

Liberté pour apprendre : de Carl Rogers à Antoine de La Garanderie

Jean-Pierre GATÉ
 Professeur à l'Université catholique de l'Ouest
 Jean-pierre.gate@uco.fr

L'aide est le nom que Rogers a donné à toutes les relations interpersonnelles qui, lorsqu'elles sont « positives », cherchent « à favoriser chez l'autre la croissance, le développement, la maturité, un meilleur fonctionnement et une plus grande capacité d'affronter la vie » (Rogers, 1968, p. 29). Dans cette perspective, l'aide est un pari : celui de la liberté, une liberté que l'on reconnaît à l'autre dans sa propre capacité à conduire sa vie et à devenir « pleinement lui-même ».

L'œuvre de Carl Rogers s'est imposée en France au cours des années 1960-1970, grâce notamment à l'impulsion de l'Association pour le Recrutement et l'Intervention en Psychosociologie (ARIP) dont André de Peretti, illustre promoteur de l'approche rogéienne, fut l'un des membres éminents. Lors de ses séjours parisiens, Rogers rencontra Antoine de La Garanderie et les recherches pédagogiques de ce dernier trouvèrent un écho significatif dans la pensée du psychologue américain. De fait, plusieurs textes d'Antoine de La Garanderie font référence à Rogers et il est indéniable que le dialogue pédagogique, initié par cet auteur, se réclame d'un idéal de la relation et d'une conception de l'accompagnement en plusieurs points comparables.

Cet article a pour but de développer cette proximité et d'en montrer l'actualité, tout en veillant à dégager également certaines distinctions entre les deux approches. Nous le ferons en prenant appui sur les textes dont nous disposons et procéderons par une analyse comparative mettant en valeur la conception de l'homme et de son développement, les principes fondateurs d'une pédagogie de la liberté et les conditions de sa mise en œuvre.

Un ouvrage de référence

Liberté pour apprendre est un ouvrage décisif de Carl Rogers. Publié en langue anglaise en 1969 sous le titre *Freedom to learn*, il fut traduit en France et édité pour la première fois en 1972, puis en 1984 dans l'édition Dunod. Sa réédition récente en 2013 (Les Arènes) témoigne de l'intérêt que suscite cet auteur et de l'actualité de sa pensée. Rogers y expose en particulier sa conception de la pédagogie. Selon lui, l'enseignant ne doit pas être un « maître à penser » mais bien plutôt un « facilitateur d'apprentissage ». Il insiste ainsi sur la nécessité de réformer l'institution scolaire, afin qu'elle cesse d'entraver les désirs de l'individu, et qu'elle permette au contraire à l'élève de s'inventer lui-même.

Une citation nous parle tout particulièrement : « *Le seul individu formé, c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter et changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que seule la capacité d'acquérir des connaissances peut conduire à une sécurité fondée.* » (Rogers, 1984, p. 102). Cette thèse résonne fortement du côté de la Gestion mentale d'Antoine de La Garanderie dont l'ouvrage fondateur de ce courant, *Les profils pédagogiques* paraît en 1980... En outre, la vision rogéienne nous semble résolument moderne à l'heure où nous parlons « d'anthropocène¹ ». Ainsi écrit-il dans son avant-propos (p. XIV) : « *L'enseignement se trouve aujourd'hui confronté à des remises en question incroyables, inconnues jusqu'à présent et plus graves que jamais. Je suis convaincu que de la solution du problème pédagogique dépend pour une grande part la réponse à la question de savoir si l'humanité va aller de l'avant ou bien va se détruire, abandonnant la terre à ces rares êtres vivants qui peuvent résister à la bombe atomique et à la radioactivité.* » Nul doute que sur ce point (et bien d'autres, comme nous allons le voir), Antoine de La Garanderie approuverait cette assertion.

¹ L'anthropocène est cette nouvelle période géologique dans laquelle nous entrons, caractérisée par l'impact de l'activité humaine sur le système terre.

