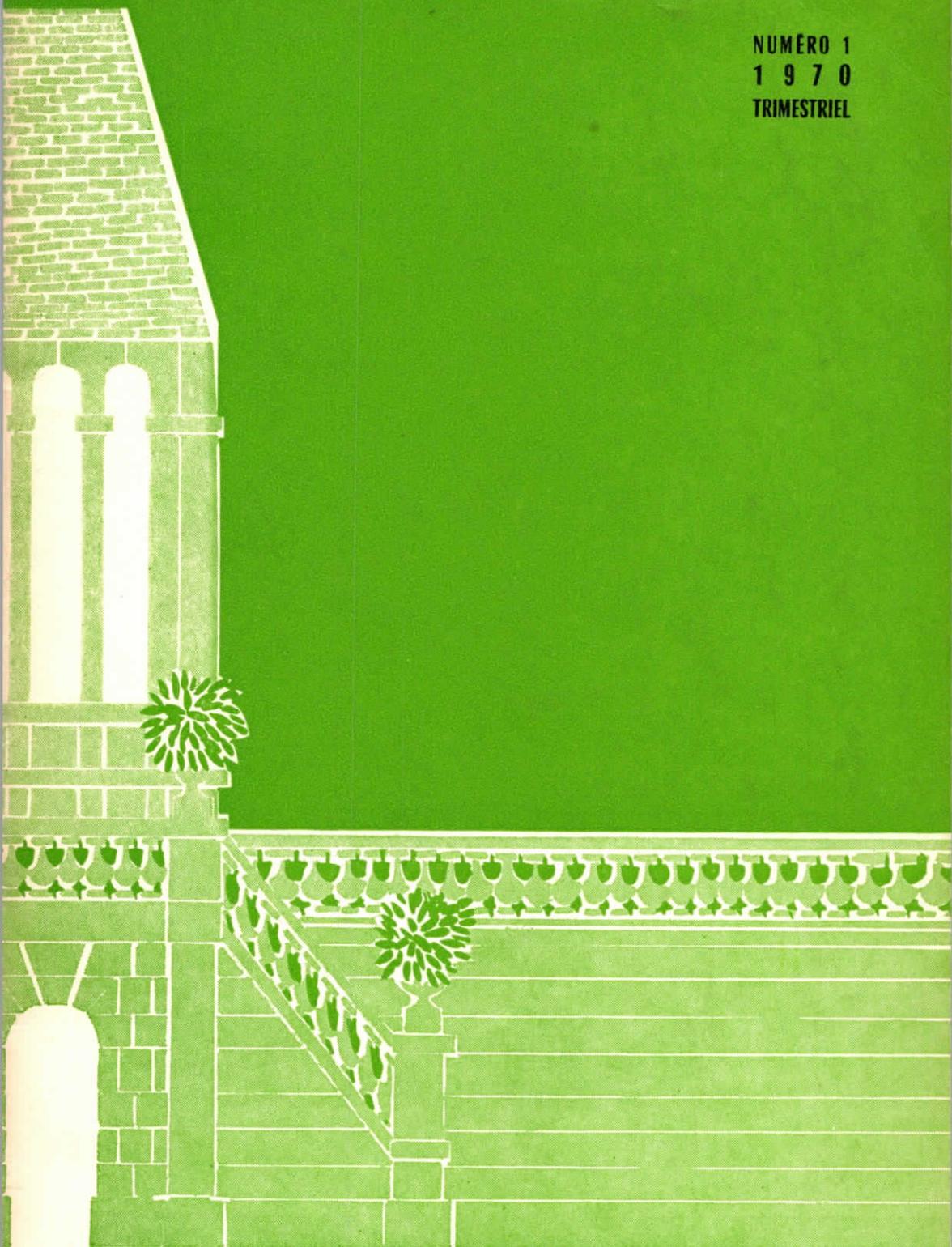


NUMÉRO 1  
1 9 7 0  
TRIMESTRIEL



**LES AMIS DE SÈVRES**

Année scolaire  
1969-1970

*Bulletin d'adhésion à remplir et à retourner à*

**L'ASSOCIATION FRANÇAISE  
DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS**

*1, avenue Léon-Journault 92 - SÈVRES*

*NOM (en capitales)* \_\_\_\_\_

*PRÉNOMS* \_\_\_\_\_

*ADRESSE* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*FONCTIONS* \_\_\_\_\_

*ÉTABLISSEMENT* \_\_\_\_\_

*Je désire adhérer, pour l'année scolaire 1969-1970, à l'Association Française des Professeurs de Français et recevoir à ce titre la revue « LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI ».*

*Je joins à ce bulletin un chèque de virement postal de 15 francs au C.C.P. de l'Association (Paris 6965-67).*

Les anciens adhérents (année scolaire 1968-1969) sont priés de mettre une croix dans cette case →

## EXTRAITS DES STATUTS

### Article 2

L'Association a pour but :

1° de regrouper toutes les personnes chargées de l'enseignement du français, en vue de leur information réciproque et de la mise en commun de leurs expériences et de leurs recherches pédagogiques.

L'Association entend rester étrangère à toute discussion et à toute demande au sujet de questions qui intéressent l'ensemble du personnel enseignant. Elle s'interdit tout prosélytisme politique, philosophique ou religieux.

2° d'étudier les questions relatives à l'enseignement du français comme langue maternelle et comme langue étrangère dans les divers ordres d'enseignement ou œuvres post et pré-scolaires.

3° de défendre et de promouvoir l'enseignement du français (instructions, programmes, horaires, examens et concours).

4° d'établir des relations avec les associations et organismes français et étrangers ayant des buts similaires.

### Article 3

L'Association se compose de membres actifs, de membres associés et de membres bienfaiteurs.

Peuvent être *membres actifs*, en France, les personnes majeures de nationalité française chargées de l'enseignement du français dans l'enseignement public ou dans des établissements agréés ou conventionnés par l'État; à l'étranger, les professeurs français détachés chargés de l'enseignement du français,

qu'ils soient, les uns ou les autres, en activité de service, en congé, à la retraite, en disponibilité ou détachés.

Seuls les membres actifs ont voix délibérative.

Peuvent être *membres associés* les personnes physiques de nationalité française ou étrangère et les personnes morales légalement constituées qui, sans remplir les conditions requises pour être membres actifs, s'intéressent aux travaux de l'Association et sollicitent leur admission par demande adressée au Président. Le Conseil d'administration statue sans avoir, en cas de refus, à faire connaître les motifs de sa décision.

Les membres actifs versent une cotisation annuelle dont le montant est fixé par l'Assemblée générale. La cotisation des membres associés est fixée par le bureau. Ces cotisations s'entendent pour une année scolaire; elles sont dues à partir du 1<sup>er</sup> octobre et doivent parvenir au trésorier avant le 1<sup>er</sup> janvier suivant.

Le titre de *membre bienfaiteur* peut être décerné par le Conseil d'administration aux personnes physiques ou morales qui rendent ou qui ont rendu à l'Association des services signalés.

### Article 4

Les membres de l'Association sont organisés en sections régionales. Il existe, en principe, une régionale par Académie, mais d'autres régionales peuvent être constituées sur décision du Conseil d'administration pour répondre à un besoin géographique précis. Les membres de l'Association sont libres de s'inscrire à la régionale de leur choix. Chaque régionale est administrée par un Bureau élu chaque année par ses membres et comprenant au moins un Président, un Vice-Président, un Secrétaire et un Trésorier.

### Article 6

L'Association publie un bulletin et des documents pédagogiques. Elle organise des réunions, des colloques d'étude, des stages et toutes manifestations conformes à ses buts.

ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR  
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER...

————— JULES SUPERVIELLE —————

# ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES



## BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRESIDENTE - FONDATRICE D'HONNEUR :

**Edmée HATINGUAIS**

Inspectrice Générale honoraire de l'Instruction  
Publique.

PRESIDENT : **Jean AUBA**

Inspecteur général de l'Instruction Publique  
Directeur du C.I.E.P.

VICE-PRESIDENT : **Jacques QUIGNARD**, proviseur

SECRETAIRES : **Paule ARMIER**, professeur de  
Lettres.

**Marcel HIGNETTE**, agrégé de  
l'Université.

TRESORIERE : **Madeleine LANSON**.

TRESORIERE ADJOINTE : **Renée LESCALIE**.

---

1, AVENUE LÉON-JOURNAULT - 92 - SÈVRES - TÉL. 027.08.00

---

MEMBRES BIENFAITEURS 20 F    MEMBRES ADHÉRENTS 10 F    C.C.P. PARIS 6959-99 - LES AMIS DE SÈVRES

# LA NON-DIRECTIVITÉ

## Sommaire

- 5 EDITORIAL.
- 7 **MATERIAUX POUR UN DEBAT SUR LA NON-DIRECTIVITE**, par Gilles FERRY, Maître-assistant à la Faculté des lettres et sciences humaines de Nanterre.
- 19 **QUELQUES PROPOS SUR LA NON-DIRECTIVITE**, par André de PERETTI, sous-directeur de l'Institut National d'Administration scolaire.
- 25 **LES EQUIVOQUES DE LA NON-DIRECTIVITE**, par Gilles FERRY.
- 31 **NON-DIRECTIVITE ET REVOLUTION PEDAGOGIQUE**, par Georges SNYDERS, professeur de pédagogie à la Sorbonne.
- 37 **EN QUETE de la NON-DIRECTIVITE**, par Bruno HONGRE, professeur au Lycée-Pilote de Sèvres.
- 49 LA VIE DE SEVRES.

N° 1  
LES AMIS DE SÈVRES  
1970

## ÉDITORIAL

---

*T*oute action éducative définit un certain degré d'autonomie de l'élève, que le maître mesure selon son tempérament et sa confiance en soi. Ainsi Montaigne voulait pour tous la liberté de s'exprimer, cet « art de conférer » qui est « le plus fructueux et naturel exercice de notre esprit. » « Car c'est toujours, dit-il, une aigreur tyrannique de ne pouvoir souffrir une forme diverse de la sienne. » N'est-ce pas, curieusement, la même pensée qui anime Carl Rogers lorsqu'il demande d' « entrer avec sensibilité dans l'univers d'autrui, sans piétiner des conceptions qui lui sont précieuses. »

La non-directivité peut apparaître comme la forme ultime de la liberté de pensée et d'expression accordée à l'élève. Qu'ils l'abordent sous l'angle de la pratique éducative ou comme étape d'une réflexion pédagogique, beaucoup d'éducateurs sont tentés d'en faire l'expérience. Ils redoutent seulement, étant mal informés, de commettre quelque maladresse : s'agit-il d'une méthode demandant surtout de l'habileté ou d'une philosophie impliquant certains engagements ? Quelques pédagogues avertis nous aident à dissiper les ignorances et les équivoques :

— M. FERRY apporte au débat des matériaux : il éclaire la pensée de Rogers en rappelant certains grands principes (priorité de l'apprentissage, règle de la demande), non sans présenter quelques objections ; la tentation du faux socratisme, le recul devant l'engagement pédagogique et surtout la méconnaissance de certains aspects de la relation maître-élève.

— Les propos de M. de PERETTI lèvent quelques autres équivoques en décrivant les attitudes des enseignants et des enseignants dans le contexte d'une pédagogie non-directive. « Le silence permis et permissif ne signifie pas laisser-faire et laisser-aller. » Les relations établies dans la classe tiennent compte de la réalité des phénomènes affectifs et on voit enfin reconnue « la valeur créatrice des tâtonnements ». Non-directivité ou plutôt non-dépendance qui nous invite à « vivre dans la joie difficile ».

— « Ce n'est pas la quantité des interventions mais leur nature qui est le seul critère » ajoute M. FERRY. « Adopter une attitude non-directive, c'est prendre une distance vis-à-vis des modèles traditionnels. »

— Mais cet aspect révolutionnaire est, selon M. SNYDERS, plus apparent que réel car « la non-directivité peut jouer un rôle conservateur par sa méconnaissance des réalités socio-économiques. »

De ces positions diverses, on pourrait tenter de dégager une définition de la non-directivité. Mais ne serait-ce pas la mutiler ? La non-directivité ne s'explique pas, elle se vit. C'est la conviction qui anime les professeurs réunis au sein du G.R.E.P.S. (Groupe de réflexion et d'études pédagogiques de Sèvres), qui ont décidé d'aborder ensemble le problème. Les étapes de cette quête, difficile parfois, mais toujours enrichissante, revivent sous la plume de notre collègue B. HONGRE. Cette recherche modeste et sincère se voulait une simple sensibilisation, mais nous en avons senti les prolongements bien au-delà dans notre vie d'enseignants. Tant il est vrai que, comme disait Pascal, « on se persuade mieux, pour l'ordinaire, par les raisons qu'on a soi-même trouvées que par celles qui sont venues à l'esprit des autres. »

J. AUBA.

# MATÉRIAUX POUR UN DÉBAT SUR LA NON-DIRECTIVITÉ

---

## 1 QU'EST-CE QUE LA NON-DIRECTIVITÉ ?

La notion de non-directivité a été élaborée en psychothérapie par Carl Rogers à partir d'une critique de la pratique psychanalytique. Elle désigne un type d'information qui ne comporte ni conseil, ni jugement de valeur, ni interprétation.

