrick qui, à cet égard, et Rogers le rappellera en de nombreuses occasions, exercera l'influence la plus déterminante. Proche collaborateur de John Dewey, grand pédagogue, érudit et partisan d'une école jeffersonienne plutôt que napoléonienne³, Kilpatrick est un ardent défenseur de la liberté et de la démocratie dans les établissements éducatifs. Rogers lui est redevable d'une triple manière, croyons-nous.

D'abord, Kilpatrick confirme le jeune Rogers dans son effort d'émancipation des liens intellectuels et religieux qui le rattachent encore à la cellule familiale. Dans son ouvrage *Pensée et vérité de Carl Rogers*, André de Peretti (1974, p. 45) rapporte ces propos de Kilpatrick:

[...] à quelque moment vers la fin de l'adolescence, chacun devrait réexaminer pour lui-même ce qu'il a antérieurement reçu comme établi, soit dans la tradition ou la foi ou au moins avec une intuition enfantine (*childlike insight*). Ce réexamen (*rethinking*) sera accompli au mieux s'il est fait en connexion avec des discussions conduites par un adulte sympathique et critique, qui sache comment questionner et guider sans interposer sa manière de penser pour empêcher le jeune d'aborder de

1. Pour une bibliographie exhaustive des écrits de Rogers, nous renvoyons le lecteur à l'excellent ouvrage de Miguel de la Puente, *Carl R. Rogers: de la psychothérapie à l'enseignement* (1970).

2. Miguel de la Puente, *Carl R. Rogers: de la psychothérapie à l'enseignement* (1970, p. 41-46).

3. Pour Kilpatrick, l'école jeffersonienne amène l'élève à l'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité. À l'inverse, l'école napoléonienne conduit à la dépendance par le dressage. Pour plus de détails, voir l'ouvrage d'André de Peretti, *Pensée et vérité de Carl Rogers* (1974, p. 44-47).

lui-même ses problèmes réels et d'aller vers ses propres conclusions, à la lumière des vues diverses que les hommes ont tenues ou tiennent sur de tels problèmes.

Comme le notera judicieusement De Peretti (1974, p. 45), l'attitude de l'adulte envers le jeune que préconise Kilpatrick « [...] pourrait se réidentifier, chez Rogers, en forme de pratique à produire face aux adolescents montants (mais aussi dans toute psychothérapie) ».

Puis, grâce à Kilpatrick, Rogers découvre l'œuvre de John Dewey, philosophe, psychologue et créateur d'une école expérimentale à l'Université de Chicago, dont on parle au chapitre 7 de cet ouvrage. Dewey développe une conception de l'enseignement et de l'apprentissage basée sur l'expérience personnelle de l'enfant — *learning by doing* — et critique sévèrement l'école traditionnelle autoritaire et magistrale, centrée sur l'enseignant et les programmes, qui entrave l'intelligence de l'élève, son imagination et son potentiel créateur.

Enfin, Kilpatrick, dont le savoir ne connaît pas de frontières, apporte à Rogers de solides fondations à sa formation en l'initiant à la culture littéraire et philosophique occidentale. « Kilpatrick connaît et cite couramment Rabelais, Montaigne et Galilée, mais aussi Descartes et Pascal, Montesquieu, Condorcet, Adam Smith, Voltaire, Rousseau, Turgot, Napoléon, Kant, Hegel, Tocqueville, Schopenhauer, Darwin, Stuart Mill, Spencer, Nietzsche, Ortega y Gasset, Tagore, Bernard Shaw, Wells, Thorndike, Toynbee » (de Peretti, 1974).

En résumé, grâce à Kilpatrick, Rogers est initié à une pensée éducative qui donne la place centrale à l'expérience et à la réflexion personnelles dans la construction de soi-même, et à une vision de l'éducation fondée sur le développement intégral de l'enfant et sur la dynamique du changement comme source de progrès individuel et collectif.

S'agissant de psychologie clinique, plusieurs approches participent à la formation de sa pensée. Comme nous l'avons vu, au Teachers College, Rogers se familiarise avec la psychologie scientifique, objective, opérationnelle et statistique. Rogers est aussi marqué par l'orientation freudienne de l'Institut de New York. Dans les propos que rapporte Miguel de la Puente (1970, p. 42), Rogers reconnaît sa dette envers « les notions freudiennes de répression et de relâche » et admet sans détour que « sans la contribution de Freud, son œuvre n'aurait pas été possible ». Évidemment, comme il l'écrit lui-même, son contact avec le freudisme déborde

largement son court passage à l'Institut — pensons à ses échanges répétés avec Karen Horney, H. S. Sullivan, Otto Fenichel, Alexander F. et T. M. French.

D'autres influences doivent également être mentionnées, parmi lesquelles l'approche thérapeutique du psychanalyste Otto Rank, qu'il rencontre à Rochester, et la pratique d'inspiration rankienne des psychologues de la clinique pour enfants de Philadelphie et celle des travailleurs sociaux de l'école de Pennsylvanie, fondée sur la *relationship therapy*. Rogers y puise les germes de sa conception thérapeutique : le respect absolu de la personne, la foi en sa capacité de trouver en elle-même les ressources de sa libération, l'importance de la dimension émotionnelle, le rôle capital d'un climat d'accueil qui favorise l'expression de la personne et l'effort de compréhension du présent plutôt que l'interprétation du passé.

Il ne faudrait pas non plus passer sous silence l'impact qu'a eu F. Zimring sur Rogers, et surtout Eugène Gentlin. De ce dernier, Rogers reprend le concept d'*experiencing* ou d'« expérience vécue », et procède à une formulation plus phénoménologique de son approche thérapeutique :

En termes plus formels, l'*experiencing* est un processus de sentiments ressentis (*feelings*), qui a lieu dans le présent immédiat, qui est de nature organismique⁴ préconceptionnelle, qui contient des significations implicites, et auquel l'individu peut se référer pour former les concepts. Toute conceptualisation, toute signification est basée sur cette première donnée de l'*experiencing*. (de la Puente, 1970, p. 134.)

Enfin, selon Miguel de la Puente (1970, p. 45) :

Rogers se sent également débiteur de la culture américaine dans toute sa complexité. Il fait ici référence à la philosophie de la vie américaine, plus exactement au rapport qu'il voit entre sa thérapie centrée sur le client et les principes démocratiques de son pays.

11.1.5 La place de Rogers dans la psychologie américaine et la psychothérapie

Dans son ouvrage *De la phénoménologie à la psychanalyse* (1989), Marc-André Bouchard distingue quatre orientations dans l'approche phénoménologique-existentielle en psychothérapie : l'analyse existentielle, la psychanalyse humaniste, la psychologie humaniste, la gestalt-thérapie. Pour situer clairement Carl Rogers dans cette approche, il est utile de reprendre cette classification.

4. Terme que Rogers emploie souvent et qui désigne « une manière d'être et de percevoir une situation avec l'unité de tout l'organisme corporel et psychique » (de la Puente, 1970, p. 54).

Biswanger, Minkowski et Boss sont des analystes existentiels, héritiers de Kierkegaard et de Husserl, de Heidegger et de Jaspers, qui ont révélé à la conscience contemporaine le tragique de l'existence humaine et tenté de retrouver, par-delà les préjugés, les aprioris et les apparences empiriques, la vérité de l'expérience telle qu'elle apparaît à la conscience subjective individuelle. Ces analystes sont des Européens de culture germanique; phénoménologues, ils cherchent à pénétrer le cœur de l'expérience telle qu'elle est vécue par l'individu. Successeurs également de Freud, ils lui reprochent toutefois son réductionnisme, son matérialisme et son déterminisme :

[...] ils considèrent que le modèle freudien est réductionniste en ce qu'il ramène la diversité de l'expérience humaine à un jeu de quelques forces, telles que l'instinct de vie et l'instinct de mort; ils lui reprochent son matérialisme qui consiste, par exemple, à expliquer la créativité par la pulsion sexuelle; tous expriment des réserves et des critiques sérieuses face au déterminisme absolu de l'inconscient dynamique. (Bouchard, 1989, p. 23.)