De la psychologie à la pédagogie

Mais qui était Carl Rogers ? Laissons-lui la parole, car il se définit lui-même avec beaucoup d'authenticité dans son autobiographie (1971, p. 5)² : « *Je suis un psychologue ; un psychologue clinicien, à mon avis, un psychologue humaniste sans aucun doute ; un psychothérapeute profondément intéressé par la dynamique du changement dans la personnalité ; un chercheur, étudiant ces changements au mieux de ses possibilités ; dans une certaine mesure un philosophe, en particulier dans le domaine de la philosophie des sciences ou dans celui de la philosophie et de la psychologie des valeurs humaines.* » Il y a là beaucoup de points communs avec le propre parcours d'Antoine de La Garanderie, à ceci près que Rogers est parti de la psychologie. En effet, ce sont ses travaux dans le domaine de la psychothérapie, autour de la relation d'aide, qui sont à l'origine de sa conception de l'apprentissage. Leur portée théorique et pratique dépasse le champ proprement thérapeutique pour s'étendre avec profit à la pédagogie et à l'enseignement. L'accent y est mis, notamment, sur l'expérience de la personne en situation d'apprentissage. Toute pédagogie se doit d'aménager les conditions pour que cette expérience se réalise en prenant en compte les ressources propres du sujet en situation. L'orientation y est à la fois *personnaliste* et *développementale*.

Une rencontre décisive

Il n'est donc pas surprenant que le fondateur de la Gestion mentale ait été séduit par cette pensée, compte tenu de ses propres options. Tandis que l'œuvre de Carl Rogers s'impose en France dans les années 1960-1970, c'est au cours d'un séjour parisien que Rogers et La Garanderie se rencontrent. Très vite, les recherches pédagogiques de ce dernier trouvent un écho significatif dans la pensée du psychologue américain... Ainsi écrit-il, dans un article de la *revue Gestion mentale* : « *Entre 1963 et 1972, j'ai été à l'école de Carl Rogers. J'ai fait des séminaires avec Rogers lui-même, avec mon ami André de Peretti et avec Max Pagès. J'ai surtout travaillé avec Eléonore Lily Herbert, disciple de Carl Rogers, qui a traduit Bion et qui enseignait à Londres. J'ai fait du séminaire de groupe de base pendant plusieurs années avec elle. J'ai donc été rompu à l'animation de groupe selon la méthode Rogers.* » (La Garanderie, 1995). De fait, le dialogue pédagogique qui est au cœur de son approche, se réclame d'une conception de l'accompagnement très proche de celle de Rogers et plusieurs textes d'Antoine de La Garanderie prennent appui sur la pensée cet auteur³.

Une commune anthropologie

L'homme est un être libre par nature, capable de choisir ce qu'il veut être. Tel est sans doute le postulat essentiel qui relie les deux penseurs. Dans *Liberté pour apprendre*, Rogers, déclare : « *La liberté bien comprise, c'est l'accomplissement par une personne de la séquence ordonnée de sa vie* » (p. 269). Dès lors, il s'agit de considérer l'autre comme une personne qui détient en elle-même la capacité d'assumer librement sa propre croissance, ce qui est également le cas dans le dialogue pédagogique en gestion mentale, car « *tout organisme est animé d'une tendance inhérente à développer toutes ses potentialités et à les développer de manière à favoriser sa conservation et son enrichissement* »⁴. En outre, dans la philosophie de Rogers, toute personne a naturellement une orientation positive, l'envie

² Cette autobiographie a d'ailleurs été rééditée (et abondamment commentée) en 2003 dans la collection « Savoirs et rapport au savoir », de l'édition L'Harmattan.