La non-directivité, c'est d'abord une attitude envers le client. C'est une attitude par laquelle le thérapeute se refuse à tendre à imprimer au client une direction quelconque, sur un plan quelconque, se refuse à penser que le client doit penser, sentir ou agir d'une manière déterminée.

Définie positivement, c'est une attitude par laquelle le conseiller témoigne qu'il a confiance dans les capacités d'autodirection de son client. (Max Pagès : **L'orientation non directive**, p. 37.)

La non-directivité peut être caractérisée comme une **technique opératoire**, qui utilise certaines formes d'intervention et qui en exclut d'autres :

... Nous ferons donc une première distinction entre des activités **structurantes** et des activités **informantes**.

Nous parlerons d'activités structurantes lorsque l'on participe directement à l'édification des structures mentales de l'interlocuteur, que l'on se substitue à lui pour structurer son champ d'expérience en y distinguant des objets (ou des régions suivant Lewin), des événements significatifs, des valeurs, des objectifs, des méthodes...

Et cela quel que soit le mode de l'intervention, que l'on cherche à imposer, suggérer ou simplement à indiquer la possibilité d'une structure.

Nous serons, par contre, en face d'activités informantes toutes les fois qu'elles seront orientées vers l'information du sujet sur sa propre activité structurante.

Un critère simple permettra de déterminer les deux cas : peut-on remplacer le sujet de la phrase qui introduit une structure par vous (le client) ou par je (le thérapeute) ?

Peut-elle être mise sous la forme vous désirez, vous ressentez... ou sous la forme, je crois, je pense, je souhaite, j'estime...

Dans la phrase :

« Les relations avec le père sont sans doute un élément important d'un conflit de cette nature », l'importance des relations avec le père n'est pas présentée comme résultant de l'activité du sujet et l'on pourrait écrire : je (thérapeute) pense que les relations avec le père...

Par contre, dans la phrase :

« Il semble qu'à travers ce que vous me dites, s'exprime un conflit avec votre père », la phrase pourrait être mise sous la forme : vous (client) exprimez un conflit avec votre père.

Il en est de même dans la phrase :

« Si je vous comprends bien, vous ressentez que votre père n'est pas étranger au conflit que vous éprouvez. » (M. Pagès : *ibid.*, p. 41.)

Cette technique de l'entretien individuel peut être appliquée à **la conduite d'un groupe**. On parle alors de conduite non directive ou « centrée sur le groupe ».

La technique d'esprit non directif, ainsi dénommée parce qu'elle s'inspire des idées et des attitudes de C. Rogers, est essentiellement « catalytique » : elle proscriit toute influence sur le groupe tant au niveau de sa production que de sa procédure, pour lui permettre de s'exprimer « tel qu'en lui-même ».

A cette fin, le conducteur concentre exclusivement ses interventions sur :

- la clarification et la coordination des apports ;
- l'élucidation des processus relationnels.

Il s'efforce de faciliter pour le groupe la prise de conscience de ce qu'il fait et vit à la fois au niveau des opinions, des attitudes et des relations internes (rôles, conflits, processus affectifs). On parle souvent de « reflet », de « miroir », termes équivoques dans la mesure où ils risquent d'être pris dans un sens passif et répétitif alors qu'il s'agit de fidélité et de lucidité sélectives, le conducteur s'attachant à dégager ce qui apparaît important, significatif, du point de vue du groupe (c'est-à-dire point forcément en soi, ni selon son propre avis).

On voit donc que l'influence du conducteur non directif s'exerce non pas au niveau de l'action, mais de la **perception** — qui peut évidemment réagir sur la première ; il est centré essentiellement sur le groupe et éventuellement sur la relation du groupe au problème traité, mais non sur le problème en lui-même. (J. Maisonneuve : **La dynamique des groupes**, p. 109.)

Mais la non-directivité n'est pas définie seulement comme technique. Elle est aussi une **attitude** qui déborde tout formalisme opératoire :

Le critère pour le choix d'un comportement ou de l'autre sera l'attitude sous-jacente. Refuser une information que l'on détient et qui est nécessaire à une autre personne, sous prétexte de réfléchir les sentiments de frustration que l'on a artificiellement provoqués, c'est employer une méthode non directive en trahissant l'attitude qu'elle est censée exprimer. C'est au fond manipuler. Souvent, on découvrira que derrière un tel comportement du thérapeute se cache un désir de préserver son statut, ou de dominer, ou de se cacher qui sont aux antipodes de l'attitude non directive. Il est inversement possible qu'une attitude générale de facilitation, conforme à l'hypothèse rogorienne de capacité

du client à l'autodirection, se traduise par une méthode qui ne soit pas non directive, par une méthode démocratique. La différence entre démocratie et non-directivité est importante, mais c'est une différence de méthode, non d'attitude. (M. Pagès : *ibid.*, p. 54.)

Pour Rogers, un contact thérapeutique de cette nature produit des **effets de changement** en profondeur. Paradoxalement, c'est en se refusant à exercer une pression sur l'interlocuteur ou à lui indiquer dans quel sens modifier son comportement que l'on crée les conditions d'une évolution telle que :

- La personne en vient à se voir elle-même de façon différente.
- Elle s'accepte et accepte ses sentiments plus totalement.
- Elle devient plus confiante en elle-même et plus autonome.
- Elle devient davantage la personne qu'elle aimerait être.
- Elle devient plus souple, moins rigide, dans ses perceptions.
- Elle adopte des buts plus réalistes pour elle-même.
- Elle se conduit de façon plus mûre.
- Elle change ses conduites mal ajustées, même une conduite établie de longue date, telle que l'alcoolisme chronique.
- Elle devient plus acceptante des autres.
- Elle devient plus ouverte à l'évidence, à la fois pour ce qui se passe à l'extérieur d'elle-même et en elle-même.
- Elle change dans ses caractéristiques personnelles profondes selon des voies constructives.

(C. Rogers : **Le développement de la personne**, p. 201.)

Au delà de la technique non directive et de l'attitude non directive, ces affirmations se réfèrent à une **théorie** du développement ou de la « croissance » qui est loin d'être acceptée par tous ceux qui font une part dans leur activité aux pratiques non directives.

## **2 ENSEIGNEMENT ET NON-DIRECTIVITÉ**

Dans un texte célèbre, C. Rogers met en question de manière radicale l'acte d'enseigner :

Dans les quelques minutes qui suivent, je vais essayer de condenser ce que j'ai tiré de mon expérience d'enseignant et de la pratique de la thérapie individuelle et collective. Il ne s'agit pas ici d'avancer des conclusions pour d'autres que moi ni de proposer un modèle sur ce qu'il faut ou qu'il ne faut pas faire. Ce sont tout simplement des essais d'explication actuels, en avril 1952, de mon expérience, accompagnés de quelques questions troublantes soulevées par leur absurdité. Je formulerai chacune de mes idées ou de mes explications dans un paragraphe séparé, non pas parce qu'elles suivent un ordre logique, mais parce que, pour moi, chaque explication a une importance à elle propre.

a. Etant donné l'objectif de ce séminaire, je commence par celle-ci  
MON EXPERIENCE M'A CONDUIT A PENSER QUE JE NE PUIS ENSEIGNER A QUELQU'UN D'AUTRE A ENSEIGNER. C'est une tentative, qui, pour finir, est futile.

b. IL ME SEMBLE QUE TOUT CE QUI PEUT ETRE ENSEIGNE A UNE AUTRE PERSONNE EST RELATIVEMENT SANS UTILITE ET N'A PEU OU POINT

D'INFLUENCE SUR SON COMPORTEMENT. Cela me paraît si ridicule que je ne peux m'empêcher d'en douter au moment même où je l'exprime.

c. JE M'APERÇOIS DE PLUS EN PLUS CLAIREMENT QUE JE NE M'INTERESSE QU'AUX CONNAISSANCES QUI PEUVENT AVOIR UNE INFLUENCE SIGNIFICATIVE SUR LE COMPORTEMENT D'UN INDIVIDU. Peut-être s'agit-il d'une tendance qui m'est purement personnelle.

d. J'EN SUIS ARRIVÉ À CROIRE QUE LES SEULES CONNAISSANCES QUI PUISSENT INFLUENCER LE COMPORTEMENT D'UN INDIVIDU SONT CELLES QU'IL DÉCOUVRE LUI-MÊME ET QU'IL S'APPROPRIE.

e. CES CONNAISSANCES DÉCOUVERTES PAR L'INDIVIDU, CES VÉRITÉS PERSONNELLEMENT APPROPRIÉES ET ASSIMILÉES AU COURS D'UNE EXPÉRIENCE, NE PEUVENT PAS ÊTRE DIRECTEMENT COMMUNIQUÉES À D'AUTRES.

Dès qu'un individu tente de communiquer directement ce genre d'expérience, souvent avec un enthousiasme sincère, cela devient un enseignement, et les résultats en sont futiles. J'ai été soulagé récemment en voyant que le philosophe danois, Soeren Kierkegaard, en est arrivé à la même conclusion, conclusion qu'il a clairement exprimée il y a environ un siècle. Elle me paraît ainsi moins absurde.

f. LA CONSÉQUENCE DE CE QUI PRÉCÈDE, C'EST QUE MON MÉTIER D'ENSEIGNANT N'A PLUS POUR MOI AUCUN INTÉRÊT.

g. Lorsque j'essaie d'enseigner, comme il m'arrive de le faire, je suis consterné par les résultats — lesquels sont à peine plus qu'insignifiants — parce que parfois, l'enseignement semble atteindre son but. Quand c'est le cas, je m'aperçois que le résultat est préjudiciable : en effet, l'individu perd confiance en sa propre expérience de sorte que toute possibilité de connaissance authentique est écartée. J'EN CONCLUS QUE LES RÉSULTATS DE L'ENSEIGNEMENT SONT OU INSIGNIFIANTS OU NUISIBLES.

h. Quand je fais un retour en arrière pour examiner les résultats de mon enseignement, ma conclusion est identique : ou bien il a fait du mal, ou il n'a rien apporté. Cela me paraît inquiétant.

i. EN CONSÉQUENCE, JE M'APERÇOIS QUE JE NE M'INTERESSE QU'À APPRENDRE ET DE PRÉFÉRENCE DES CHOSES IMPORTANTES QUI ONT UNE INFLUENCE SUR MON COMPORTEMENT.

j. JE TROUVE SATISFAISANT D'APPRENDRE, que ce soit en groupe, en relations individuelles comme en thérapie, ou tout seul.

k. J'AI DÉCOUVERT QUE LA MEILLEURE FAÇON D'APPRENDRE — BIEN QUE LA PLUS DIFFICILE — EST POUR MOI D'ABANDONNER MON ATTITUDE DÉFENSIVE — AU MOINS PROVISOIREMENT — POUR ESSAYER DE COMPRENDRE COMMENT UNE AUTRE PERSONNE CONÇOIT ET ÉPROUVE SA PROPRE EXPÉRIENCE.

l. UNE AUTRE FAÇON D'APPRENDRE EST, POUR MOI, D'EXPRIMER DES INCERTITUDES, D'ESSAYER DE CLARIFIER MES PROBLÈMES, AFIN DE MIEUX COMPRENDRE LA SIGNIFICATION RÉELLE DE MON EXPÉRIENCE.

m. Toute cette suite d'expériences et les significations que j'y ai découvertes jusqu'à présent m'ont lancé dans un processus qui est passionnant mais parfois un peu effrayant. ELLE M'A CONDUIT A LAISSER MON EXPERIENCE ME GUIDER DANS UNE DIRECTION QUI ME PARAIT POSITIVE, VERS DES BUTS QUE JE N'APERÇOIS QU'OBSCUREMENT, TANDIS QUE J'ESSAIE DE COMPRENDRE CE QU'ELLE SIGNIFIE. J'éprouve la sensation de voguer sur un fleuve sans cesse grossissant, entraîné par l'espoir de comprendre la complexité de ses constants changements.