Parmi les psychanalystes humanistes, on ne peut passer sous silence les noms d'Erich Fromm, de Karen Horney et d'Otto Rank. Formés à la tradition psychanalytique européenne, ils émigrent aux États-Unis, où ils poursuivent des carrières indépendantes les unes des autres. Subtils critiques de Freud, ils élaborent une approche psychanalytique dite humaniste et développent une réflexion centrée sur le rôle de la liberté et de l'anxiété dans la névrose (Fromm) ou sur l'influence de la conscience anticipatrice «sur l'expérience du présent» (Horney).

Viennent ensuite les psychologues humanistes ou les psychologues de la «troisième force», selon l'expression consacrée d'Abraham Maslow. Ils sont de culture nord-américaine et psychologues de formation. On trouve dans ce groupe Allport, Murray, Murphy et, plus tard, Rogers, Kelly, Maslow, May et Bugental. Ces psychologues, malgré leurs divergences et la diversité de leurs approches, s'opposent au béhaviorisme et à la psychanalyse freudienne, qui dominent alors le champ de la psychologie américaine. Ils partagent, outre le souci de l'homme concret, les thèmes de l'amour, de la liberté, des valeurs, de la conscience de soi et de la créativité.

Quant à la gestalt-thérapie, elle s'apparente aux deux orientations précédentes. Bouchard discerne d'ailleurs deux tendances au sein de la psychothérapie gestaltiste: celle de la côte Est, dite fondamentaliste, qui s'inspire de Freud, Reich, Fromm, Rank, Goodman, et celle de la côte Ouest, révisionniste, plus près de la psychologie humaniste. Cela précisé, voyons maintenant d'un peu plus près la position de Rogers et la

manière tout à fait originale dont il entreprend de résoudre le conflit entre le béhaviorisme et la psychanalyse freudienne classique.

Comme nous l'avons déjà indiqué, à l'instant où Carl Rogers fait son entrée sur la scène de la psychologie clinique, deux grandes théories du comportement humain dominant: le béhaviorisme et le freudisme. Dès son séjour à New York, Rogers prend douloureusement conscience du clivage qui les oppose. Rogers (1971, p. 37) s'explique :

L'année 1927-1928 à l'Institut de Guidance infantile fut une année très féconde. Je terminais mon doctorat au Teachers College, où des choses comme les émotions ou la dynamique de la personnalité étaient complètement méprisées par Percival Symonds et d'autres membres du corps enseignant; Freud était un mot obscène. Tout était centré autour des mensurations et des statistiques. Au nouvel Institute for Child Guidance, l'accent était au contraire mis sur un freudisme éclectique et contrastait de manière si aiguë avec l'approche du Teachers College qu'il ne semblait y avoir aucun terrain de rencontre possible. Je ressentais très vivement la tension entre ces deux points de vue.

Carl Rogers tentera donc d'échapper à cette vision dualiste de la thérapie qui lui paraît stérile et proposera une orientation épistémologique où les pôles «objectif» et «subjectif», plutôt que de s'exclure, se complètent et se renforcent.

Selon Rogers, les principes des approches béhavioriste et freudienne conduisent à la réification de la personne: l'une par la seule méthode de l'étude du comportement extérieur, l'autre par l'interprétation de la conduite humaine sur la base d'une grille d'analyse prédéterminée. Rogers esquive ce double déterminisme — du milieu pour l'un, des structures inconscientes pour l'autre — et se propose d'étudier la personne en évitant l'«introspectionnisme vague» de l'un comme l'approche exclusivement statistique et objective de l'autre (de la Puente, 1970, p. 22).

Aux tenants de l'approche béhavioriste du comportement, Rogers rappelle la réalité première de l'expérience subjective individuelle dans le processus thérapeutique. Mais, redisons-le, et comme l'a indiqué de la Puente, Rogers s'est toujours intéressé à l'aspect opérationnel et scientifique de la recherche. Aux autres, les chantres de la psychanalyse classique, Rogers rappelle l'exigence de l'investigation scientifique dans le processus thérapeutique. Il faut pouvoir vérifier les théories et définir les concepts en termes opérationnels. Miguel de la Puente (1970, p. 73) résume bien l'effort de Rogers :

[...] si Rogers lutte contre une façon d'aborder les phénomènes de la thérapie qui étouffe le pôle subjectif de la science (d'où ses critiques de

l'objectivité scientifique), il s'oppose aussi à une façon de formuler les expériences thérapeutiques qui ne tiendraient pas compte du côté opérationnel de la recherche (le subjectif).

Mais c'est Max Pagès (1986, p. 10-11) qui a su le mieux exprimer la contribution originale de Rogers dans le champ de la psychologie et de la psychothérapie :

En fin de compte, les deux exigences, phénoménologique et expérimentale, au lieu de s'exclure, ou de se résoudre dans un compromis confus, se renforcent mutuellement. L'expérience authentique de soi et d'autrui dans la thérapie ne tend pas à se refermer sur elle-même, mais au contraire à s'ouvrir à d'autres formes d'expérience; elle se formule en langage, d'abord le langage intime et privé qui assure la communication entre le thérapeute et le client, puis en langage théorique plus universel qui permet des communications plus étendues. [...] La méthode expérimentale, d'autre part, se nourrit de l'expérience phénoménologique, à moins de se couper de ses sources; elle est guidée par elle dans chacune de ses démarches et débouche aussi sur elle à son terme, lorsqu'il s'agit d'apprécier les résultats, d'en tester la validité ultime, de forger de nouvelles hypothèses.

11.2 Les fondements de la pensée rogérienne : la psychothérapie et la pédagogie

Pour Rogers, la psychothérapie et la pédagogie sont assez proches. Différentes sur certains aspects — par exemple la relation maître-élève n'est pas assimilable à la relation thérapeute-client —, elles se rejoignent toutefois sur un objectif fondamental : permettre à l'individu de faire un apprentissage significatif. Nous reviendrons plus loin sur cet aspect essentiel. Pour l'heure, examinons son approche thérapeutique et, au premier chef, sa conception de la personne qui constitue le fondement de ses positions éducatives et psychothérapeutiques.

11.2.1 La conception de la personne

La conception rogérienne de la personne repose sur l'hypothèse du développement⁵ ou du *growth*. Selon Pagès (1986, p. 16), cette conception est double : « elle postule d'une part une tendance actualisante de l'organisme [...], système motivationnel unifié », qui pousse la personne à se développer suivant des fins qui sont déterminées par elle, et, d'autre part, « une capacité de

régulation » qui permet à la personne de réajuster ou de modifier son concept de soi (*self-concept*) en fonction d'une meilleure adaptation à « la totalité de son expérience ». Selon Rogers, chaque personne porte en elle une aspiration naturelle vers la plénitude, l'autoréalisation et l'épanouissement. La « tendance actualisante » concerne aussi bien la satisfaction des besoins élémentaires de l'individu que la progression de son autonomie. Pagès précise (1986, p. 16) : « Quant à la régulation, c'est un système d'évaluation de l'expérience » qui permet la réorganisation par l'individu de certains aspects de sa personnalité. Notons également que le *growth* est inné et universel aussi bien chez la personne « normale » que chez l'individu « troublé ». Par conséquent, tout l'effort de l'intervenant, du psychothérapeute, consistera à laisser aller cette aspiration vers l'épanouissement, à faciliter l'expression des potentialités qu'elle contient.

Pour Rogers, et ce point est capital, la nature profonde et intime de la personne est positive. Dans *Le développement de la personne* (Rogers, 1966, p. 91), il l'exprime en ces termes :

Un des concepts révolutionnaires qui surgit de notre expérience clinique est l'intuition croissante que le noyau intime de la nature de l'homme, les couches les plus profondes de sa personnalité, la base de sa « nature animale » est de nature positive, est socialisée à sa base, progressive, rationnelle et réaliste.