³ Voir en particulier : « La pédagogie de la liberté chez Carl Rogers », *revue Gestion Mentale* n°7, 1995, pp. 45-59. *Défense et illustration de l'introspection*, 1989, pp. 139, 140 et 141. *Apprendre sans peur* (1999) : chapitre 2, *L'éducation de la liberté selon Rogers*, pp.19-36. « Objet, finalité et spécificités méthodologiques dans le dialogue pédagogique » (1999), in Gaté (2012), pp. 87-100, et où il écrit : « *Il est, selon nous, indispensable de s'inspirer des propositions faites par Carl Rogers pour devenir un spécialiste du dialogue pédagogique...* »

⁴ Postulat qui se trouve au cœur de son livre *Le développement de la personne*, paru chez Dunod en 1968.

d'apprendre, de s'autonomiser, de mûrir et de vivre en harmonie avec les autres. Certaines ont plus de mal à y parvenir que d'autres. Il faut alors les y aider. Avec cette vision humaniste, Rogers, comme La Garanderie, se différencie des deux approches psychologiques dominantes de l'époque : le behaviorisme et la psychanalyse.

Si l'anthropologie est d'une certaine manière commune, les héritages des deux auteurs sont néanmoins différents en raison de leur parcours respectif. Ainsi, Rogers se réfère à deux grands penseurs qui ont fortement nourri sa réflexion et son approche. Au philosophe existentialiste Soren Kierkegaard (1813-1855) il emprunte cette idéal « d'être vraiment soi-même » qu'il pose également comme le but essentiel de la relation d'aide. Comme l'écrit André de Perretti, dans *Pensée et vérité de Carl Rogers* : « *Le but de la vie, tel que Rogers le discerne dans son travail et notamment dans ses rapports avec les clients, lui apparaît au travers des mots de Kierkegaard : « être vraiment soi-même ». Il ne s'agit pas ici d'un truisme, mais subtilement d'un projet de devenir, afin de peser dans le concert du monde et d'y établir sa note personnelle, son octave (son quantum) de possibilités originales* » (1974, p. 141). Mais notre auteur s'inscrit également dans la lignée de John Dewey (1859-1952) pour penser les caractéristiques propres de l'organisme humain : « *La conception qu'il se fait dès lors de l'organisme humain est (dans la même ligne que celle de Dewey) : non pas une structure rigide, subsistante en forme fermée, mais bien une organisation dynamique, fluide, une forme (ou « gestalt ») établie essentiellement sur une tendance vers le devenir, sur un élan d'accomplissement de ses virtualités latentes par des relations à un environnement de plus en plus étendu* » (ibid. p. 161).

Du côté d'Antoine de La Garanderie, on insiste plutôt sur *trois grandes influences*. Celle d'Albert Burloud (1888-1954) qui fut son maître, (il consacra sa thèse d'état à ses travaux⁵) et dont il retient la notion de *tendance* désignant à la fois les forces et les formes qui régissent la vie psychique (dynamisme et structures de la vie mentale) ; une notion qui n'est pas étrangère à celle de projet. Sur l'éducabilité de l'intelligence et la valeur heuristique de l'introspection, il faut également rappeler l'héritage d'Alfred Binet (1857-1911) dont les travaux constituent un second ancrage psychologique de la Gestion mentale. Mais sur la conception du rapport au monde et à la connaissance, l'influence de la phénoménologie allemande et tout particulièrement celle de Husserl (1859-1938) est décisive. L'homme est un être de sens et la conscience est dans l'intentionnalité, autre ressort du concept de projet chez La Garanderie, de *projet de sens*, même. Il est d'ailleurs intéressant d'observer un positionnement phénoménologique autant chez Rogers que chez La Garanderie. Être pleinement disponible à l'autre et à l'expression de sa liberté suppose une mise à distance ou « mise entre parenthèses » de tout savoir théorique *a priori* : théories de l'inconscient, symptômes, nosographie psychiatrique..., chez le premier ; explications de l'échec scolaire en termes de déterminismes naturels, psychologiques ou sociologiques, chez le second. L'un et l'autre plaident pour un affranchissement nécessaire vis-à-vis de toute forme de référence susceptible d'enfermer la relation dans un rapport signe/diagnostic au lieu de privilégier une véritable rencontre avec un sujet singulier.