### **3 PRIORITÉ A L'APPRENTISSAGE SUR L'ENSEIGNEMENT**

La priorité de l'apprentissage sur l'enseignement n'exclut cependant pas toute transmission de connaissances. Tout dépend de l'occasion et du processus qui conduisent le maître à fournir un apport didactique :

On peut faire l'hypothèse que le fait d'apprendre pose de multiples problèmes affectifs conscients et inconscients qui se manifesteront notamment dans la relation maître et élève. On pourra penser qu'un rôle du maître, peut-être son rôle essentiel, qui est d'aider l'élève à éclaircir ces problèmes affectifs, est donc un rôle quasi thérapeutique. Il cherchera, avant tout, à libérer l'élève de sa dépendance envers le maître, à lui permettre de conquérir son autonomie intellectuelle. Pour ce faire, il pourra, pense Rogers, se conduire non directivement, ne pas fixer de programme, de devoirs, de méthodes... bref de structures, aider l'élève à prendre conscience de son attitude envers le maître, envers la matière enseignée, etc. Il n'en demeure pas moins qu'apprendre c'est aussi acquérir des connaissances et que, dans certains cas, il peut être légitime de penser que les obstacles à l'apprentissage ne sont pas uniquement de nature affective, que le maître détient effectivement des connaissances supérieures à l'élève sur certains points et que la transmission de ces connaissances peut faciliter un processus général d'apprentissage. Un maître qui, à ce moment, ferait un exposé didactique ne serait pas en contradiction avec le rôle non directif qu'il assume par ailleurs, bien au contraire. C'EST EN LE REFUSANT, ALORS QUE LES ELEVES LE DEMANDENT, QU'IL SE METTRAIT en contradiction avec lui-même. (M. Pagès : **L'orientation non directive**, p. 54.)

Certains auteurs insistent sur cette souplesse, cette absence de formalisme qui leur paraissent l'essentiel de « l'inspiration non directive ».

C'est là la signification profonde de la « non-directivité » ; celle-ci n'est pas un abandon des choix et des actes pédagogiques, mais la subordination de ceux-ci à la réalité des besoins et des souffles (ou des situations sur la « rose des vents »). Il n'est pas pour l'enseignant un complexe de neutralisations et d'interdits, mais une invitation à la liberté et à la pertinence ; elle ne devrait pas être un système culpabilisant, comme il en arrive trop souvent, mais plutôt un souci d'affinement du projet pédagogique.

Etre non directif signifie exercer un esprit d'à-propos pour se déterminer suivant le critère qu'énonçait il y a plus d'un demi-siècle Claparède : « Toute leçon doit être une réponse à une question, que celle-ci ait été ou non formulée. »

Enfin, les indications de la non-directivité se traduisent aussi par une attention à ne pas se laisser entraîner par un « perfectionnisme » : non seulement sur les détails, mais aussi sur des objectifs et des principes auxquels on s'attacherait rigide-ment. Le risque du perfectionnisme est de nous pousser à « tarabuster » les enseignés, à nous défier d'eux, par une sorte d'impatience, et à brusquer leurs prises de conscience selon une démarche de rationalisation excessive ou prématurée. Plutôt que de non-directivisme, il vaudrait mieux parler de non-perfectionnisme. Car la seule rigueur doit être celle de la présence à soi-même et à autrui, pour que les connaissances soient vraiment devenues personnelles, « consubstantielles » à soi selon le mot de Charles du Bos.

Ne pas chercher à tout dire ; ne pas insister à contretemps ; ne pas alourdir des démonstrations ou des notions simples (0 les semaines successives sur la tendre équation de la droite, qui se flétrit et devient revêche !) ; ne pas surenchérir balourdement sur l'importance d'un fait ou d'une démarche (ah ! redondances sur l'esprit critique, au lieu du « glissons, mortels »... ! ) ; ne pas imposer à coup de plaidoiries nos signifiants ; mais être en observation précise de ce qui passe et de ce qui se passe chez les enseignés et en soi. Et vivre notre subjectivité en sachant que « le langage serait favorisé, la confirmation se produirait lorsqu'au sein du langage de l'interlocuteur, ou du groupe, une réponse authentiquement personnelle pourrait être faite ». (A. de Peretti : **Les contradictions de la culture et de la pédagogie**, p. 193.)

#### **4 LE PRINCIPE DE LA DEMANDE**

Le maître se soumet au principe de la demande. C'est sur ce point qu'insistent les tenants de la pédagogie institutionnelle pour lesquels le rôle traditionnel de l'enseignant n'est pas seulement critiquable au point de vue de la démarche pédagogique, mais aussi en tant qu'expression d'un système hiérarchique opprimant :

Ce principe de la demande est aussi important, en pédagogie institutionnelle, que la Règle fondamentale en Psychanalyse. Pourquoi a-t-on été amené à adopter ce principe ? Pour la raison toute simple que c'est la seule manière de respecter une non-directivité totale au sein du groupe. Si l'enseignant en effet se met à intervenir de sa propre initiative, il n'est pas possible qu'il ne soit pas perçu alors comme une Autorité qui commande des activités ou organise le Travail ; il réintroduit l'autorité bureaucratique dont il est investi par l'« Institution externe » et qu'il veut précisément abandonner ou dont il veut faire sentir l'absence aux élèves.

Cela nous permet de préciser le rôle exact de l'enseignant au sein du groupe en « autogestion » et la différence qui existe entre ce rôle et celui qui pourrait exister par exemple dans un système de co-gestion. L'enseignant est intégré dans le groupe-classe, mais il est intégré selon un certain statut — le seul qu'il puisse avoir s'il ne veut pas rétablir l'ancien statut. Ce statut est différent de celui des élèves. Les initiatives viennent nécessairement des élèves et d'eux seuls et l'enseignant n'intervient, soit dans la vie de la classe et dans le champ de parole, soit dans la définition des objectifs, soit dans le travail d'élaboration lui-même, que dans la mesure où il est appelé par les élèves.

Précisons que la seule chose que l'enseignant ne puisse pas faire est de répondre à des demandes visant à le rétablir dans son ancien statut. Cela n'est pas une limitation à priori apportée au « principe de la demande », mais l'application d'un autre principe qui est naturellement sous-jacent à l'auto-gestion, à savoir que l'enseignant est maître de ses décisions et, en particulier, de choisir lui-même s'il répondra à la demande et comment il y répondra. Autrement dit, l'enseignant ne peut répondre qu'à la demande, mais il ne répond pas nécessairement à toute demande. S'il le faisait, il perdrait à son tour la liberté et deviendrait seulement une machine entre les mains des élèves. (M. Lobrot : **La pédagogie institutionnelle**, p. 203.)

Le problème de l'intervention du maître est à poser en rapport avec une analyse des différents niveaux du fonctionnement du groupe classe :

La pratique que certains d'entre nous élaborent peu à peu, en se confrontant à l'expérience, varie naturellement en fonction des individus et du travail qu'ils ont à faire. Cependant, il existe un certain nombre de points sur lesquels l'accord se fait peu à peu.

1. Il y a un problème de progression : une classe que l'on met en « autogestion » ne peut être livrée à elle-même brusquement et sans précaution, il faut tout d'abord rappeler à la classe les exigences de l'institution externe — qu'on espère un jour modifier, mais qui ne l'est pas actuellement — c'est-à-dire les programmes, les examens, la hiérarchie administrative, les notes, etc. Le groupe en fera ce qu'il voudra. C'est sa responsabilité. D'autre part, il serait malhonnête de ne pas l'informer sur la nature de la méthode qu'on veut employer avec lui et des raisons pour lesquelles on l'emploie. Le maximum d'information sur la situation est toujours souhaitable. Enfin, le pédagogue chargé de la classe doit définir ses attitudes et les limites de son intervention. Il attend que la classe s'organise elle-même, définisse ses objectifs, sa manière de travailler, ses systèmes de régulation. Cependant il accepte de participer au travail dans la mesure où on le lui demande. Le principe de la « demande » est essentiel. Cela veut dire pratiquement qu'il peut faire des propositions d'organiser, faire des exposés, informer, guider dans la mesure où on le demande.

2. Le pédagogue peut-il intervenir sans qu'il y ait demande explicite de la part du groupe ? Peut-il par exemple faire des propositions d'organisation ? Cela est dangereux, car le groupe confronté à des problèmes difficiles n'a que trop tendance à s'en remettre à quelqu'un de plus expérimenté pour prendre les décisions à sa place, selon une vieille habitude ancrée au plus profond de la psychologie des intéressés. Il est indispensable, à notre avis, que le pédagogue s'en tienne strictement au principe de la demande, c'est-à-dire qu'il n'intervienne pas avant que le groupe se soit entendu pour formuler une demande explicite. Cela crée une angoisse et une certaine panique parmi les individus. Mais celles-ci ne sont pas nécessairement défavorables. Le psychanalyste, comme le moniteur de training-group, les accepte et les considère comme une étape nécessaire.

3. Le groupe passe en fait d'un état tout à fait informel à une structuration qui s'améliore progressivement. Dans les premiers temps surtout de sa vie, et après encore, mais moins dramatiquement, il se pose des problèmes de fonctionnement élémentaires (président, etc.) et il doit régler des conflits inter-personnels. Le règlement de ces problèmes est présupposé à la prise collective de décisions, c'est-à-dire à un niveau où les individus ne se situent

pas par rapport à d'autres individus, mais par rapport à la collectivité prise comme telle et au travail de cette collectivité. Le pédagogue ne peut pas vraiment intervenir à ce niveau élémentaire. Il ne peut que faire un travail de facilitation qui consiste par exemple à faire du reflet rogérien ou des analyses comme dans le training-group, ou encore à proposer des analyses du groupe par lui-même.

4. Les propositions du pédagogue concernant l'organisation, si elles lui sont demandées, doivent être vraiment des propositions. Elles doivent consister à proposer des choix, des formules de fonctionnement possibles. Il faut éviter de faire des propositions plus ou moins valorisées ou appuyées émotionnellement qui apparaîtront automatiquement comme des « ordres » ou des menaces.

5. L'intervention du pédagogue dans le « contenu », c'est-à-dire dans le travail d'enseignement lui-même doit être aussi discrète, précise, courte que possible. Il est souvent utile de donner des instruments de travail (exposé, photocopie, références bibliographiques, matériel, fiches auto-correctives) plutôt que des discours oraux improvisés. Ceux-ci en effet risquent de prendre une place telle qu'ils paralysent le travail du groupe. Il faut une grande expérience de la part du pédagogue pour savoir quand il doit s'arrêter dans ses interventions directes et comment il doit les faire. Il faudrait des stages de formation pour permettre aux pédagogues d'expérimenter les formules d'intervention. (G. Lapassade : **Groupes, organisations et institutions**, p. 149.)

## 5 TROIS SORTES D'OBJECTIONS

Parmi les objections qui ont été faites à la non-directivité appliquée à la pratique enseignante, on peut retenir les trois suivantes :

### A) L'ENSEIGNEMENT NON DIRECTIF NE REUSSIT PAS A DEPASSER LES FACILITES D'UN « FAUX SOCIALISME »

... « Dans le meilleur des cas, c'est-à-dire dans le cas d'un enseignement non directif qui réussit parce qu'il est expérimenté par un véritable spécialiste, la contradiction éclate aussitôt entre ce qu'apprennent les étudiants et les exigences finales de l'examen qu'ils doivent tout de même passer en sa forme traditionnelle ; d'où des tensions avec le professeur, grand frère conseiller, qui ne le cède en rien à l'agressivité latente que suscite le professeur traditionnel, père noble et lointain. Paradoxalement, ces tentatives limitées parviennent, la plupart du temps, à cumuler les inconvénients du système traditionnel et du système non directif puisqu'elles coûtent plus de temps sans remplir, dans une université inchangée, aucune des autres fonctions de formation que pourrait avoir un système plus démocratique. Si d'ailleurs, dans l'état de fait actuel, elles rencontrent tant de faveur, c'est peut-être **qu'ayant objectivement les inconvénients des deux systèmes, elles procurent, subjectivement, les avantages de l'un et de l'autre** : le professeur sait bien que, dans un système qui lui conserve ses protections traditionnelles, il est plus commode de faire du « faux socratisme » (bavardage reposant) qu'un vrai cours magistral, puisqu'il fait l'économie des exigences qu'impliquait l'enseignement traditionnel sans que rien lui impose les exigences, beaucoup plus lourdes, d'un enseignement qui contrôlerait la rentabilité de la nouvelle formule. De même, l'étudiant se prête volontiers à la transformation de tel ou tel cours en dialogue à bâtons rompus parce que ni l'encadrement ni l'organisation en place ne sont à même

de lui imposer les travaux préparatoires ou les contrôles qui, seuls, rendraient cette formule scolairement rentable. » (J.C. Passeron, in **La réforme de l'Université**, en collaboration avec G. Antoine, p. 212.)