À l'encontre des approches behavioriste et freudienne du comportement, Rogers introduit donc la réalité de la conscience subjective individuelle. Au déterminisme behavioriste du milieu et au déterminisme psychanalytique des structures inconscientes, il oppose l'indéterminisme de l'autodétermination.

Comme le remarque Yves St-Arnaud (1987), le phénomène de l'idiosyncrasie fait dès lors son entrée dans l'étude du comportement humain. Chaque personne est unique et interagit d'une manière qui lui est propre, avec les autres et l'environnement. Conçue comme une totalité, une gestalt, elle n'est réductible ni aux automatismes de la machine, ni aux influences du milieu, ni aux forces obscures de l'inconscient. En d'autres termes, ce qui est primordial et central dans la conception rogérienne de la personne, plus que l'hérédité, le milieu ou les structures inconscientes, c'est la capacité que possède chaque homme de se créer, de se dire et de se réaliser, de se comprendre et d'agir sur lui-même, sur les autres et sur le monde.

5. Pour un exposé plus complet sur l'hypothèse du développement et la théorie rogérienne de la personne, voir l'ouvrage de Max Pagès, *L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale* (1986, p. 15-22).

11.2.2 L'approche psychothérapique

Nous l'avons dit, la psychologie américaine a trouvé dans le conflit opposant les orientations béhavioriste et psychanalytique — confirmant leur caractère relatif comme modèle unique d'explication du comportement (St-Arnaud, 1987) — le ferment d'une approche nouvelle en psychothérapie. Les béhavioristes postulaient la non-liberté de l'homme et n'avaient que faire des mouvements de sa conscience. Ils soumettaient à l'investigation scientifique le comportement extérieur, observable et mesurable de l'individu qu'ils cherchaient à modifier dans un sens jugé souhaitable. Quant aux psychanalystes, ils étudiaient et interprétaient le comportement de la personne à la lumière d'un appareil conceptuel prédéterminé. Dans les deux cas, selon Rogers, c'est la même dénégation de «l'expérience consciente», le même rejet de la liberté subjective, le même refus de reconnaître à l'individu la capacité de se comprendre lui-même. Entre l'une — béhavioriste — qui vise la modification du comportement et l'autre — psychanalytique — qui l'interprète, Rogers propose une orientation que certains analystes qualifient d'existentielle et de phénoménologique (de la Puente, 1970; Pagès, 1986), centrée sur le client.

Par approche phénoménologique, il faut entendre que le thérapeute pénètre au cœur de l'expérience intime de la personne, au centre de son «cadre de référence interne», pour mieux comprendre ses sentiments et lui refléter, le plus fidèlement possible, par la technique du miroir, la substance de ce qui lui est transmis. La compréhension phénoménologique réside dans cette expérience unique d'une rencontre entre soi et l'autre, dans la vérité partagée entre des personnes réelles, dans l'intersubjectivité.

L'objectif de la thérapie centrée sur le client est de «faciliter à l'individu l'examen de ses propres pensées et sentiments et de l'aider à découvrir ses propres solutions» (Atkinson et coll., 1987, p. 579). Témoin privilégié et complice fidèle de l'effort de compréhension du client, le thérapeute, dans l'approche rogorienne, postule que l'individu possède en lui toutes les ressources pour s'approprier, comprendre et organiser les éléments de son expérience intérieure. Vu sous cet angle, le rôle du thérapeute s'en trouve considérablement modifié. Rogers lui préfère d'ailleurs le terme de «facilitateur».

Le facilitateur n'interprète ni ne cherche à modifier le comportement de la personne. Patient, attentif, il aide la personne à clarifier ses sentiments, ses émotions et ses idées. Ouvert et disponible, il n'intervient que pour

faciliter le processus de symbolisation par lequel la personne objective les tumultes de sa vie intérieure et parvient à une meilleure compréhension d'elle-même. L'empathie, la chaleur et la sincérité (la congruence) sont les qualités premières du facilitateur.

L'empathie se réfère à la capacité de comprendre les sentiments que la personne tente d'exprimer et la capacité de communiquer cette compréhension au client. Le thérapeute doit adopter le cadre de référence de la personne et s'efforcer de voir les problèmes comme la personne les voit. Par chaleur, Rogers veut dire une acceptation entière de l'individu tel qu'il est, y compris la conviction que cette personne a la capacité d'agir de façon constructive par rapport à ses problèmes. Le thérapeute qui est sincère, est ouvert et honnête et ne joue pas un rôle, pas plus qu'il ne se dérobe sous une façade professionnelle pour agir. (Atkinson et coll., 1987, p. 580.)

Forts de cet éclairage, nous pouvons maintenant explorer la conception éducative et pédagogique de Rogers.

11.2.3 La conception éducative et pédagogique

En avril 1952, Rogers prononce une conférence devant une assemblée de professeurs de collège, d'enseignants réunis pour un séminaire à l'Université Harvard autour du thème «Influence des méthodes pédagogiques sur le comportement».

C'est à l'occasion de cette conférence⁶ que Rogers explique pour la première fois sa conception éducative et pédagogique. Dans un style direct et dénué d'artifices, Rogers (1976, p. 152) soutient qu'on ne peut pas «enseigner à quelqu'un d'autre comment enseigner»; que l'enseignement ou les connaissances qui résultent d'un enseignement sont peu utiles à la personne qui apprend; que les seules connaissances qui importent sont celles qu'elle découvre par elle-même et que ces connaissances ne sont pas directement communicables à autrui. Par conséquent, le métier d'enseignant lui semble de peu d'intérêt. Ce n'est pas l'enseignement qui intéresse Rogers, mais l'apprentissage qui transforme en profondeur la personne, les processus cognitifs et émotionnels qu'elle mobilise pour repérer des connaissances significatives sur elle-même, les autres et l'environnement. Rogers tirera des conséquences pratiques de ses positions: abolition de l'enseignement tel qu'on le pratique, des examens qui en mesurent l'effet, des sanctions et des diplômes.

Gardons-nous, toutefois, de conclure que Rogers en appelle à la fermeture des établissements d'enseignement. Il nous invite plutôt à la rénovation de l'école, de la pédagogie et des méthodes, au renouvellement des

6. Elle est d'ailleurs reprise dans ses ouvrages *Le développement de la personne* (1966) et *Liberté pour apprendre ?* (1976).

objectifs et des pratiques sur la base d'une vision nouvelle de l'enseignement et de l'apprentissage.

Le renouvellement auquel il nous convie prend appui sur la distinction entre les verbes «enseigner» (*teaching*) et «apprendre» (*learning*). Enseigner, au sens d'«instruire», de «communiquer des connaissances ou un savoir-faire», au sens de «faire connaître», de «montrer, guider, diriger», ne présente aucun intérêt pédagogique pour Rogers. C'est l'apprentissage qui l'intéresse: «l'étudiant désire apprendre, créer, se développer» (Pagès, 1986, p. 108). L'apprentissage trouve donc tout naturellement son origine à l'intérieur de la personne elle-même et procède «de son mouvement intime et personnel» (*self-initiated*). Engagé tout entier dans un processus de transformation — intelligence et sensibilité —, l'individu désire faire des «apprentissages significatifs», c'est-à-dire des apprentissages qui le transforment en profondeur. «L'acte d'apprendre est "pénétrant" (*pervasive*), dira Marquet (1971, p. 82) dans un petit ouvrage sur Rogers; il a pour effet de transformer l'élève — et pas seulement de lui apporter quelque chose de plus —, de modifier son comportement, ses attitudes et peut-être même sa personnalité.» Premier responsable de son évolution, l'individu qui apprend est aussi le plus compétent pour juger du chemin parcouru, des connaissances acquises et de la route à choisir. Ce qui fait dire à Max Pagès (1986, p. 108):

C'est dire que cet apprentissage ne peut être dirigé que par l'étudiant lui-même; l'information nouvelle sur soi et sur le monde ne sera intégrable d'une manière significative à la personnalité totale de l'étudiant que si elle est conquise par lui dans un mouvement autonome. Par conséquent, cet apprentissage ne peut pas, par définition, être transmis de l'extérieur.