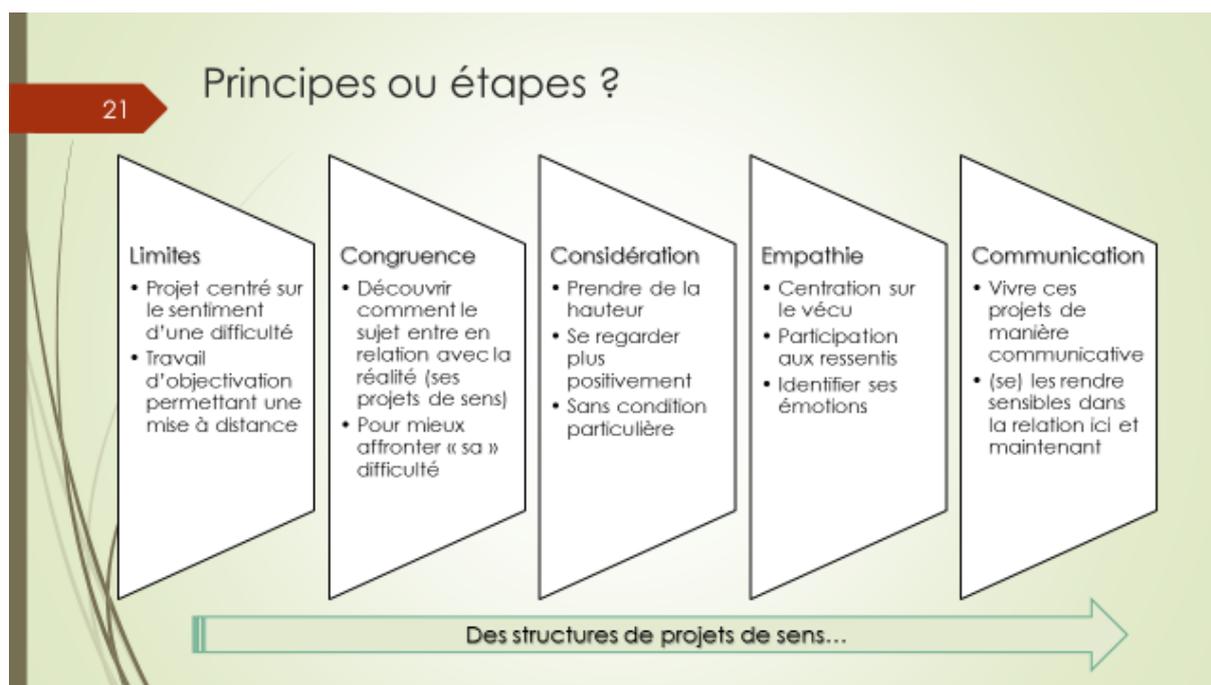
Dans *Apprendre sans peur* (1999), Antoine de La Garanderie écrit : « *Nous découvrons dans la méthodologie rogérienne une phénoménologie pédagogique de la relation humaine prise comme telle. Nous y trouvons une réponse fondamentale qui doit permettre à l'homme d'accéder à la liberté, donc d'en accepter l'angoisse et d'éviter ainsi toutes les formes de peur qui peuvent l'assaillir* » (p. 34).

Les principes fondateurs d'une pédagogie de la liberté

⁵ *Schématisme et thématisme. Le dynamisme des structures inconscientes dans la psychologie d'Albert Burloud*, Nauwelaerts, 1969.

Dans deux textes en particulier⁶, Antoine de La Garanderie revisite la démarche de Rogers en y développant ses propres hypothèses. Ainsi *cinq principes de base* sont à mettre en œuvre dans toute forme de relation d'aide (et le dialogue pédagogique en est une) : 1) la conscience de ses limites, difficultés, incapacités..., sans laquelle il n'y a pas d'exercice possible de la liberté ; 2) la congruence qui consiste à être en accord conscient avec ce que l'on croit, pense, vit... ; 3) la considération positive inconditionnelle : accepter l'autre, s'accepter soi-même sans jugement ; 4) l'empathie, cette forme de compréhension adéquate de l'autre et de soi-même ; 5) la communication authentique qui consiste à éveiller et à s'éveiller au sens même de ces principes.