## **B) LA MEDIATION ACTIVE DU MAITRE EST UN FACTEUR DE LIBERATION**

L'élève certes a à conquérir sa liberté contre les envahissements autoritaires du maître et contre une tutelle où on le conduit, comme par la main, à des positions préparées à l'avance. Mais qui peut soutenir que c'est là le seul obstacle à sa liberté ? Il serait complaisant de passer sous silence tant de faiblesses de l'individu, tant de conditionnements et d'influences du milieu, les préjugés, routines, demi-mesures et demi-idées, compromis obscurs qui s'interposent entre l'élève et sa liberté.

Il faut l'autorité d'un très grand qui le tire de sa pesanteur, et les termes sont si éloignés, la rencontre si difficile qu'il faut une autorité, l'autorité proprement pédagogique pour qu'elle ait une chance d'avoir lieu.

L'élève progresse vers la liberté en acquérant le droit de s'exprimer dans sa classe, le droit de participer à l'organisation de sa classe ; il n'est que trop vrai d'accuser l'éducation « traditionnelle » d'avoir supprimé ces droits fondamentaux ; ils doivent désormais devenir inaliénables. Mais l'élève ne progresse pas moins vers la liberté en comprenant et en surmontant, par exemple, le racisme — et il n'y parviendra pas tout seul, ni par de simples discussions entre égaux, ni par quelques adjonctions apportées par le professeur.

Encore est-il indispensable que le maître ait quelque chose à dire, la détermination et le courage de le dire — et surtout, car c'est là la vertu pédagogique, qu'il sache faire apparaître aux élèves un rapport éclairant entre les explications, en apparence, les plus abstraites et les problèmes qu'ils ont eux-mêmes rencontrés, pressentis, dans le cours de leur vie.

Le reproche de manquer d'audace et de sens de l'expérience vécue que les non-directivistes aiment tant à adresser aux autres est peut-être bien un boomerang (G. Snyders : **La non-directivité, est-ce la bonne direction ?**, in *Enfance* n° 5, 1969, p. 342.)

## **C) LA NON-DIRECTIVITE MECONNAIT LE CARACTERE CONFLICTUEL DE LA RELATION PEDAGOGIQUE**

Les difficultés commencent dès que l'on entreprend d'instituer le rapport pédagogique. Une utopie se propose aussitôt, avec laquelle on serait tenté d'identifier la révolution culturelle à ce niveau ; cette utopie consisterait à dire que l'enseigné s'enseigne lui-même, par le moyen de l'enseignant ; celui-ci s'insérerait dans le processus d'auto-enseignement à la façon d'un instrument, tel un livre, un manuel, voire un fichier ; l'enseignant serait ainsi un document vivant, un expert que l'on consulte. Tout partirait de l'enseigné et y reviendrait.

Cette utopie ne doit pas être traitée à la légère ; elle exprime une exigence profonde et même une vérité importante : que l'enseignement n'est pas fait pour les professeurs mais pour les étudiants ; qu'être enseigné est un acte positif, une initiation à laquelle s'ordonne l'enseignement lui-même. A la limite, une institution universitaire pourrait fonctionner quelque temps sur cette base ; ce serait une entreprise gérée par les étudiants, lesquels loueraient le

travail intellectuel des professeurs, comme une prestation d'experts ; l'Université, ai-je lu quelque part, a fonctionné une fois ou l'autre sur ce principe. Mais il faut comprendre pourquoi l'Université ne peut pas fonctionner d'une façon durable sur cette base : l'auto-enseignement, forme extrême de l'auto-gestion, est seulement le renversement de la prétention inverse, qui a trop souvent inspiré la pratique universitaire, à savoir que les étudiants sont là pour les professeurs, qu'ils n'ont qu'à enregistrer le grand monologue du maître et qu'ils seront jugés sur leur aptitude à le reproduire devant son tribunal le jour de l'examen.

La relation d'enseignement est plus véritablement un duel ; un affrontement est essentiel à l'acte commun de l'enseignant et de l'enseigné. L'enseignant n'est pas un livre que l'on feuillette, ni même un expert que l'on consulte ; lui aussi poursuit **un dessein personnel à travers son métier d'enseigner** ; et ce dessein ne coïncide que partiellement avec la volonté d'accomplissement qui met l'enseigné en face de lui.

Dans ce conflit, l'enseignant fournit plus qu'un savoir ; il apporte **un vouloir, un vouloir-savoir, un vouloir-dire, un vouloir-être** ; il exprime bien souvent un courant de pensée, une tradition qui, à travers lui, lutte pour l'expression, pour l'expansion ; lui-même est habité par une conviction, pour laquelle il vit ; tout cela fait autre chose qu'un transmetteur de savoir : l'enseignement est pour lui un pouvoir qu'il exerce ; de là naît la relation de domination qu'il faut sans cesse révolutionner...

Voilà pourquoi l'utopie de l'auto-enseignement est fautive : elle ignore les ressorts du conflit qui sous-tend la « relation d'enseignement ». (P. Ricœur : **Réforme et révolution dans l'Université**, in *Esprit*, mai 1968, p. 990.)

Gilles FERRY.

---

## SELECTION BIBLIOGRAPHIQUE

### 1. LA NOTION DE NON-DIRECTIVITE

- C. Rogers : **Le développement de la personne** - Dunod.
- M. Pagès : **L'orientation non directive** - Dunod.
- J.C. Filloux : **Carl Rogers, le non-directivisme et les relations humaines**, in Bulletin de psychologie, T. XVI, n° 214.
- J. Maisonneuve : **La dynamique des groupes** P.U.F. Que sais-je ?

### 2. L'ATTITUDE NON DIRECTIVE EN PEDAGOGIE

- J. Filloux : **Réflexions sur l'attitude non directive en pédagogie**. Bulletin de psychologie, T. XVI, février 1963.
- M. Lobrot : **La pédagogie institutionnelle** (Gonthier-Villars).
- A. de Peretti : **Les contradictions de la culture et de la pédagogie** (Editions de l'Epi).
- **La relation maître-élèves**. Cahiers pédagogiques, n° 81, 1969.

### 3. EXPERIENCES DE PEDAGOGIE NON DIRECTIVE

- D. Hameline et M.J. Dardelin : **La liberté d'apprendre** (Editions ouvrières).
  - D. Le Bon, J.P. Brugidou, Max Pagès, in **Pédagogie et psychologie des groupes** (Edit. de l'Epi).
  - G. Lapassade : **Groupes, organisations et institutions**. Annexe : expériences » (Gonthier-Villars).
  - Un film réalisé par G. Ferry : **La discussion de groupe** (Cinémathèque de la Radio-Télévision scolaire).
-



## Quelques propos sur la non-directivité

La notion de non-directivité met beaucoup de personnes mal à l'aise, et doublement. D'une part, les exemples qui sont proposés pour l'expliquer sont singuliers, et on discerne mal comment appliquer de façon générale le « modèle » qu'ils paraissent représenter. D'autre part la non-directivité paraît condamner toute intervention d'un enseignant ou d'un éducateur et semble recommander des comportements laisser-faire. Il y a là, à mon sens, une double erreur d'interprétation.

\*\*

La non-directivité, en premier lieu, ne peut se réduire en une conformité à un modèle unique de comportement pédagogique. Elle se veut, au contraire, **libération des inerties** qui guettent tout acte d'enseignement et de relation. La « directivité », dans cette perspective, ne se situe pas dans la quantité (ou le mode) des interventions et des pressions exercées par une personne, mais dans l'**appesantissement** de celles-ci sous le joug des habitudes et des références qui sont extérieures au rapport humain réel.

Les travaux de Carl Rogers, on ne devrait pas l'oublier, ont porté sur la recherche des attitudes et des comportements propres à **réduire les phénomènes de dépendance** (et de contre-dépendance ou de rigidité), qui tentent de s'établir au cours de toute relation prolongée : attitudes et comportements qui doivent permettre d'accroître l'**écoute d'autrui** (des élèves comme des groupes), ainsi que l'**accueil de toutes les difficultés**, de toutes les résistances **investies naturellement sous forme d'agressivité, d'amertumes ou de sentiments.**

Car enseigner, éduquer, c'est influencer et contraindre, ce pourrait être altérer et aliéner : l'influence et la contrainte doivent se modérer pour éviter altération excessive et aliénation, c'est-à-dire mise en dépendance affective et matérielle. Un tel équilibre suppose une réduction des censures qui porte naturellement un individu, responsable d'influence ou d'enseignement, à se défendre contre les réactions exercées sur lui par ses élèves, ou plus généralement ses « clients ».

Les défenses risquent, en effet, de déformer une direction et une influence, et de porter à une directivité exagérée : c'est-à-dire qu'un enseignant, par exemple, porterait attention à un message intellectuel plutôt qu'aux élèves, vivants et réagissants, qu'il est censé informer et former ; c'est-à-dire encore qu'il pourrait se référer plus aux programmes qu'aux personnes et à leurs difficultés de développement ou à leurs besoins instantanés ou à leurs choix profonds ; c'est-à-dire, enfin, qu'il majorerait son rôle personnel et minimiserait, plus ou moins consciemment, par inertie, les possibilités latentes chez les enseignés, leurs virtualités réelles, leurs responsabilités effectives **qui doivent croître**, grâce à lui, dans une sécurisation qui ne soit pas un effacement des personnalités.



Cette suite de remarques laisse à penser que l'enseignant, devant conserver le plus de souplesse, le plus de liberté possibles pour s'ajuster à la réalité des interactions présentes entre lui et les enseignés, doit lui-même ne pas dépendre de modélisations rigides pour ses actes et son style. Aucun moyen de transmission ou de support (exposé, dossier, enregistrement, discussion, moyen audio-visuel, etc.) ne lui est donc à priori refusé, ni contesté, non plus qu'imposé. Claparède avait déjà dit d'une leçon qu'elle doit être une réponse à une question (de l'enseigné), que cette question ait été ou non formulée.

Et c'est dire que la non-directivité ne saurait être entendue comme une interdiction d'intervenir qui serait faite à l'enseignant ou qu'il se ferait à lui-même. Ce qui est mis en cause, par la négation présente dans l'expression non-directivité, c'est l'intervention immodérée, ou inopportune : l'interventionnisme nous guette, si nous n'y prenons garde. Tant il est facile de glisser dans la préférence à nos choix propres, et à des concepts devenus des objets dont nous sommes « propriétaires » ; tant il est facile, également, d'oublier que les enseignés sont capables de découvrir et de faire leurs, plus ou moins rapidement, des idées ou des savoir-faire.

L'enseignant, l'éducateur, peuvent et doivent intervenir : à propos. En se souciant de ne pas écraser la personnalité naissante d'un enseigné (ou d'un groupe) ; en se souvenant, au surplus, qu'ils ne sont aucunement canaux uniques d'information. Ce que chaque jeune reçoit et comprend en lui-même

lui appartient et doit être respecté, encouragé, élucidé avec lui et à **bon escient, quand cela peut lui être profitable** (et non pas à tout moment, à tort et à travers).

Ce qui sous-entend que l'enseignant, aussi bien que l'éducateur, peut aussi se taire, attendre, « piloter » de loin des travaux et des échanges sans les « guider » pas à pas et selon des contraintes permanentes. **Prendre sa respiration et laisser souffler** les enseignés ; **observer attentivement** des échanges spontanés ; **permettre** que soient vécus des tâtonnements, des incertitudes, des échecs : ces comportements éducatifs et pédagogiques doivent être possibles, licites. Il faut reconnaître qu'ils sont souvent décommandés, voire condamnés, dans le cadre de la pédagogie traditionnelle : qui tolère mal le silence de l'enseignant et le brouhahe ou les zigzags des enseignés.

Mais le silence permis et permissif ne signifie pas laisser-faire et laisser-aller. La situation d'incertitude et de tâtonnement, les échecs doivent être élucidés : par une constatation, par une invitation à la réflexion, opérées aux moments utiles, en introduisant des limites raisonnables aux recherches et aux anxiétés. Le silence ne peut être utilisé de façon trop systématique (comme quelques pédagogues ou thérapeutes français paraissent le faire) : il pourrait devenir manipulateur. Cependant le silence et le « zig-zag » doivent avoir droit de cité dans l'enseignement.

\*  
\*\*

Au vrai, si la non-directivité est conçue comme **une alerte à la liberté**, contre les inerties ; si elle signifie **une « non-modélisation »** des comportements pédagogiques ; si elle se constitue comme **une pédagogie de la patience et de la confiance** (envers les individus et les groupes) ; si elle est tolérance au silence et à l'exploration tâtonnante, et consentement à l'arabesque (en se dégageant des raideurs de la ligne réputée « droite »), devrait-elle encore entraîner des réactions de rejet ? Je pense que oui, même si ces réactions sont moins vives que celles habituellement rencontrées.