Dans son ouvrage *Liberté pour apprendre?* (1976), Rogers explique un certain nombre de principes qu'il croit pouvoir tirer de sa longue expérience, de sa pratique assidue de l'enseignement et de l'expertise de plusieurs collaborateurs. Pour les besoins de notre propos, nous nous limiterons ici à présenter brièvement les premier, deuxième, sixième et dixième principes.

- Premier principe: «Les êtres humains ont en eux une capacité naturelle d'apprendre» (Rogers, 1976, p. 156). Tout être humain porte en lui-même le désir de croître, de se développer et d'élargir l'éventail de ses connaissances et le champ de son expérience. Pour Rogers, on peut faire confiance à cette «tendance naturelle». Tout ce qu'il préconise, tout ce qu'il propose pour l'avenir se fonde sur «le désir naturel d'apprendre de l'élève».
- Deuxième principe: «Un apprentissage valable a lieu lorsque son objet est perçu par l'étudiant comme

ayant un rapport avec ses projets personnels» (Rogers, 1976, p. 156). En d'autres termes, l'intérêt de l'élève ou son projet personnel est la source d'un apprentissage significatif, car il perçoit la pertinence de l'information, des connaissances ou des habiletés à acquérir. Il en résulte une amélioration du rythme d'apprentissage et du temps d'assimilation des contenus.

- Sixième principe: «On apprend beaucoup et valablement dans l'action» (Rogers, 1976, p. 160). Héritage de Dewey qui montre l'attachement de Rogers à une démarche d'apprentissage où l'enfant est confronté à «des problèmes pratiques, des problèmes sociaux, moraux et philosophiques, des difficultés personnelles et des problèmes de recherche». L'élève est le premier responsable de son apprentissage, et la pédagogie s'organise autour de ses initiatives et de ses actions.
- Dixième principe: «Dans le monde d'aujourd'hui, l'apprentissage le plus utile socialement, c'est l'apprentissage des processus d'apprentissage, c'est aussi d'apprendre à rester toujours ouvert à sa propre expérience et à intégrer en soi le processus même du changement» (Rogers, 1976, p. 162). «Apprendre à apprendre» est la pierre angulaire d'un nouveau pédagogique dans un monde de transformations rapides et qui fait du changement le sens même de son devenir. Il serait illusoire et anachronique, selon Rogers, de se rabattre sur des contenus d'apprentissage issus d'un passé révolu, de poursuivre des finalités immuables et de soumettre l'élève à des processus et à des formules figés. L'avenir du monde passe par l'éducation au changement.

Évidemment, dans l'esprit de Rogers, cette renaissance pédagogique doit s'accompagner d'un renouvellement des ressources, des visées d'éducation et des pratiques d'enseignement et d'une transformation en profondeur du rôle de l'enseignant et de ses responsabilités. Pour soutenir cette «liberté pour apprendre», Rogers propose en enfilade quelques-unes des qualités requises pour exercer le métier et libérer l'élève de la sujétion et de la contrainte. Quel est le rôle de l'enseignant comme facilitateur d'apprentissage et quelles sont ces qualités essentielles?

D'abord, comme facilitateur, l'enseignant doit créer un environnement d'apprentissage riche et stimulant, axé sur la croissance personnelle, les besoins et les intérêts de l'élève (Tardif, 1992); un environnement libre et flexible qui permette à l'élève d'explorer des ressources et de faire des choix significatifs en fonction de ses besoins d'apprentissage. Il lui revient aussi, en tenant compte des conflits, de la diversité des caractères et des oppositions, de créer

une atmosphère de sérénité, d'acceptation mutuelle et de confiance réciproque, et de s'y consacrer jour après jour par tous les moyens éducatifs possibles. Le facilitateur travaillera à la clarification des objectifs individuels d'apprentissage comme à la définition des projets collectifs de classe. Acceptant la diversité des intérêts et des projets — contradictoires ou complémentaires —, l'enseignant, comme facilitateur, considère d'abord le désir de l'élève de réaliser un projet significatif à ses yeux. Rogers (1976, p. 163) y voit «la force motivante qui soutient un apprentissage signifiant».

En outre, le facilitateur veille à procurer à l'élève «le plus grand éventail possible de ressources d'apprentissage». Toutes s'équivalent si elles sont désirées par l'élève et susceptibles de le soutenir dans l'accomplissement de son projet: livres et textes, documents sonores ou audiovisuels, visites documentaires, aide d'une personne-ressource, d'un conseiller ou d'un expert, ou encore de l'enseignant lui-même si telle est la demande de l'élève et pour autant qu'il puisse convenablement y répondre.

Si l'empathie est une des qualités du psychothérapeute, elle est également primordiale chez l'enseignant. Elle est une attitude d'ouverture inconditionnelle à la dynamique du groupe sur les plans intellectuel et émotionnel, une capacité de comprendre de l'intérieur les sentiments ou les réactions des élèves. Rogers écrit (1976, p. 163): «Dans la mesure où il peut être authentique en agissant ainsi, le facilitateur accepte les raisonnements et les conceptualisations aussi bien que les sentiments personnels et profonds.» Authentique autant que faire se peut, il partage ses vues et ses opinions, mais aussi ses craintes, sans faux-fuyants. Dans le vocabulaire de Rogers, il est alors sincère, congruent. Peu à peu, le facilitateur devient lui-même un membre du groupe, une personne qui participe à chaque instant à l'effort d'apprentissage individuel ou collectif. Attentif et dévoué, il ne juge ni ne condamne et se garde de paroles culpabilisantes qui entravent ou retardent la progression de l'élève.

Enfin, le facilitateur est conscient de ses limites et de ses faiblesses. Il sait que l'exercice de la liberté est toujours difficile et qu'il ne peut l'accorder à ses élèves que dans la mesure où lui-même peut l'assumer. Il sait aussi que son degré de compréhension est lié à son désir véritable d'entrer en communication sincère avec l'élève. Il ne se livre que dans la mesure où il en est capable et ne témoigne sa confiance que s'il l'éprouve. Au fond de lui-même, il sait que ses faiblesses, ses travers et ses manquements pavent quelquefois la voie de la méfiance. Alors, il reprendra la tâche interminable de se connaître lui-même, de se dire et de s'exprimer

pour ainsi, peut-être, «devenir un meilleur facilitateur d'apprentissage» (Rogers, 1976, p. 165).

11.3 Les pédagogies ouvertes au Québec

En juin 1960, le Parti libéral du Québec accède au pouvoir avec le slogan «C'est le temps que ça change». Le Québec entre de plain-pied dans la modernité. Les changements, nombreux et rapides, touchent tous les aspects de la vie collective québécoise. Pour qualifier cette période de rattrapage, d'effervescence intellectuelle et de transformation radicale au Québec, le Canada anglais utilise l'expression devenue célèbre de «Révolution tranquille». Avec une rapidité étonnante, le Québec met en place une administration publique et des services sociaux, et procède à une restructuration collective de son économie. Sur le plan des mœurs également, de la culture et des représentations, le Québec devait connaître une prodigieuse mutation. L'ensemble des croyances et des pratiques qui cimentaient jadis l'édifice social est soudainement mis au rancart. Pour relever les défis de l'industrialisation et répondre aux exigences d'une société moderne, l'État procède à une vaste transformation de son système d'enseignement.

En 1961, la commission Parent voit le jour et remet son premier rapport en 1963. L'année suivante, le ministère de l'Éducation est créé. En 1966, la Commission royale d'enquête sur l'avenir de l'enseignement dans la province de Québec ajourne ses travaux après cinq années de réflexion soutenue, d'échanges intenses et de discussions serrées. Une profonde rénovation des structures administratives et pédagogiques s'ensuivra. Un système public d'enseignement est mis sur pied pour que tous les enfants aient accès à une éducation moderne, quels que soient leur langue, leur statut socio-économique ou leur origine. En outre, pour faciliter l'accès du plus grand nombre à l'enseignement supérieur, le Québec se dote d'une structure collégiale d'enseignement général et professionnel et d'un vaste réseau d'établissements universitaires comprenant des constituantes, des écoles spécialisées et des instituts de recherche. Dans son premier rapport, la commission Parent (1963, p. 83) énonce clairement ses objectifs: «Donner à chacun la possibilité de s'instruire; rendre accessibles à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ses goûts; préparer l'individu à la vie en société.»