Tandis que Rogers pose le concept d'*attitude non directive* comme condition à l'expression libre du sujet sur ce qu'il vit, La Garanderie lui préfère le concept de *projet*. En effet, le terme d'attitude a pour lui un sens statique et suggère la conformité à un modèle. Or, la conscience est en mouvement pour s'ouvrir à ses limites, modalités de congruence, d'acceptation, d'empathie, etc. C'est pourquoi il privilégie cette référence au projet : « *la conscience jette devant soi son exigence de découvrir limites, motifs de congruence, ...mobiles d'empathie* » (1995, p. 47). D'une certaine manière, la mise en œuvre au sein de cette relation d'aide particulière que constitue le dialogue pédagogique des cinq principes précédemment évoqués relève de différentes structures de projets de sens qui animent et jalonnent l'échange avec le sujet. Sans doute y aurait-il lieu de considérer ces principes comme autant d'étapes (voire d'étages) vers la conquête de cette liberté intérieure, finalité ultime de la relation, comme le montre le schéma ci-dessous.



Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie de la liberté

Trois grandes conditions méthodologiques sont à mettre en œuvre dans le dialogue pédagogique, fortement inspirées de celles que Carl Rogers préconisait pour la relation d'aide. En premier lieu, la reformulation « reflet » est une manière de ré-exprimer, presque à l'identique, ce que le sujet nous confie. C'est pour Antoine de La Garanderie un geste de libération dans la mesure où, par ce moyen, le discours de l'autre devient objet de pensée, ce qui lui permet d'exister comme sujet par rapport à

⁶ - « La pédagogie de la liberté chez Carl Rogers », revue *Gestion Mentale* n°7, 1995, pp. 45-59.
- *Apprendre sans peur* (1999) : chapitre 2 : L'éducation de la liberté selon Rogers, pp.19-36.

lui. En second lieu, il y a La reformulation « élucidante » : Le sujet découvre alors dans cette réexpression un élément de sens sur lequel il peut prendre appui. Enfin, la recherche d'émancipation lui permet à terme de devenir son propre pédagogue (ou thérapeute, chez Rogers) par la découverte et l'appropriation de différentes modalités d'autogestion au service de son autonomie.

Ces trois conditions contribuent résolument à éveiller la personne aux moyens de sa liberté, car il ne faut pas confondre intuition de liberté et possession des moyens de son usage. On peut se sentir libre sans savoir comment mettre en œuvre cette liberté... Or, Le dialogue rogérien précisément, tout comme le dialogue pédagogique, sollicite la conscience des sujets à l'éveil des moyens de leur liberté. Pour ce faire, il s'agit d'abord de bien se centrer sur *l'expérience vécue* de la personne. Selon Rogers, ce qui compte, c'est moins le problème en tant que tel (dans son objectivité) que la manière dont le sujet l'éprouve (dans sa subjectivité). On retrouve également cette idée dans la conception du dialogue pédagogique chez La Garanderie : ce n'est pas tant la tâche elle-même que le rapport vécu à la tâche qui importe, ni la connaissance en soi que le rapport à la connaissance, le vécu de sens en quelque sorte.

Il s'agit d'accueillir cette expérience en s'efforçant de se placer du point de vue de celui qui la vit. C'est très exactement cela que l'on désigne par la *compréhension empathique* : éprouver, sentir ce vécu, comme si c'était le nôtre, mais sans jamais oublier cette qualité du « comme si », nous rappelle Rogers, car nous ne sommes pas l'autre et à trop vouloir se mettre à sa place, on court le risque de l'en déloger (quelle place lui-même pourrait-il alors bien prendre ?) C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, l'écoute de l'autre est corrélative de la compréhension, une *écoute active* qui favorise l'explicitation de l'expérience par la pratique, notamment, de la reformulation sur les deux plans que nous avons mentionnés précédemment : la reformulation en écho (ou reformulation « reflet ») et la reformulation élucidante motivée par une clarification partagée du sens de l'expérience.