Sans doute, en éliminant les schématisations établies sur le « modèle » non directif et ses normes, on peut se libérer des « projections » plus ou moins conscientes que l'on fait à propos de la non-directivité : projections qui contestent souterrainement le fait d'exercer une pression et une influence, un « endoctrinement », sur de jeunes esprits. Cependant, si la notion de non-directivité s'est répandue de façon aussi générale en France, et si elle y est si habituellement évoquée, **avec réticence mais insistance**, c'est parce qu'elle appelle un **sentiment inconscient de culpabilité**. L'enseignant ne peut manquer de ressentir comme contradictoire à ses valeurs de liberté un interventionnisme autoritaire : d'autant plus fortement qu'il ressent l'utilité de l'autorité, sans savoir où la situer exactement (et en étant porté à l'alourdir inutilement).

L'évocation de la non-directivité met en évidence, par suite, **l'ambivalence profonde** de l'éducateur, du formateur. Ceux-ci sont **aussi bien confiants que méfiants** à l'égard d'eux-mêmes, mais aussi à l'égard des individus et des groupes en situation d'enseignement. **Ils appellent mais aussi craignent des évolutions, des prises de responsabilités, des risques** chez les enseignés. Ils reconnaissent l'importance de laisser des expériences s'effectuer, mais ils ne les supportent pas très longtemps. Ils **désirent mais repoussent la liberté**, pour eux comme pour les autres.

La non-directivité n'est pas une systématique pour quelques-uns, mais **une problématique pour tous les enseignants** : elle pose des questions que chacun doit résoudre, à sa façon, différemment selon ses besoins et selon ceux des enseignés, en fonction de l'état et de la plasticité d'évolution qui caractérisent les structures institutionnelles où le projet pédagogique s'insère.

Car le problème posé est celui de la **dépendance** : comment traiter nos modes de relation à autrui pour majorer les chances d'autonomie, de responsabilité réciproque ? Quelles questions, en conséquence, nous poser opportunément pour élucider nos ambivalences, pour démasquer nos hâtes anxieuses, notre refus des différences en autrui, nos crispations autour de nos choix précaires, tout en consentant au juste poids (de contraintes et d'influence) que nous devons réellement et nécessairement peser pour que se construisent, en relation à nous, des personnalités consistantes ?

De quelle manière sécuriser sans affaiblir ou décourager, et sans nous protéger excessivement ? Comment épurer nos actions des phénomènes réactionnels qui viennent les rendre superficielles et superfétatoires ? Et comment réfléchir sans nous culpabiliser, **comment nous mettre en évolution plutôt qu'en cause** (dans notre rôle comme dans notre personnalité). **Comment accéder et faire accéder à une rationalité forte** qui ne soit pas une **rationalisation abstraite** masquant des confusions émotionnelles, mais une **élucidation** élevant concrètement sentiments et pensées, gestes et notions, à une organisation significative au cœur de chaque personnalité en développement ?

Comment accueillir les réactions d'ajustement des élèves à notre présence sans les refouler ou les dévier ; comment supporter des agressivités ou des projections positives en nous tenant à égale distance de la collusion et de la raideur ? Comment utiliser les structures institutionnelles pour les sécurités et les arbitrages faciles qu'elles nous procurent, **sans les épaissir ou les réduire indûment**, en n'étant ni esclaves par dépendance ni oppositionnels par contre-dépendance ? Comment ne pas être complices de la fixation des institutions, en évitant le « tout ou rien » de nos actes ? Selon quelles voies participer à l'adaptation, à la révolution incessante au sein des structures, en facilitant des moments d'« institution » pour renouveler « l'institué », afin que les institutions soient faites par et pour les individus, dans le renouvellement continu des relations et des personnalités ?



La négation de non-directivité doit être située pour ce qu'elle est : une opération de la dialectique, c'est-à-dire non pas une négation absolue, mais une négation se ralentissant en se niant elle-même. Et c'est dire que toute la problématique qu'elle installe devant la pédagogie, comportera une structure dialectique, adaptée à la réalité objective des situations.

A un empressement à trop parler, à trop intervenir, elle oppose l'importance du silence, de l'observation. Mais à notre mutisme, à nos précautions, elle impose, par négation de leur négation, la limite de parler au juste moment, d'informer à temps et à bon escient : car refuser d'être une « ressource », comme dit Rogers, pour les enseignés, quand on peut l'être, serait les rejeter, en absolutisant la négation.

A notre tendance à valoriser la rationalité, la rigueur de la connaissance, la force de la méthode, la linéarité des développements, la non-directivité

offre la réalité des phénomènes affectifs, la prégnance des incertitudes, l'utilité créative des tâtonnements, les méandres d'une recherche inégalement développée dans de multiples directions. Mais elle suppose la conduite limitative des manifestations d'anxiétés et d'agressivités, l'expression authentique des valeurs vécues en réalité par l'éducateur, l'élucidation de la praxis adoptée empiriquement, la rectification progressive des zigzags.

A notre goût pour les faits reconnus et anciens, pour les valeurs éprouvées, pour les réalités constituées, la non-directivité oppose l'utilité de consentir à la découverte du présent avec ses hésitations, ses incohérences, ses approximations. Mais elle requiert un soin à établir la relation des essais présents aux expériences passées, à démystifier ce qu'il peut y avoir d'outrecuidant et de cuistre dans les affirmations et les refus présentés, à faire sentir ce qui reste éternel.

A notre volonté d'autorité et de pouvoir dans l'enseignement, elle oppose la nécessité de respecter les enseignés et de limiter la pression des contraintes, explicites et implicites, que nous exerçons. Mais elle suppose que nous nous gardions de démissionner et de laisser-faire, en nous invitant à rechercher les délimitations spatiales et temporelles par lesquelles la permissivité que nous instituons prendra ses chances en évitant une insécurisation excessive. Elle nous invite à consentir à peser notre poids réel, combattivement, mais en épurant notre activité des surcharges et des « surrépressions ».

A notre agressivité à l'égard des structures (programmes, inspections, réunions, statuts) elle oppose l'utilité de reconnaître de front les sécurités qu'elles nous apportent, les avantages cachés que nous en retirerons. Mais elle nous impose de ne pas engrosser ces sécurités, de ne pas être complices de ces avantages et de réduire à leur minimum utile l'allégeance aux structures. Ni servilité, ni opposition facile, ni corporatisme réactionnaire, ni accommodement au statu quo, ni exigences excessives, ni fausses transgressions : mais **dépassement pas à pas, par lutte incessante et personnelle** contre les isolationnismes (si tentants pour l'enseignant) et les bureaucratisations de toute nature (y compris la référence défensive aux « matières », et la critique des élèves, ou des parents, ou des fonctionnaires, ou de la mentalité nationale).



Non-directivité, ou plutôt « non-dépendance » en soi et en autrui : et dialectique de la libération contre toutes les inerties, contre toutes les culpabilisations, contre toutes les « réactions », contre toutes les aliénations, contre toutes les fausses identifications. Comment une telle problématique de la fraîcheur resterait-elle étrangère à un éducateur, à un enseignant ? Elle nous invite à vivre dans la joie difficile.

Il en résulte que la référence à la non-directivité est utilisée de façon épaisse : on transforme les **incitations** qu'elle contient en **tentations excessives, pour mieux se défendre, pour éviter de rencontrer et de traiter son ambivalence**. Car il est plus facile de s'aliéner dans des structures (programmes, rôles distants), dans des actes pédagogiques tout préparés (leçons abstraites, jugements durcis), sans question sur soi : et il est éprouvant d'aller à la rencontre de son incertitude et de celle des enseignés. Mais il

est tout aussi erroné (et défensif), **jouant en tout ou rien**, de passer à une expérience rigide de silence, de distance, de laisser-faire, sans délimiter un cadre et une patience pour l'expérience.

Faire de la non-directivité une **exigence absolue** revient en ces conditions à la faire **insupportable et contradictoire** : par suite inapplicable immédiatement et progressivement, ou **condamnée à temps** ; et **modélisée dans une orthodoxie dogmatisée** (alors qu'elle est appel à la liberté). En réalité, **la non-directivité ne peut être une systématique** car elle est une **problématique**, et à ce titre elle **s'adresse à tous, au niveau de la structure dialectique indépassable, non transgressible**, qui est propre à tout rapport humain profond.

André de PERETTI.

---

## LES ÉQUIVOQUES DE LA NON-DIRECTIVITÉ

Non-directivité est devenu un mot magique, fascinant et irritant. Dans certaines bouches, la non-directivité est la valeur suprême selon laquelle toute action éducative doit être jugée. Pour d'autres les non-directivistes sont des farceurs ou des apprentis sorciers qui créent des situations incontrôlables et irréversibles. Si cette mythologie prend une telle place dans la réflexion pédagogique actuelle, c'est qu'elle traduit une crise de l'enseignement qui est ressentie partout de manière aiguë, et qui met en question le fondement même de l'acte d'enseigner.

Les remarques qui suivent n'ont pas pour objet de vanter les mérites du non-directivisme, mais de contribuer à clarifier une notion qui s'est chargée de confusions et de malentendus.

Tout d'abord non-directivité n'est pas, comme on le croit quelquefois, équivalent de laisser-faire : il n'est pas vrai que l'on soit d'autant moins directif que l'on intervient moins. Ce n'est pas la quantité des interventions, mais leur nature qui est ici le critère. Max Pagès distingue entre les interventions structurantes qui, sous forme d'apport didactique, de recommandation, de conseil, d'évaluation, etc..., induisent chez l'interlocuteur un certain type de démarche du fait même que lui a été communiquée une représentation déterminée du problème qu'il doit résoudre ou du champ qu'il doit explorer, et les interventions informantes qui consistent à renseigner l'interlocuteur sur sa propre démarche au fur et à mesure qu'elle se déroule (1). Ces dernières interventions établissent une suite de feed-back en fonction desquelles le sujet structure lui-même sa perception et détermine sa démarche en conséquence. Est non directive une conduite de groupe qui use d'interventions informantes et exclut les interventions structurantes.

Une autre confusion veut que la non-directivité prête une attention privilégiée à la vie affective des personnes et des groupes au point d'aboutir à « une sous-estimation des valeurs de vérité, des aspects proprement intellectuels de la personne et d'une action conduite par volonté lucide, au profit des épanchements affectifs », comme le dit G. Snyders (2). Il est évident qu'en faisant entrer dans le champ de la pédagogie le vécu des personnes et des groupes les pratiques non directives réintègrent la dimension affective des conduites systématiquement ignorée de l'enseignement traditionnel. Ignorée, mais d'autant plus agissante. Elucider les phénomènes affectifs ne suppose cependant à aucun degré que l'on dévalue l'activité intellectuelle, bien au contraire. Il s'agit de l'affranchir.

---

(1) Max PAGES : « L'orientation non directive ».

(2) G. SNYDERS : « La non-directivité est-ce la bonne direction ? ». *Enfance*, n° 5 - Nov.-déc. 1968.

Les confusions écartées, nous pouvons saisir dans la notion de non-directivité trois aspects qui s'emboîtent plus ou moins étroitement les uns dans les autres : la non-directivité est à la fois une technique opératoire, une attitude et une idéologie.

1. La non-directivité est d'abord une **technique** de conduite des groupes, ou plus exactement l'application à la conduite des groupes d'une technique d'entretien originairement élaborée par Carl ROGERS en psychothérapie (1). Par opposition à une conduite « directive », qui impose les thèmes, les objectifs ou (et) les procédures, ou à une conduite « coopérative » dans laquelle l'animateur s'associe à l'action productrice du groupe (sans imposer, il est amené à proposer des solutions et des formules), on appelle conduite non directive une conduite qui s'en tient à la facilitation des échanges. Cette facilitation peut se concevoir de diverses manières, selon qu'elle s'exerce exclusivement au niveau des processus par des interventions élocutives ou interprétatives, ou qu'elle prend en considération les contenus exprimés pour faire des rephrasages et des synthèses périodiques. Elle est plus ou moins orientée vers l'analyse des attitudes individuelles, l'analyse des interventions ou l'analyse des phénomènes proprement groupaux. De toute façon les interventions sont de type informant, au sens que nous venons de définir, et jamais de type structurant.