C'est également dans ce contexte de rénovation sociale que s'amorce une vaste réflexion philosophico-pédagogique sur le sens de l'activité éducative et sur les valeurs à transmettre. Déjà largement diffusées dans le monde anglo-saxon et la francophonie, les idées de

Carl Rogers auront un certain retentissement sur la démarche de plusieurs pédagogues québécois. Dans la section qui suit, la pédagogie organique (Conseil supérieur de l'éducation, Pierre Angers), la pédagogie ouverte d'André Paré et la pédagogie de l'autodéveloppement de Claude Paquette seront successivement examinées.

11.3.1 Le modèle « organique » de l'activité éducative

Le modèle organique de l'activité éducative est présenté dans le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) intitulé *L'activité éducative* (1971). Simultanément, le ministère de l'Éducation rendait public le gigantesque rapport *L'Opération Départ* (1971). Quelques années plus tard, Pierre Angers présentait également sa conception organique de l'activité éducative dans *Les modèles de l'institution scolaire* (1976).

Dans leur rapport, les membres du Conseil supérieur de l'éducation (1971) expliquent deux conceptions de l'activité éducative, mécaniste et organique. Selon la conception mécaniste, l'enfant est un être passif qu'il faut éduquer par la contrainte, et son indolence, ou « sa résistance à l'apprentissage », s'explique par une sorte d'« inertie congénitale ». Éduquer consiste alors à soumettre, à dresser et à redresser l'enfant par une « action coercitive constante et soutenue » (CSE, 1971, p. 33).

Sur le plan épistémologique, la vision mécaniste du développement et de l'apprentissage sépare le sujet de l'objet, conçus dès lors comme des entités autonomes, « des en-soi pleinement constitués », dirait Angers. Dans cette perspective, le monde de l'objet est donné comme absolu et l'apprentissage résulte de « l'investissement du sujet par l'objet » (Angers, 1976, p. 44). Savoir, alors, c'est se représenter, de façon claire et distincte, la réalité du monde donnée comme immuable.

Sur le plan scolaire, enseigner consiste à transmettre des connaissances, à communiquer des objets de savoir préalablement choisis et organisés ensuite sous la forme d'un programme que l'élève acquiert selon un processus séquentiel d'apprentissage. Si enseigner c'est transmettre, alors apprendre c'est recevoir, enregistrer, reproduire le savoir en vue d'un contrôle. Soumis à la logique de la matière et à l'autorité du maître, l'élève n'a plus qu'à se soumettre et à prendre la place qu'on lui assigne à l'école et dans la société.

Pour les tenants de la conception organique de l'activité éducative, l'orientation mécaniste est irrecevable pour plusieurs raisons. D'abord elle n'atteint pas les régions profondes de la personnalité de celui qui apprend : sa vie émotionnelle, ses attitudes, sa perception de lui-même,

ses motivations et ses désirs profonds. Ensuite, parce que la motivation d'apprendre est extrinsèque à l'élève, la conception mécaniste débouche sur une « pédagogie de la contrainte » qui n'amène pas l'élève à une compréhension profonde et véritable, laquelle prend racine dans les questions qu'il se pose et qui l'incitent à trouver par lui-même des solutions originales, significatives et personnelles. « Les connaissances qui marquent et qu'une personne retient sont celles qu'elle recherche et qu'elle est motivée à apprendre » (CSE, 1971, p. 36). Enfin, l'orientation mécaniste repose sur un modèle anthropologique dépassé, au sens où l'élève « n'est pas considéré comme véritablement doué d'un dynamisme de croissance, comme pourvu des ressources et des motivations qui sont capables de le conduire à apprendre et à comprendre par lui-même les disciplines qu'il étudie, c'est-à-dire par goût et par décision personnelle » (CSE, 1971, p. 36).

Selon la conception organique de l'activité éducative, tout imprégnée de la pensée de Carl Rogers, l'élève est un être doué de ressources intérieures et animé d'un dynamisme profond. « 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 » (CSE, 1971, p. 38). L'élève est un être actif, doué d'un élan intérieur, et orienté par les motivations profondes de son organisme. Il possède en lui-même toutes les ressources nécessaires à sa croissance et à son épanouissement. Inventif — pour autant que le milieu ne s'avise pas de l'entraver —, il est capable d'autonomie, d'engagement, de prise de décisions personnelles, d'autocontrôle, d'adaptation au changement, bref, d'autoéducation. L'apprentissage présente donc les caractéristiques d'une expérience éminemment active et trouve son origine et sa finalité dans le dynamisme intérieur de celui qu'on appelle le « s'éduquant ».

Mettre ainsi l'accent sur les ressources intérieures et le dynamisme de l'élève, c'est promouvoir une pratique éducative qui s'engage à éveiller ses facultés d'imagination et de création et à libérer ses « puissances de compréhension, d'intuition et d'interrogation » (CSE, 1971, p. 38). Une telle vision de l'intervention éducative adhère non seulement aux objectifs de formation intellectuelle, mais également aux objectifs de maturation affective et de développement social de l'élève.

Selon cette conception, le progrès interne de l'étudiant et le mouvement indéfini de sa croissance intérieure sont des objectifs infiniment plus importants que la somme de connaissances acquises, l'étendue du programme parcouru, le nombre

des diplômes accumulés et le nombre d'années d'études poursuivies. Nous appelons ce modèle «organique», parce que l'activité éducative prend appui sur les ressources intérieures de l'étudiant. (CSE, 1971, p. 39.)

Pour Pierre Angers (1976), l'activité éducative ainsi comprise prend appui sur une réflexion épistémologique selon laquelle la connaissance résulte d'un processus actif, d'un projet, d'une interaction entre le sujet et l'objet. Cette position amène d'ailleurs Angers (1976, p. 65) à élaborer un modèle environnemental de l'activité éducative :

Il n'est donc pas question de subordonner le dynamisme des démarches du s'éduquant à la logique de la matière, ni de subordonner la logique de la discipline à la logique du s'éduquant. Les deux termes doivent conserver, pour fonctionner pleinement, la plénitude de leur densité : le s'éduquant, l'usage complet de ses pouvoirs de connaissance et la discipline, l'intégrité de ses exigences.

Il s'agit donc d'instaurer dans l'enseignement un environnement conforme à cette orientation épistémologique, c'est-à-dire un environnement stimulant, qui permet l'interrogation, qui développe les capacités de l'élève et qui favorise l'émergence d'un projet éducatif individuel. Située dans une perspective environnementale, la didactique se concentre alors sur l'étude de l'activité de connaître « déclenchée par l'environnement scolaire, sur les formes d'assistance qu'il est utile de lui apporter et sur les conditions de l'environnement qui favorisent ou non l'apprentissage » (Angers, 1976, p. 70).

Quant à l'enseignant, il subordonne sa pratique à l'activité de l'élève. Observateur attentif et analyste clairvoyant, il organise l'environnement éducatif de manière à le rendre dynamique et n'intervient dans le déroulement de l'interaction que s'il la favorise et répond au besoin et au désir de l'élève. Ouvert, disponible et à l'écoute de l'élève, il fait preuve de « sympathie affective et intellectuelle » à son égard et se montre sensible à ses problèmes comme à ses besoins. Agent coopérateur, il offre son concours, son expérience et son savoir sans exercer de pressions aussi maladroites qu'inutiles sur l'élève.

Débordant le cadre étroit du seul établissement scolaire, la conception organique de l'activité éducative rejaillit sur l'ensemble de la société, qu'elle cherche à transformer par une action politique éclairée et constructive. Affirmant sa foi dans l'homme, dans sa

capacité de vivre d'une manière créative, elle refuse de subordonner la société aux fins d'un individualisme sauvage et aveugle comme elle refuse de subordonner l'homme aux fins absolues et extérieures de la société. Elle propose plutôt de maintenir en interaction, dans un état d'équilibre précaire et constamment renouvelé, les fins de l'homme et celles de la société. Elle suscite en chaque homme un engagement et l'invite à conjuguer ses forces à celles des autres hommes dans la construction d'un monde meilleur⁷.