Dans un dialogue rogérien, Le sujet s'exprime librement sur ce qu'il vit et le thérapeute accepte *inconditionnellement* cette parole ainsi que l'émotion qui la sous-tend. C'est pour cette raison qu'on associe souvent à la relation d'aide la notion de « non directivité », une notion qui fait débat, cependant, et que Rogers lui-même considérerait avec réserves. Sans doute vaudrait-il mieux parler « d'auto-direction » ce qui rejoint également l'orientation d'Antoine de La Garanderie. « *C'est le client lui-même qui sait ce dont il souffre, dans quelle direction il faut chercher, ce que sont les problèmes cruciaux et les expériences qui ont été profondément refoulées* » (Rogers, 1968, p. 11). On pourrait aisément rapprocher de cette citation ce qu'Antoine de La Garanderie nous dit lui-même du dialogue pédagogique : « *Le compétent en dialogue pédagogique veut apprendre comment s'y prend l'apprenant et il ne peut l'apprendre que si l'apprenant le lui apprend. C'est là le contraire de la situation pédagogique habituelle... : l'apprenant sait avant le compétent. Le compétent ne pourra enseigner l'incompétent qu'après avoir été renseigné par lui* » (2012, p. 91)⁷.

Conclusion

Il résulte de cette analyse comparative que si les niveaux d'investigation et d'aide peuvent être différents, plutôt psychologiques chez Rogers et pédagogiques chez La Garanderie, la conception de l'homme et de la relation est sur beaucoup de points comparable sinon semblable. Elle se nourrit de part et d'autre d'un *idéal de liberté* dont la poursuite est autant l'essence de la relation d'aide que celle du dialogue pédagogique en gestion mentale. Certes, et nous concluons par cette remarque, l'enjeu du dialogue pédagogique est aussi de mettre en évidence à des fins d'apprentissage et de façon très précise, les moyens proprement *mentaux* qui sont à la disposition de chacun dans son rapport à la connaissance. C'est pourquoi Antoine de La Garanderie rappelle à juste titre que : « *s'il est, selon nous,*

⁷ « Objet, finalité et spécificités méthodologiques dans le dialogue pédagogique », texte édité dans notre ouvrage *Pratiquer le dialogue pédagogique à l'université*, Lyon : Chronique sociale, 2012.

indispensable de s'inspirer des propositions faites par Carl Rogers pour devenir un spécialiste du dialogue pédagogique, au moins tel que nous l'entendons, il faut aussi tenir compte des caractéristiques propres à l'activité cognitive du sujet lui-même » (ibid., p. 97).

Références

- Gaté, J.-P., *Pratiquer le dialogue pédagogique à l'université*, Lyon : Chronique sociale, 2012.
- La Garanderie, A. de, *Défense et illustration de l'introspection*, Paris : Le Centurion, 1989 (rééd. Bayard-compact, 2017).
- La Garanderie, A. de, « La pédagogie de la liberté chez Carl Rogers », *Revue Gestion Mentale*, n°7, Paris : Bayard, 1995, pp. 45-59.
- La Garanderie, A. de, *Apprendre sans peur*, Lyon : Chronique sociale, 1999.
- Peretti, A. de, *Pensée et vérité de Carl Rogers*, Toulouse : Édouard Privat, Éditeur, 1974.
- Rogers, C., *Le développement de la personne*, Paris : Dunod, 1968.
- Rogers, C., *Autobiographie*, Paris : EPI, 1971 (rééd. L'Harmattan, 2003).
- Rogers, C., *Liberté pour apprendre*, Paris : Dunod, 1984 (rééd. Les Arènes, 2013).