La question qui se pose à ce niveau est de savoir dans quelle mesure cette technique est utilisable pour l'enseignement, si l'on peut tirer parti des procédures expérimentées avec succès dans les groupes de diagnostic pour améliorer la pratique enseignante. A première vue, l'idée d'un enseignement non directif apparaît contradictoire. Enseigner c'est toujours transmettre quelque chose : le choix de ce que l'on transmet, les modalités de cette transmission sont nécessairement structurantes. L'enseignant ne pourrait être non directif qu'en cessant d'enseigner. Mais à y regarder de plus près on s'aperçoit que la contradiction n'est pas dans la notion d'enseignement non directif, mais dans la nature même de l'acte d'enseigner. Enseigner, c'est bien transmettre un savoir, mais le succès de cette transmission suppose un acte d'appropriation du savoir de la part de l'élève. Autrement dit transmettre ne se borne pas à émettre. C'est aussi pour l'enseignant s'arrêter d'émettre pour recevoir à son tour un message concernant la bonne ou mauvaise réception de celui qu'il vient d'émettre et approprier le message ultérieur. Enseigner est un acte opératoirement complexe qui comporte en particulier cette contradiction : il s'agit de faire avancer l'élève sur un chemin tracé d'avance et qu'il ne peut rejoindre et suivre que par des voies qui lui sont propres. Enseigner n'a de sens que si l'élève est en situation d'apprendre. Or, comme plusieurs auteurs l'ont souligné, l'enseignement est en même temps un obstacle à l'apprentissage (2). La pratique enseignante s'accommode tant bien que mal de cette contradiction. Même dans les formes les plus rigides du didactisme, le maître s'emploie à susciter chez ses élèves des réactions : demandes d'éclaircissement ou de complément, expression d'une difficulté, recherche de la solution d'un problème. Il définit une zone à

---

(1) Voir Carl ROGERS : « Le développement de la personne ». Signalons que ROGERS a pris ses distances avec la notion de non-directivité. Il lui préfère l'expression de psychothérapie **centrée sur le client** ou **d'enseignement centré sur l'étudiant**.

(2) ROGERS a formulé cette contradiction en termes saisissants dans un texte célèbre : « Enseigner et apprendre », qui a été reproduit dans l'ouvrage collectif « Pédagogie et psychologie des groupes ». Voir aussi le « Credo pédagogique » de DEWEY, l'ouvrage de COUSINET : « Pédagogie de l'apprentissage » et le livre de S. RINNER.

l'intérieur de laquelle la spontanéité de l'élève est acceptée, à l'intérieur de laquelle il s'interdit d'indiquer une direction. Cette zone peut être étroitement circonscrite. Inversement dans les pédagogies « actives » où elle est largement étendue et où de nombreuses initiatives sont laissées aux élèves, il vient toujours un moment où des directives sont données. La médiation enseignante est tout à la fois directive et non directive. Le plus souvent directivité et non-directivité sont maniées confusément, soit que l'enseignant se fie à son don pédagogique (il n'y a pas de règle, seule compte la personnalité de l'enseignant, la pédagogie est un art et non une technique, etc...), soit qu'il justifie son style pédagogique par des considérations idéologiques (respecter la nature de l'élève ou au contraire, à la manière d'Alain, contrarier la nature).

La technique non directive est une manière, probablement la seule manière d'assumer clairement cette contradiction et de rendre ainsi la pratique enseignante opératoire. La non-directivité, en tant que moment de l'acte pédagogique, demande à être maîtrisée. Corrélativement c'est aussi la maîtrise des interventions directives qui est le fruit de cette dissociation contrôlée du processus pédagogique. User de la technique non directive, c'est se mettre en mesure de mesurer ce que l'on fait, de comprendre quelle sorte d'intervention bloque ou libère, induit ou sollicite, inquiète ou sécurise.

L'explicitation des modalités du processus pédagogique ne se fait pas seulement au bénéfice de l'enseignant. Elle rend également sensible aux élèves les péripéties de la situation dans laquelle ils sont engagés et les conduit à mieux se situer vis-à-vis de l'enseignant et vis-à-vis du savoir à acquérir. Délimiter avec l'enseignant le champ de leurs initiatives, apprécier l'opportunité de recourir à sa compétence dans un dialogue fréquemment renouvelé, c'est pour eux se rendre progressivement maîtres de leur formation. Cet aspect est évidemment essentiel pour des élèves-professeurs dans le cadre d'un enseignement qui a pour objectif de les préparer à la fonction enseignante !

2. La non-directivité est d'autre part définie comme une **attitude**. Tous les auteurs qui se réclament du non-directivisme mettent l'accent sur son contenu relationnel. Attitude d'acceptation (HAMELINE et DARDELIN), attitude non défensive et non répressive (PERETTI) que l'enseignant, à l'instar du psychologue tiendra pour une norme déontologique dont il ne se départira pas. Se dégageant des attitudes d'influence telles que les attitudes d'ordre, de conseil ou d'évaluation si familières aux éducateurs, il s'entraînera à adopter une attitude « compréhensive » telle qu'il facilitera aux élèves l'expérience directe des problèmes, qu'il sera parmi eux en tant que personne et qu'il acceptera les actes posés par eux (PAGES). Mais cette attitude, reconnue comme libératrice pour l'élève, n'est pas une attitude pédagogique de commande que l'enseignant adopterait dans l'exercice de sa fonction. Son efficacité réside justement dans le fait qu'elle est une attitude fondamentale envers autrui, une attitude de la personne, c'est-à-dire non fonctionnelle, excluant toute préoccupation d'efficacité. La relation pédagogique, comme la relation thérapeutique, n'est qu'un cas particulier des rapports interpersonnels. Les relations avec l'élève, comme les relations avec le client, s'établissent sur le plan des relations entre les personnes, au delà du plan fonctionnel et de toute technicité. La capacité d'apprendre, c'est-à-dire de changer, se développe dans la mesure où l'enseignant parvient à créer une relation

positive. C'est le thème central du rogérisme : est positive une relation qui réalise la « dialectique de l'acceptation » (1). Le sujet s'actualise et s'accepte en tant que personne pour autant qu'il est accepté comme tel par l'autre, ce qui se concrétise dans une attitude caractérisée par :

- la considération inconditionnelle de tout ce qu'exprime l'autre ;
- la compréhension empathique par laquelle on s'emploie à ressentir ce qu'il ressent ;
- la congruence, c'est-à-dire la capacité de s'assumer tel que l'on est dans la situation, avec ses sentiments positifs et négatifs.

On conçoit que plutôt que de méthode ou de technique non directive, les non-directivistes préfèrent parler d'inspiration, d'orientation ou de style non directif. Si elle n'est pas sous-tendue par l'attitude envers autrui qui lui donne sa signification, la technique non directive risque à leurs yeux de n'être qu'un ensemble de trucs et de recettes pour manœuvrer les personnes et les groupes. A la limite les règles techniques importent peu. On défendra l'esprit contre la lettre. Par exemple les apports didactiques de l'enseignant, par définition structurants et même les jugements de valeur de sa part ne seront pas exclus s'ils sont fournis en réponse à une demande « saine » (2). Bien au contraire, refuser d'accéder à une telle demande pour qui détient un savoir et une expérience dont le groupe a besoin équivaudrait à se montrer directif (3).

La relation pédagogique est une relation dissymétrique. Par son statut, par sa compétence, par son expérience et dans presque tous les cas par son âge, l'enseignant se trouve dans une position supérieure par rapport à l'enseigné. Cette inégalité fonctionnelle amplement majorée par les traditions scolaires et les modèles d'autorité les plus répandus, rend difficile la réciprocité des échanges et même la simple ouverture aux demandes des élèves. Le danger est permanent pour l'enseignant de pontifier, et il ne l'évite souvent qu'en versant dans le paternalisme ou la séduction. La recherche systématique d'une attitude centrée sur l'élève, l'abandon du personnage magistral constituent un « assainissement de la relation professeur-élèves » (4). Adopter une attitude non directive c'est donc prendre sa distance vis-à-vis des modèles traditionnels et s'engager dans la voie d'une reconstruction de la relation.

Sur ce point l'apport du rogérisme à la pédagogie moderne s'avère fécond : en posant le problème de l'enseignement en termes d'attitudes et de relation, il redramatise une pratique qui apparaît souvent enlisée dans l'ennui des routines et les fastidieuses querelles de méthodes. L'interrogation de l'enseignant sur lui-même, sur ses perceptions et ses sentiments, sur le degré et les formes de son implication est au centre de ce que nous avons appelé la pédagogie de l'affranchissement.

---

(1) J.C. FILLOUX-Carl ROGERS : « Le non-directivisme et les relations humaines », In Bulletin de Psychologie, T. XVI, n° 214.

(2) Ce glissement d'une définition de la non-directivité en termes d'opérations à une définition beaucoup plus souple, formulée en termes d'attitude, est très sensible chez A. de PERETTI (cf. « Les contradictions de la culture et de la pédagogie »).

(3) M. PAGES : op. cit., p. 109.

(4) HAMELINE et DARDELIN : op. cit., p. 263.

3. Reconnaître la fécondité de l'approche non directive de la situation pédagogique ne conduit pas nécessairement à adhérer à la **théorie rogérienne** qui la sous-tend. On sait que Rogers postule chez tout individu la capacité au moins latente de se comprendre lui-même dans la mesure requise pour la solution de ses problèmes et de réorganiser sa personnalité de manière à réaliser le degré de satisfaction nécessaire à son bon fonctionnement. Une relation pédagogique positive doit permettre à l'élève d'abandonner les comportements défensifs qui entravent sa croissance et d'être « enfin libre de changer et de se développer dans les directions naturelles à l'organisme humain » (1).

Ce postulat relève d'une idéologie individualiste qui ne tient aucun compte du contexte culturel dans lequel la personne prend conscience d'elle-même, entre en relation avec autrui et développe son expérience. On ne peut admettre que l'origine de toutes les difficultés et de tous les conflits soit interne et qu'il suffise toujours d'une conversion intérieure pour les dépasser. Sans entrer ici dans une critique du naturalisme optimiste de Rogers, remarquons seulement qu'en ce qui concerne le processus éducatif il n'est pas acceptable de le réduire à une relation interpersonnelle et d'en limiter l'examen critique à ce niveau. Ce processus se déploie dans un système institutionnel qui lui assigne les fins et les normes qui lui sont propres par de multiples déterminations telles que la législation, la part du budget national affectée à l'éducation, l'architecture scolaire. D'autres déterminations jouent à travers les échanges interpersonnels eux-mêmes : le langage, les modèles de référence structurent le dialogue entre les personnes. A travers leurs paroles et leurs attitudes, l'institution parle et agit.

Cela ne signifie pas que l'individu soit irrémédiablement prisonnier de l'institution et qu'il ne dispose d'aucune possibilité de choix et d'invention. Mais il ne les conquiert qu'en se posant dans son rapport à l'institution, et non pas en ignorant la présence de l'institution autour de lui et en lui.

Nous apercevons alors deux usages de la non-directivité. Dans l'optique rogérienne, la non-directivité est un refus actif des déterminations sociales. Chez l'enseignant ce refus se traduit par le rejet de toute directive et de tout modèle de crainte de faire violence à l'élève et de bloquer sa croissance. Par là la non-directivité ouvre les portes d'un monde harmonieux où l'individu va pouvoir développer librement ses potentialités. Sans doute Rogers nous assure-t-il qu'il va découvrir en lui un puissant instinct social qui l'amènera sans contrainte à accepter les autres et à s'associer à eux, mais il s'agit toujours d'une conduite qui trouve sa motivation et sa régulation dans le vécu expérientiel de l'individu, au delà de toute structure sociale particulière. L'enseignant dans cette perspective a pour rôle de répondre à la demande de l'élève. En retour il n'a pas de demande à adresser à l'élève, sinon cette demande impérieuse et fondamentale d'accepter de s'autodiriger.

Mais la démarche non directive, au lieu de déboucher sur ce paradis, peut être la négativité introduite dans l'institution comme révélateur de ses contradictions habituellement cachées par des stéréotypes sécurisants. Elle est rupture à l'égard des modes d'intervention spécifiques de l'enseignement : montrer le vrai, sanctionner l'erreur, exiger l'attention, soutenir l'effort, etc... Elle déplace son point d'impact du contenu vers la situation, de la transmission

---

(1) C. ROGERS : op. cit., p. 109.

vers l'analyse des conditions de l'apprentissage. Elle entreprend au plan des relations interpersonnelles une critique qui certes concerne d'abord les attitudes éducatives, mais qui est du même coup une critique de l'institution. Déjà l'éducation négative de Rousseau avait rempli cette fonction : elle a constitué depuis deux siècles l'un des pôles de la dialectique pédagogique bien plus qu'elle n'a alimenté le rêve d'on ne sait quel retour à l'état de nature (1).

---

(1) Voir à ce sujet les pertinentes réflexions de G. SNYDERS, in « La pédagogie en France aux 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles ». Conclusion.

Gilles FERRY.

## **NON-DIRECTIVITÉ ET RÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE**

Afin de dépasser le stade des grandes déclarations de principe et des formules majestueuses, il semble utile d'examiner, par exemple chez Rogers, quelques types de réponses dans lesquelles lui-même illustre les principes, les réussites de la non-directivité.

### **LA NON DIRECTIVITÉ COMME TECHNIQUE DÉTERMINÉE**

— Le client : « La ville où j'habite est un véritable trou. Parmi les quelque 100 000 habitants, il n'en est pas une poignée avec lesquels on puisse avoir une conversation simplement « intelligente ».