11.3.2 La pédagogie ouverte de Paré

En 1977, André Paré proposait aux éducateurs le fruit de ses années d'expérience et de recherche en éducation. « C'est une des intentions de cet ouvrage d'exprimer une conception de la pédagogie issue de l'action menée sur le terrain, dans les écoles et à l'université », dit-il dans l'avant-propos de son ouvrage en trois volumes (Paré, 1977, p. 19), *Créativité et pédagogie ouverte*.

Paré consacre son premier volume, *Pédagogie encyclopédique et pédagogie ouverte*, à l'analyse critique de ce qu'il appelle l'école « encyclopédique » et s'applique à expliquer les principes d'une pédagogie ouverte. L'étude de la créativité et de la résolution de problèmes constitue l'essentiel du deuxième volume, *Créativité et apprentissage*. C'est à partir de cet examen que Paré dégage les caractéristiques du fonctionnement optimal d'un individu. Le troisième volume, *Organisation de la classe et intervention pédagogique*, porte sur l'organisation de la classe et sur les problèmes que soulève la mise en place d'une pédagogie ouverte en milieu scolaire.

Dans ce chapitre, nous en tiendrons à la présentation des postulats philosophiques et pédagogiques qui soutiennent l'approche de Paré, ainsi qu'à la description de son modèle pédagogique fondé sur les propriétés de l'organisme, les composantes de l'environnement et les axes d'apprentissage.

Les postulats

Une pédagogie ouverte, orientée vers la croissance optimale de l'individu et centrée sur sa relation avec l'environnement, repose sur des principes, des postulats ou des croyances — Paré ne fait pas de distinction entre ces termes — différents de ceux qui soutiennent la conception encyclopédique (ou mécaniste) de l'apprentissage. Paré fait siens les principes que E. C. Kelly défend dans son ouvrage *Education for What Is Real* (1947).

7. La conception organique de l'activité éducative de Pierre Angers est exposée et développée dans un grand nombre d'ouvrages. On lira en particulier *L'activité éducative. Une théorie, une pratique* (1993), écrit en collaboration avec Colette Bouchard.

- › «Les êtres humains sont ce qu'il y a de plus important au monde» (Paré, 1977a, p. 158). Le monde n'acquiert de signification que par l'action constante d'une conscience subjective. C'est dans cet échange permanent entre l'homme et le monde que réside la consistance de ce dernier et la source de toute connaissance.
- › «Les enfants sont des humains» (Paré, 1977a, p. 159). En cela, ils ont droit à tous les égards que réclame la dignité humaine. Libres et égaux en droits, ils sont capables d'autonomie, de prise de responsabilités et de libre arbitre. Aussi, ils ont le droit d'exprimer ouvertement ce qu'ils pensent et ce qu'ils sont, et de progresser selon les tendances profondes qui les animent.
- › «Chaque personne est unique» (Paré, 1977a, p. 160). Tout être humain est biologiquement et psychologiquement unique, et son développement tend à renforcer sa singularité.
- › «Si un être humain est diminué, toute la collectivité est diminuée» (Paré, 1977a, p. 160). Nous vivons tous en interaction et dans une relation d'étroite interdépendance. Si l'un de nous est diminué, l'ensemble de la collectivité est affecté. La croissance optimale de l'un est liée à la croissance optimale de l'autre.
- › «Les enfants viennent au monde normaux» (Paré, 1977a, p. 161). À l'exclusion d'une infime proportion, tout être humain est normalement constitué à la naissance et possède en lui les ressources nécessaires à son plein épanouissement.
- › «Tout au long de sa vie, l'être humain change et change pour le mieux» (Paré, 1977a, p. 161). Chacun trouve la voie qui lui est propre et les moyens appropriés pour se réaliser et devenir meilleur.
- › «Aucune croissance n'est possible sans engagement» (Paré, 1977a, p. 162). La croissance personnelle procède d'un engagement de la personne dans un projet qui lui paraît significatif.
- › «Les sentiments sont aussi importants que le savoir» (Paré, 1977a, p. 163). L'homme est une gestalt et c'est la totalité de son être qui interagit avec l'environnement. Toutes les propriétés de l'organisme sont des dimensions essentielles de l'apprentissage, de la croissance et du changement.
- › «La réalisation d'un être humain implique la liberté» (Paré, 1977a, p. 163). L'homme libre dispose de sa personne. C'est dans cette libre disposition de lui-même, dans sa connaissance des limites de l'environnement et de ses ressources que réside sa réalisation.
- › «Toute forme de rejet et de ségrégation est une entrave à la croissance» (Paré, 1977a, p. 163). Pour

s'engager librement dans un processus de croissance, l'homme doit s'affranchir des pressions extérieures, des forces de servitude qui cherchent à le modeler ou à l'asservir.

- › «Notre tâche d'éducateur consiste à optimiser la croissance» (Paré, 1977a, p. 164). Par tous les moyens possibles, l'éducateur doit encourager la croissance individuelle, en faciliter le jaillissement et mettre en place les conditions qui la favorisent.

Sur la base de ces principes, l'école a pour mission essentielle de produire des êtres humains actualisés, car l'actualisation de soi, dans la perspective de Paré (1977a), importe bien davantage que l'acquisition de simples techniques.

Se définir, s'identifier, se différencier, devenir de plus en plus conscient, mieux outillé sensoriellement, affectivement et cognitivement, voilà le sens de l'actualisation de soi. (Paré, 1977a, p. 164.)

Paré emprunte d'ailleurs à Rogers les caractéristiques d'une personne actualisée. D'abord, cette personne fait preuve d'ouverture à l'expérience, elle est en contact avec ce qui se passe tant à l'intérieur qu'à l'extérieur d'elle-même. Ensuite, la personne actualisée devient un processus, elle prend conscience de sa croissance permanente. Acteur principal et observateur privilégié de son cheminement, l'individu est toujours en chemin, jamais fixé, et connaît les joies de l'engagement dans un processus de changement indéfini. Enfin, la personne actualisée a confiance en son propre organisme (Paré, 1977a, p. 168).

Cette conception de la personne actualisée et cette mission nouvelle pour l'école se prolongent dans une pratique pédagogique également renouvelée, une pédagogie ouverte. Qu'est-ce qu'une pédagogie ouverte? C'est une pédagogie intégrée qui tient compte à la fois des aspects individuels de l'apprentissage et des apports extérieurs, en d'autres termes, des exigences individuelles de croissance optimale comme des richesses de l'environnement. Paré soutient une pédagogie intégrative, c'est-à-dire une pédagogie qui prend en considération la totalité de l'être et la totalité de l'environnement. Toute connaissance résulte d'une interaction entre l'organisme humain et l'environnement. Cette relation constitue le pivot de l'apprentissage. L'individu et l'environnement forment donc les pôles indissociables de ce modèle pédagogique.

Le modèle pédagogique

Le modèle pédagogique de Paré est fondé sur les propriétés de l'organisme, soit les dimensions sensorielle, émotionnelle et intellectuelle de l'apprentissage. C'est d'abord par les sens que l'enfant prend contact avec l'environnement, qu'il puise de l'information de toute

nature. Les sens sont des fenêtres ouvertes sur la réalité du monde. Mais la sensation ne vient pas seule, elle s'accompagne de réactions affectives, positives ou négatives: c'est l'aspect émotionnel de l'apprentissage. L'organisation et le traitement de l'information renvoient à la dimension intellectuelle de l'apprentissage et produisent des comportements plus ou moins adaptés à l'environnement.

Mais la structure interne de l'individu ne saurait se construire — ce que Paré appelle aussi le *self* pour désigner l'état actuel de cette structure — sans une relation soutenue avec l'environnement, lequel lui fournit ses données premières, ses stimulations et son information. C'est par cette relation que l'enfant élabore peu à peu ses schèmes d'action, ses représentations et ses concepts, et qu'il bâtit sa vision de l'homme et du monde.