— Le thérapeute : « A certains points de vue comme celui de l'intelligence, vous vous trouvez pratiquement seul dans cette ville » (1).

La réponse du thérapeute vise à opérer un renversement des perspectives : dans les paroles du client, c'est la ville, les autres qui étaient au premier plan ; par l'intervention du thérapeute, c'est maintenant le client lui-même qui occupe la première place.

Par quoi Rogers compte amener l'interlocuteur à une prise de conscience : il va saisir qu'en croyant parler d'autrui, il se dépeint en réalité lui-même ; il se présente comme le seul intelligent, isolé au milieu d'une foule sans valeur.

La réponse du thérapeute reprend, reflète sans doute les sentiments exprimés par le client, mais elle inverse l'éclairage ; il est bien vrai qu'elle n'ajoute rien, ne donne aucune information, aucun conseil ; et cependant en braquant toute la lumière sur le client lui-même, elle peut lui faire sentir qu'il est lui-même en cause et qu'il étale des sentiments de supériorité d'où naissent en fait ses ennuis.

---

(1) ROGERS et KINGET : « Psychothérapie et relations humaines ». Tome 2, p. 68.

Nous apercevons sur cet exemple évidemment tout à fait partiel, que l'attitude non directive telle qu'elle est pratiquée chez Rogers, est un comportement extrêmement cohérent, pensé et vécu dans les moindres détails ; rien de commun avec le silence, l'abstention, le laisser-faire ; il y faut à la fois un long entraînement et des qualités psychologiques éminentes, car naturellement la réponse adaptée doit jaillir de façon immédiate au sein de la situation telle qu'elle est vécue.

La non-directivité (du moins sous sa forme rogorienne) constitue un système très précis, et ne se laisse pas ramener à de grandes catégories pédagogiques : accueil, recherche en commun... où tous les hommes de bonne volonté pourraient retrouver leur bien.

## **A QUI LA NON-DIRECTIVITÉ EST-ELLE ADAPTÉE ?**

Un autre exemple nous permettra peut-être d'apercevoir avec plus de netteté la valeur et les limites d'une telle attitude.

— Une cliente étudiante, non américaine : « D'accord, les femmes américaines sont peut-être les plus jolies du monde... elles sont très soignées. Mais elles n'ont aucune personnalité, aucune individualité. Ce sont des têtes vides... des automates... elles n'ont rien à offrir en tant que compagnes. Il y a là un vide, une pauvreté intérieure qui fait presque pitié. »

— Le thérapeute : « Vous vous estimez heureuse de n'être pas américaine » (1).

Le commentaire de Rogers indique que la cliente, d'abord choquée par cette réponse, reconnut après une dizaine de jours qu'elle avait manifesté un complexe de supériorité grotesque.

Et surtout, Rogers explique le pourquoi de son attitude : ce qui caractérise la non-directivité, c'est ici que le thérapeute se refuse à envisager les arguments, les affirmations du client ; il ne veut ni les réfuter, ni les approuver ; il les « reflète » de façon à en faire apparaître la dimension psychologique, personnelle.

Pourquoi ? « Si le client avait été acculé à la défaite, il s'en serait trouvé d'autant plus frustré et dès lors plus agressif, à moins que l'enlèvement radical de ses moyens de défense n'ait pour effet de précipiter son écroulement » (2).

L'attitude non directive s'adapterait à un client supposé faible, fragile au point que toute difficulté suscitée dans le dialogue menace de précipiter son « écroulement ». Il ne peut pas supporter d'être contredit, il ne peut même pas admettre qu'on ajoute à ce qu'il dit des apports nouveaux : ce serait pour lui autant de défaites, qu'il n'est pas en état d'endurer sans verser ou dans l'agressivité ou dans l'abattement.

---

(1) Ibidem, tome 2, p. 69.

(2) Ibidem, tome 2, p. 88.

La non-directivité nous apparaît ainsi comme une méthode thérapeutique, sans doute adaptée à la fragilité d'un certain type de patients. Faut-il d'emblée supposer même fragilité dans l'ensemble de nos populations, dans l'ensemble de nos écoles ? N'y a-t-il pas quelque risque à traiter les élèves comme autant de traumatisés ? Si certaines personnes, malheureusement, ne peuvent digérer que les bouillies, est-ce une raison pour priver toutes les autres de viande, et ne risque-t-on pas ainsi, de les affaiblir ?

## NON-DIRECTIVITÉ ET SCEPTICISME

A la base de la non-directivité est cette affirmation que le dialogue est impossible, la coopération illusoire : ou l'autre se limite à refléter ce que je viens de dire, à m'en renvoyer l'écho, ou les explications qu'il développe n'ont d'autre effet que de saper la confiance que je plaçais dans mes arguments propres, et finalement la confiance que j'avais en moi : ses conseils, et même de simples suggestions, résonnent dans ma conscience comme une autorité qui me dépossède de moi-même et ne me laissent pour refuge que l'agressivité revendicatrice ou la fuite dans la soumission et plutôt un mélange complexe des deux postures.

Ce qui est sûr, c'est un échange réel où les paroles de l'autre apportent à ce que je ressens moi-même des développements nouveaux, des perspectives nouvelles, un enrichissement — aspects que je n'avais pas moi-même aperçus, mais qui, maintenant, vont pouvoir s'intégrer à mon existence.

Le mérite de la non-directivité, mérite essentiel que nous devons absolument intégrer à notre enseignement ou, pour mieux dire, à nos relations humaines, c'est ce souci de ne pas plaquer sur l'autre une autorité et des arguments qui seraient sans rapport avec ses besoins ressentis et son expérience vécue ; l'accueil de l'autre, ce sera un certain mode authentique de chaleur, par quoi il se sentira profondément en sécurité.

Mais sa limite, sa terrible limite, est de soutenir qu'on ne peut respecter l'autre qu'à condition de ne rien lui apporter du tout — ce qui amène à réduire les questions de faits à un déploiement de complexes.

Et si aujourd'hui la non-directivité rencontre tant de succès auprès des enseignants, n'est-ce pas qu'elle correspond à une tentation de facilité, qui, en fait, retrouve, avec les rajeunissements nécessaires, le scepticisme ?

Effrayés par les critiques auxquelles ils sont en butte, désarmés devant les revendications vivaces mais confuses de la jeunesse, beaucoup d'enseignants en viennent à penser qu'il n'y a plus rien qui mérite d'être enseigné, que dans notre monde-en-mutation-rapide toutes les idées du passé sont à réinventer, et en attendant ce moment apocalyptique, tout est également vrai, également faux. Le maître n'en sait pas davantage que les disciples. De là à limiter sa fonction à un accueil chaleureux...

Pour beaucoup, la non-directivité constitue un mol oreiller d'où l'on se donnera même la joie de railler ceux qui ont besoin de se sentir « sécurisés »,

c'est-à-dire ceux qui s'efforcent de « donner une direction consciente aux mouvements spontanés et de faire par là qu'ils deviennent un facteur... actif » (1).

## UNE ATTITUDE « RÉVOLUTIONNAIRE » ?

Dans les dialogues non directifs de Rogers, le progrès attendu se ramène toujours à une sorte de conversion intérieure ; rien n'est à changer au monde, il s'agit simplement de jeter un autre regard sur le monde.

Et cela est aisément compréhensible : s'il s'agissait de transformer le monde, il faudrait et le connaître et unir les volontés — et ce n'est pas une suite de réponses-reflets qui peuvent fournir de tels fondements.

La non-directivité implique que la cause de nos difficultés réside non pas dans la résistance du monde, dans les structures du monde, non pas dans les circonstances où nous nous débattons — mais seulement dans l'image que nous nous faisons de notre propre moi, dans certains sentiments que nous éprouvons — et le thérapeute va subtilement en modifier le cours.

En dépit de ses apparences de novation, nous craignons que la non-directivité ne joue un rôle conservateur, puisqu'elle n'accepte même pas de prendre en considération les structures sociales : il suffit de nouer, d'âme à âme, de longs colloques où chaque âme, égale à toute autre, se sentira accueillie, soutenue et baignée de compréhension.

Lorsque certains dirigeants de l'industrie et de l'armée envoient leurs subordonnés, consentent à de gros sacrifices pour envoyer leurs subordonnés à des sessions non directives, jouent-ils des rôles de naïfs, qui iraient contre leurs propres intérêts ?

Prenons ici comme exemple un dialogue que Rogers présente comme modèle de non-directivité dans les rapports parents-enfants ? (2)

- E. 1 : Tous les enfants de ma classe ont une bicyclette.
  - Père 1 : Tu es seul, alors, à ne pas avoir de bicyclette ?
  - E. 2 : Oui. Tout seul.
  - P. 2 : Tu n'aimes pas beaucoup ça, dis ?
  - E. 3 : Non, je n'aime pas ça.
  - P. 3 : Je comprends ça, tu sais, Jean-Jean.
  - E. 4 : Et ils vont faire des randonnées après la classe et ils s'amuse.
- Et après, ils racontent tout ce qu'ils ont fait et comment ils se sont amusés.
- P. 4 : Et tu ne trouves pas ça très gai.
  - E. 5 : Non. (Pause) Et ils disent : « Pourquoi qu'il ne t'achète pas une bécane, ton père ? »

---

(1) GRAMSCI : « Œuvres choisies », p. 339.

(2) Ibidem, tome 2, p. 76.

— P. 5 : Ils disent ça.

— E. 6 : Oui.

— P. 6 : H-hm (Pause).

— E. 7 : Est-ce que je ne puis pas avoir une bicyclette... moi aussi ?

— P. 7 : Je sais mon petit que tu aimerais beaucoup avoir une bicyclette. Et j'aimerais t'en offrir une. Mais en ce moment je ne puis pas t'en payer une. Nous avons besoin de trop d'autres choses pour le moment. De choses qui nous sont nécessaires — à toi comme à nous tous. Tu comprends ?

— E. 8 : H-hm (Pause). J'aimerais quand même beaucoup avoir une bicyclette... Est-ce qu'on ne pourrait pas la payer plus tard ?

— P. 8 : A la bonne heure ! Tu connais déjà le marché à crédit ! Oui, Jean-Jean, il y a moyen d'acheter une bicyclette et de la payer plus tard. Mais papa et maman n'achètent à crédit que quand c'est vraiment très nécessaire. Nous ne croyons pas que c'est une bonne idée d'acheter tout ce qu'on désire quand on n'a pas l'argent qu'il faut. Payer plus tard n'est pas si simple que ça. Tu verras bien quand tu seras plus grand (Pause). Mais je comprends tu sais, qu'entre-temps, ça ne t'avance pas beaucoup, et que cela te fait de la peine de ne pas avoir de bicyclette tout de suite. Tu sais bien que je t'en donnerais une si j'avais l'argent, dis ? (1)

Rogers prodigue au père les éloges parce qu'il se montre capable de se représenter les sentiments de l'enfant, il comprend le vécu de son fils et y participe ; dès lors, encouragé par cet accueil, l'enfant parvient à exprimer des choses qui, au départ, semblaient bien difficiles à dire. Le père prend l'enfant au sérieux, considère ses arguments comme dignes d'attention, et lui témoigne ainsi un respect véritable.

Effectivement ces valeurs sont réelles, fondamentales, nous voulons qu'elles soient à la base de l'enseignement, des rapports enseignants-enseignés. Mais nous refusons que ce soit à la façon de Rogers, qui est de faire silence sur les problèmes réels, matériels, sociaux — et donc aussi sur les problèmes de connaissance, de telle sorte que l'épanchement sentimental se développe pour lui-même.

Car enfin si tous les élèves de la classe ont une bicyclette et si (comme il ressort du dialogue) le seul motif du refus est d'ordre financier, c'est donc que la situation économique de ce père est inférieure à celle des autres pères. Pourquoi ? Quels espoirs d'amélioration existent ? Quelle action peut-elle être entreprise ?

Toutes ces questions, l'attitude non directive interdit de les aborder. Si la suprême ressource de « l'ordre établi », n'osant pas malgré tout justifier ce qui est, consiste à ne rien dire, à ne pas poser les problèmes, à éluder, est-il bien certain que la non-directivité lui soit réellement contraire ?

Georges SNYDERS.

---

(1) Ibidem, tome 2, p. 76.



# EN QUÊTE DE LA NON-DIRECTIVITÉ

---

## compte-rendu subjectif (1)

Nous étions en quête de la non-directivité ! Ou plutôt, nous étions en quête de ce qui pourrait renouveler nos méthodes d'enseignement, et nous attendions de cette « non-directivité », dont il était beaucoup parlé, notre salut pédagogique.