J'appelle «environnement» tout ce qui existe autour de nous, c'est-à-dire l'ensemble du champ dans lequel, à tout instant, nous baignons, entendu que chaque individu fait lui-même partie de ce champ. C'est tout ce qui nous atteint ou tout ce que nous pouvons atteindre et qui nous fournit un matériel ou des informations diverses que notre organisme peut traiter. (Paré, 1977a, p. 213.)

Paré distingue trois types d'environnement: physique, social et intérieur. Le premier concerne tout ce qui nous entoure, les éléments de la nature comme les objets qui la composent ou les phénomènes que nous essayons d'expliquer. L'ensemble des êtres avec lesquels nous vivons, de même que l'ensemble de nos relations forment l'environnement social de l'individu. Enfin, l'environnement intérieur renvoie à nos modèles intérieurs, à notre manière propre de sentir les choses, à notre façon d'interpréter le monde. L'école, dit Paré, doit ménager une place à ces trois environnements dans l'organisation du milieu éducatif.

Le modèle de Paré considère également les diverses activités par lesquelles l'organisme apprend et se développe: la recherche, l'expression et la gestion. Elles forment d'ailleurs les axes autour desquels s'organise la pédagogie ouverte. L'axe de la recherche renvoie à la dimension accommodatrice de l'organisme qui recherche, par une démarche de résolution de problèmes, une plus grande cohérence entre ses modèles d'explication de la réalité et l'information qui vient de l'extérieur. S'il s'agit de faire entendre sa musique intérieure, ses harmoniques subjectives, ou d'expliquer de façon logique l'ordre du monde — les langages artistique et scientifique —, alors c'est l'axe de l'expression qui est privilégié. Enfin, simultanément à la recherche et à l'expression, l'axe de la gestion renvoie aux activités d'organisation et de planification des gestes et des actions qui permettent à des individus de répondre à leurs besoins individuels et collectifs.

Soulignons enfin que le modèle pédagogique de Paré propose un type de programme scolaire qui refuse le cloisonnement rigide des disciplines et qui s'oppose à une approche systématique et séquentielle des champs disciplinaires. Son orientation est plutôt basée sur la transformation continue de la structure intérieure d'un individu en relation avec son environnement, sur la connaissance profonde de ses caractéristiques et sur «l'utilisation et la maîtrise des différents langages» (Paré, 1977a, p. 218).

11.3.3 La pédagogie ouverte de Paquette

On ne saurait terminer ce tour d'horizon rapide des pédagogies ouvertes au Québec sans réserver une place à Claude Paquette. Chercheur et praticien, il est intervenu régulièrement sur la scène éducative québécoise dans les années 1970 et 1980. Comme le notait Yves Bertrand (1992, p. 62), «la pensée de Paquette s'est précisée avec les années; elle a atteint une grande maturité organisationnelle vers la fin des années 80». Nous centrerons ici notre attention sur son ouvrage *Vers une pratique de la pédagogie ouverte* (1979).

Les courants pédagogiques au Québec

Dans le premier chapitre de cet ouvrage, Paquette fait une analyse des courants pédagogiques et propose une démarche de réflexion de manière à rendre conformes pratique et théorie.

La typologie de Paquette (1979) se présente sous la forme d'un plan cartésien formé de deux axes: la contribution de l'élève à son apprentissage (+ -) en ordonnée, et la contribution de l'enseignant (+ -) en abscisse (*voir la figure 11.1 à la page suivante*), et s'articule autour de ces paramètres: l'élève, les objectifs, les dominantes — ou le concept d'individualisation auquel le courant donne lieu —, la conception de l'apprentissage et les valeurs privilégiées. La typologie de Paquette détermine les quatre courants pédagogiques que voici:

- › Quadrant I: la pédagogie ouverte. «Dans une pédagogie ouverte et informelle, l'élève est considéré comme possédant un appareillage interne lui permettant d'entreprendre une démarche de croissance autonome et personnelle. Cette croissance se réalisera dans la mesure où il y aura une interaction entre lui et un environnement aménagé. Le professeur jouera un rôle de premier plan dans l'aménagement conjoint (avec l'élève) de cet environnement. L'apprentissage est avant tout une prise de conscience des relations que l'enfant fera dans l'environnement éducatif. Les apprentissages seront variés et diversifiés. Les valeurs premières sont l'autonomie et la liberté (faire des choix et les assumer)» (Paquette, 1979, p. 29).

- > Quadrant II: la pédagogie libre. Dans ce courant pédagogique, la contribution de l'élève à son apprentissage est forte alors que celle de l'enseignant est de faible intensité. L'élève est entièrement responsable de son apprentissage et c'est à partir de ses besoins et de ses champs d'intérêt que les objectifs d'apprentissage sont déterminés. Mais le déroulement de l'apprentissage est ici aléatoire et dépend de l'expérience de l'élève. C'est par son activité quotidienne que l'élève construit peu à peu ses valeurs et sa représentation du monde.
- > Quadrant III: la pédagogie fermée. Courant pédagogique où dominent les valeurs de productivité, d'efficacité et de rationalité, la pédagogie fermée est orientée vers l'atteinte d'objectifs prédéterminés présentés dans un ordre logique. Ni l'élève ni l'enseignant ne sont ici les responsables de l'apprentissage. Assujettis aux impératifs des programmes, ils s'y conforment en observant une séquence stricte et rigoureuse.
- > Quadrant IV: la pédagogie encyclopédique. Dans la pédagogie encyclopédique, la contribution de l'enseignant est énorme alors que celle de l'élève est modeste. Ici, le maître transmet et l'élève assimile, mémorise et reproduit en vue d'un contrôle. L'obéissance, la conformité au modèle, le sens de l'effort, la volonté et la mémoire sont les valeurs privilégiées. L'élève est un homme en devenir. L'éduquer consiste alors à le former selon un modèle légué par la tradition.

L'analyse de Paquette l'amène à choisir la pédagogie ouverte en raison des principes sur lesquels elle se fonde: respect des différences individuelles, des talents et du rythme d'apprentissage de chacun; recherche d'une croissance organique individualisée, c'est-à-dire intégrée et harmonieuse; respect d'un processus d'apprentissage issu des ressources de l'élève et de son dynamisme intérieur; accent mis sur l'interaction entre l'individu et son environnement. Choisir une orientation pédagogique, c'est non seulement épouser des valeurs, c'est également les incarner dans une action quotidienne éclairée.

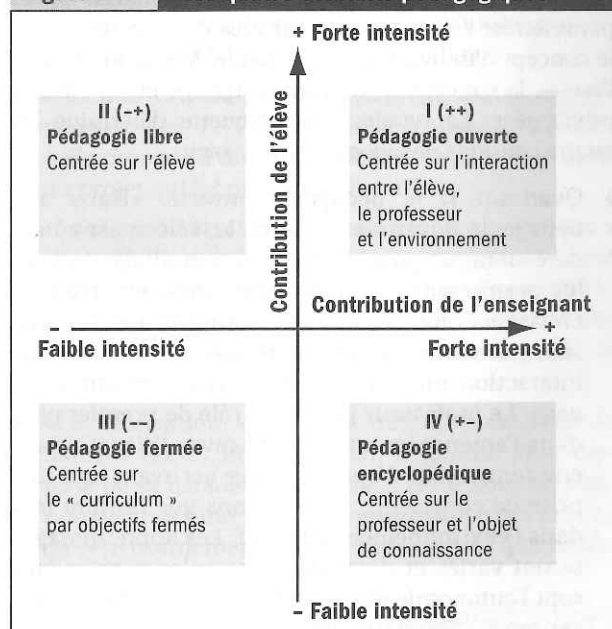
Les composantes de la pédagogie ouverte

La mise en place d'une pédagogie ouverte donne lieu, on s'en doute, à des transformations radicales sur les plans pédagogique et organisationnel. La pédagogie ouverte nécessite une certaine flexibilité dans l'usage du temps et de l'espace; l'organisation du travail s'adapte à la conjoncture et se caractérise par la contribution de l'élève à son apprentissage. Corrélativement, l'accent est mis sur l'exploration autonome et sur l'interaction entre l'élève et son environnement, ce qui a pour effet de modifier les relations d'autorité entre le maître et l'élève, de diversifier et d'enrichir les rôles de chacun. Sur le plan des programmes, l'intégration disciplinaire se substitue au cloisonnement étanche des disciplines.

Sur ces aspects de la pédagogie ouverte, l'ouvrage de Paquette fourmille de propositions originales et de conseils pratiques. Pour Paquette (1979, p. 58), «l'environnement se définit comme étant l'interaction entre l'aménagement physique d'une classe, les activités d'apprentissage qui s'y vivent et les interventions du professeur». Un peu plus loin, il ajoute: «Il s'agit d'un aménagement physique flexible, d'activités ouvertes d'apprentissage et d'une intervention informelle de la part du professeur.» Pour terminer, reprenons, dans l'ordre, quelques-unes de ses propositions:

- > Sur le plan de l'aménagement physique:
 - L'organisation du temps et de l'espace doit être flexible; l'enseignant et l'élève en sont conjointement responsables.
 - L'élève doit avoir la possibilité de travailler seul, en petite unité ou en grand groupe.
 - L'environnement doit être riche et stimulant pour l'élève et susciter chez lui des interrogations.
 - L'aménagement spatial de la classe doit pouvoir être modifié en fonction des expériences multiples et variées des élèves.
- > Sur le plan des activités d'apprentissage:
 - Les activités d'apprentissage doivent être ouvertes, c'est-à-dire qu'elles doivent partir de l'expérience

Figure 11.1 Les quatre courants pédagogiques



- de l'élève et lui permettre d'aboutir à des résultats diversifiés par des moyens variés.
 - Les activités d'apprentissage doivent permettre à l'élève de jouer un rôle actif dans l'acquisition des connaissances.
 - Les activités d'apprentissage sont conçues de manière à décloisonner les champs disciplinaires et de façon à favoriser leur intégration.
 - L'élève, comme l'éducateur, a la possibilité de proposer des activités d'apprentissage.
 - Les activités d'apprentissage mettent l'accent sur le processus de la découverte autonome et sur la résolution de problèmes.
 - De manière à répondre à ses besoins et à ses préoccupations, l'élève devrait pouvoir choisir parmi un ensemble d'activités d'apprentissage diversifiées.
- > Sur le plan de l'intervention de l'éducateur :
 - L'intervention de l'enseignant est souple, c'est-à-dire conjoncturelle et interactionnelle.
 - L'intervention de l'enseignant est un acte volontaire et non directif, c'est-à-dire qu'elle ne cherche pas à modifier la démarche de l'élève.
 - L'intervention de l'enseignant a pour but d'analyser, de soutenir et d'outiller l'élève dans sa démarche d'apprentissage.
 - L'intervention de l'enseignant favorise un processus de gestion démocratique de la classe.
 - L'enseignant se soucie davantage du processus d'apprentissage que du résultat.
 - L'intervention de l'enseignant favorise l'autoévaluation et l'autoanalyse.
 - L'enseignant accepte l'élève tel qu'il est et lui-même se présente sans artifices, transparent et authentique.

Ce chapitre a présenté au lecteur l'œuvre et les fondements de la pensée de Carl Rogers, son approche psychothérapique et sa conception de l'éducation. Dans le contexte de renouvellement et de contestation des années 1960 et 1970, la pensée rogérienne a connu un certain retentissement dans le monde anglo-saxon et la francophonie. En témoignent, entre autres, l'intérêt de Daniel Hameline et de Marie-Joëlle Dardelin (1967, 1977), en France — *La liberté d'apprendre* paraît en 1967 —, l'ouvrage d'André de Peretti, *Pensée et vérité de Carl Rogers* (1974) ou encore l'« enchantement non directif » dont parle Max Pagès dans la première édition de son ouvrage *L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale* (1965). On a vu aussi dans ce chapitre combien certains pédagogues au Québec étaient au moins aussi enthousiastes à l'égard de la non-directivité que leurs confrères d'outre-mer. Comme le rapporte Yves Bertrand (1992), dans les faits, ici, la non-directivité a donné naissance à des pédagogies interactives (organique, ouverte, de l'autodéveloppement) dont la conception organique de l'activité éducative constitue un excellent exemple. Dans les facultés des sciences de l'éducation au Québec, dans les années 1970, un grand nombre de maîtres ont été formés dans ces orientations pédagogiques.

La non-directivité et les pédagogies ouvertes auront permis et permettent encore aujourd'hui de penser et de faire l'éducation autrement. Car à l'heure où dominant les discours sur l'économie et la technoscience, à l'heure où les finalités éducatives sont subordonnées aux impératifs de la croissance économique et du développement technique, à l'heure où s'activent à l'école et autour d'elle les forces vives de la compétition, de l'efficacité et de l'utilitarisme, les appels à faire autrement l'école et l'enseignement semblent de peu de poids. Mais c'est précisément cette fragilité qui en détermine aussi la pertinence et la nécessité. Dans ce contexte, redonner la place à l'élève, le remettre au centre de l'école et de son apprentissage demeure encore de nos jours l'un des grands défis du XXI^e siècle.

Conclusion

Résumé

La psychologie humaniste a joué un rôle non négligeable en éducation, notamment l'approche du psychologue américain Carl Rogers. Dans ce chapitre, nous avons d'abord brossé à grands traits la biographie de Rogers et les influences qui l'ont marqué, et nous avons situé la psychologie humaniste à laquelle il se rattache en la comparant à deux approches dominantes, le béhaviorisme et la psychanalyse classique. Par rapport à ces approches, Rogers a développé une conception qui insiste sur la capacité de l'individu à se déterminer lui-même, à se comprendre et à agir dans le respect des autres conformément aux objectifs qu'il se fixe. Nous avons ensuite présenté sa conception de la personne, qui constitue le fondement de sa psychothérapie et de sa conception éducative et pédagogique. Pour Rogers, l'enfant, l'élève, possède en lui un désir naturel d'apprendre. Aussi, le rôle de l'enseignant, comme « facilitateur », doit-il consister à ne pas l'entraver et à mettre en place les conditions qui respectent son rythme d'apprentissage et qui favorisent son développement intégral. Enfin, les idées de Rogers ont eu un certain retentissement sur quelques pédagogues québécois. Nous avons donc examiné le modèle organique de l'activité éducative du Conseil supérieur de l'éducation du Québec, la pédagogie ouverte d'André Paré puis celle de Claude Paquette. Nous avons enfin conclu ce chapitre en rappelant que la non-directivité et les pédagogies ouvertes demeurent pertinentes pour la réflexion éducative contemporaine.

Questions

1. Montrez en quoi la conception éducative de Rogers est étroitement liée à sa conception du développement de la personne.
2. Selon Rogers, il faut centrer notre attention sur la facilitation de l'apprentissage. Dans cette optique, quel est le rôle de l'enseignant comme facilitateur et quelles qualités essentielles doit-il posséder?
3. Illustrez en quoi les principaux concepts de la psychologie de Carl Rogers (non-directivité, acceptation inconditionnelle d'autrui, empathie, importance de la personne, liberté, etc.) sont applicables dans le cadre d'une pédagogie ouverte.
4. Expliquez, dans vos propres termes, la conception organique de l'activité éducative de Pierre Angers, en l'examinant sous l'angle de sa conception de la connaissance, de l'environnement éducatif et du rôle de l'enseignant.
5. La mise en place d'une pédagogie ouverte donne lieu à des transformations importantes sur le plan pédagogique. Énumérez quelques-unes de ces caractéristiques sur le plan des activités d'apprentissage et du rôle de l'éducateur.

Activité d'apprentissage

En une page, dites en quel sens Carl Rogers peut être considéré comme un psychologue humaniste.