Comme ce salut venait de l'extérieur, nous éprouvions simultanément une certaine méfiance. Nous étions menacés dans nos habitudes et dans notre compétence. Nous voulions bien acquérir une méthode supplémentaire, sans renoncer pour autant à notre acquis. Nous voulions bien **acquérir**, mais non pas **perdre** ; nous accroître, non pas nous diminuer. Nous acceptions de rénover notre pédagogie, mais nous n'avions pas envie de nous renouveler nous-mêmes.

Nous avions cependant accepté d'être embarqués dans la non-directivité ; nous espérions de l'aventure, quelque île au trésor ; mais de peur d'être entraînés trop loin, nous l'attendions, si l'on peut dire, de pied ferme. Nous l'attendions **intellectuellement**, sur notre terrain. Nous désirions un exposé sur la non-directivité, nous refusions de la sentir ou de la vivre. Nous prêtions à l'animateur une conviction de prosélyte, nous le suspicions de vouloir nous manœuvrer, nous prenions garde à ce qu'en psychologue subtil il ne nous amenât pas sur **son** terrain, celui des attitudes et des relations, où nous nous sentions vulnérables.

Bref, notre désir sincère de remédier à la crise de notre fonction enseignante luttait en nous contre le besoin inavoué d'un cours suffisamment **théorique** sur la non-directivité pour ne pas mettre en cause nos expériences personnelles.

---

(1) Nous **prétendons** à la subjectivité. N'ayant pas bien compris tout ce qui s'est dit ou passé au cours des séances dont nous rendons compte, nous déformons tout. Des lectures éparses, des conversations ont en outre faussé nos souvenirs... Pourquoi alors, dira-t-on, employer la première personne du pluriel ? Par pudeur. Parce que nous exprimons aussi ce que nous croyons — à tort — qu'ont ressenti les autres participants. Parce qu'enfin, il nous est plus aisé de noyer notre confession personnelle dans de la médisance collective.

Qu'on se méfie tout de même : il se pourrait que dans le tissu de mensonges qui va suivre, des éléments de vérité se soient glissés !

L'optique de l'animateur n'est pas celle-là. Dès que s'ouvre la séance, il a l'intention de sonder l'assistance sur ce qu'elle attend de la non-directivité, sur ce qu'elle entend par cette expression. Il se refuse donc à être directif sur le contenu du sujet à traiter. Nous attendons, frustrés. On s'irrite des silences. On l'accuse bientôt de savoir parfaitement où il veut nous mener. Déjà la non-directivité, dont on ignore tout, devient suspecte : n'est-ce qu'une forme indirecte de manipulation d'un groupe ? Un participant opine que l'idée d'enseignement s'oppose à celle de non-directivité : tout enseignement est nécessairement directif... On bifurque sur la notion de créativité, qui s'opposerait à celle de directivité, mais l'animateur sentant le risque d'un débat intellectuel, revient à la question : qu'est-ce, pour chacun, qu'un enseignement non directif ?

L'assistance a des mutismes où elle semble chercher. On fait remarquer qu'on se sent moins directif dans certains travaux dirigés ; que le problème est de concilier apprentissage et non-directivité ; qu'on ne peut que **tendre vers** la non-directivité. Certains osent définir la non-directivité : s'agit-il de manières de faire libérales, d'attitudes de neutralité, de manipulation savante et sournoise, de stratégie méthodique par laquelle, en relâchant peu à peu une directivité initiale indispensable, on amène l'élève à se diriger seul ?

L'animateur soulage enfin l'appétit intellectuel des participants. Il propose une approche de ce qu'est la non-directivité, en opposant deux modes d'interventions :

— certaines interventions sont « **structurantes** ». Elles privilégient certains aspects des questions abordées, communiquent des façons de raisonner, imposent un ordre perceptif, des échelles de valeurs ou des finalités... Ce mode d'interventions domine en pédagogie traditionnelle ;

— d'autres interventions sont simplement « **informantes** ». Nombreuses ou non, elles ne privilégient rien. Elles se contentent d'informer le sujet sur ce qu'il est par rapport à ce qu'il fait. Elles élucident sa situation, elles l'aident à se confronter à la réalité de mieux en mieux. Elles n'ont de valeur qu'appelées par le sujet ou par le groupe, lorsqu'elles « collent » à l'expérience de celui-ci.

La non-directivité suppose donc l'exclusion de toute intervention structurante. On interroge : la notation sur 20 est-elle simple information ? On répond que l'évaluation est permise à condition d'être injectée au bon moment. Cet art de placer l'intervention informante ne s'apparente-t-il pas à une sorte de maïeutique ? Pas du tout : le maître doit refuser l'idée qu'il sait et que les autres ignorent. Cette remarque ne soulève pas l'approbation unanime. On souligne la nécessité d'une forte motivation de l'auditoire pour qu'il désire cette intervention « informante » : or, nos classes demeurent souvent aussi muettes que notre assemblée... Mais la non-directivité suppose une longue patience : elle choisit la voie de l'évolution en profondeur. Elle n'impose pas à l'élève les solutions normativement : elle l'amène en face de son problème, en sorte que le cheminement qui lui convient se dégagera de la prise de conscience opérée en lui. La difficulté actuelle est d'adopter ce style d'interventions non structurantes dans un système d'enseignement contraignant et fort structuré (nombre d'élèves, horaires, classes). Le professeur doit néanmoins ne se considérer que comme une ressource à la fois techniquement et humainement. Ce qui suppose une double éducation de l'attitude des élèves et de celle des professeurs, qui auront à se comprendre.

Tout le monde ne fut pas convaincu, en particulier ceux qui étaient venus dans l'intention de repartir sceptiques, et qui ne devaient pas revenir. Quant aux autres, ils plongeaient à peine dans la non-directivité qu'ils se demandaient déjà s'ils en sortiraient jamais, se sentant d'autant plus noyés qu'ils ignoraient dans quoi.

Nous nous heurtions à la question des « interventions informantes ». Ce style d'intervention nous semblait irréel, et même impossible dans nos classes. Par ailleurs, nous avions bien le sentiment de donner excessivement dans l'intervention structurante. Mais nous avions quelque mal à nous ôter cette idée de derrière la tête que nous devions enseigner des choses que nous savions à des élèves qui ne les connaissaient pas. Et qu'il fallait faire vite, car l'enseignant moyen est quelqu'un de pressé. Et puis, comment « intervenir » sans « structurer » ? Certains ne disent-ils pas que le langage est un système structuré, avec des catégories de pensée et des hiérarchies dans les mots ? Le silence même n'est-il pas structurant : nous l'avions bien senti au cours de la séance, où l'on n'osait rien dire devant l'animateur pensant, de peur que la moindre de nos phrases fût suspectée d'anormalité (1)... Enfin, à supposer que nous parvenions à ne produire que des interventions informantes, n'auraient-elles pas un effet **structurant** sur des mentalités préalablement structurées ? sans compter que, dans cette attente du moment propice à placer nos informations, nous laisserions nos élèves en proie à toutes sortes d'influences mutuelles ou extérieures qui sont structurantes jusqu'au conditionnement...

Il n'y avait en définitive qu'un point de rassurant dans cet idéal d'intervention, c'est qu'il paraissait si élevé, si beau, et si vague, que nous pouvions nous dispenser d'avoir à le réaliser.

Car nous avions plus ou moins idéalisé la non-directivité sur un plan **moral**. Nous en prenions conscience. Elle cristallisait ce qui était bien ; l'autoritarisme devenait le mal. L'animateur avait renforcé ce sentiment. Et, comme nous étions de bons élèves en pédagogie, nous souhaitions approcher le Bien, apprendre ce qu'était le modèle non directif pour l'appliquer ensuite avec zèle. Déjà, la première séance avait éliminé les mauvais, ceux qui ne voulaient décidément pas se remettre en question. Nous qui restions, lourds d'espairs et de culpabilité, nous acceptions d'être mis en cause plus à fond ; ou du moins, nous ne voulions pas continuer comme avant sans avoir l'alibi tranquillisant de nous être remis une fois au moins en question... Vint la seconde séance : immunisés par la première, nous l'abordâmes sans danger.

L'animateur, non directivement, souhaite être questionné. L'assistance qui, sans savoir encore bien ce qu'elle est, prête à la non-directivité une réalité et une valeur, interroge donc. Comment acquérir une méthode non directive ? Peut-elle être mêlée à un enseignement non directif ? La non-directivité est-elle compatible avec l'examen ? avec certaines matières comme les langues

---

(1) Nous renvoyons à propos de cette objection à la Pensée n° 105 de Pascal, Edition Brunschvicg.

vivantes ? Peut-on envisager un passage de l'enseignement actuel à une pédagogie non directive ? Faut-il **apprendre à être** non directif ? ou bien se borner à faire croire aux élèves qu'ils ne sont pas dirigés ?

L'animateur répond. La non-directivité n'est pas un modèle pédagogique : elle refuse précisément l'idée de modèles préétablis. Elle n'est pas une technique non plus. Elle est **une attitude**, un rapport à l'autre, qui postule que chacun possède dans l'existence les ressources suffisantes pour se conduire à son but, pour s'assumer soi-même. Une fois adoptée cette attitude, en situation pédagogique, il peut y avoir à la fois directivité et non-directivité, mais à des niveaux différents. Sans doute l'enseignant a des choses à transmettre : c'est justement à **des élèves**, qu'il connaît mal. Tantôt il écouterait, tantôt il informerait. Mais, dans les fonctions qu'il cumule (information, organisation, animation), un tri peut être fait. Les élèves organiseront par exemple le travail : le professeur restera un instrument de transmission des connaissances. Inversement, il pourra être directif sur les méthodes et non-directif au niveau des contenus : le dosage variera infiniment selon les situations. Mais de toute manière, le passage à une attitude non directive suppose une rupture.

On se demande si la non-directivité ne dépend pas de l'importance qu'on donne aux erreurs éventuelles du sujet, ce qui pose le problème de la valeur de ce qui est enseigné. Un enseignement non directif est-il rentable ? En tant que méthode, ne comporte-t-il pas des risques importants ?

Il faut distinguer l'attitude non directive, qui nous informe sur la situation éducative, des méthodes qui seront employées. La non-directivité semble positive sur un plan humain : les élèves se sentent plus responsables et mieux liés. Mais en ce qui concerne le contenu de l'enseignement, n'exige-t-elle pas **aussi** l'emploi des méthodes directives ? Aux élèves travaillant en groupes, n'est-il pas nécessaire de donner le « coup de pouce » habile ?

Tout cela dépend des situations, de leurs variables. La recherche d'un modèle masquerait à nos yeux notre dénuement fondamental : c'est à tort d'ailleurs que la notion de « modèle » est normative dans l'esprit des enseignants. Mieux vaut parler de schémas. Un enseignement non directif doit disposer de la gamme la plus étendue possible de schémas éducatifs. Il faut les établir à partir d'une réflexion systématique sur les contradictions de la situation éducative. Ce qui prime, c'est la relation maître-élève, le **rôle** du professeur devant avant tout se transformer. Le problème des schémas non directifs, variables avec les contextes, vient au second plan...

Nous avons abordé des problèmes concrets : les choses allaient déjà mieux. L'animateur nous avait concédé la possibilité de conserver une certaine directivité : nous étions soulagés. Il n'y aurait plus qu'à renforcer cette possibilité-là...

Nous percevions néanmoins plus clairement la « situation pédagogique », heureux de n'être pas dépossédés totalement d'un rôle à jouer et d'une compétence. Le problème était de concilier notre autorité avec la liberté des élèves. De quelle façon en effet une certaine autonomie, une certaine initiative pouvaient-elles être données aux élèves dans le contexte actuel ? A la suite des événements de mai 1968, nous avons tous fait, depuis le début de la nouvelle année scolaire, l'expérience d'une sorte de semi-libéralisme dans

nos classes, que nous assimilions à cette semi-directivité qu'on nous avait octroyée. Or, cette expérience n'était pas très concluante. Certains élèves n'étaient pas du tout à l'aise dans le cadre d'une classe partiellement livrée à elle-même, la pression du groupe sur l'individu se révélant aussi arbitraire que celle du maître, sinon davantage. Cela inhibait les uns, tandis que d'autres s'épanouissaient dans un activisme paresseux : le sens de l'effort se perdait, et comme ils n'acceptaient le travail que dûment motivés, ils travaillaient de moins en moins, les motivations de la vie extérieure l'emportant sur celles de l'étude. Au total, cette liberté nouvelle encourageait une sorte de sélection entre les élèves, au détriment des moins doués ou de ceux qui ne bénéficiaient pas d'un milieu familial favorisant. Ce libéralisme était en outre mal compris : les enseignants risquaient de passer pour sans autorité ou sans compétence, et d'être chahutés des élèves et mal vus des parents, souvent impatients d'efficacité ; les élèves ne croyaient pas à la loyauté de professeurs libéraux qui, en fait, continuaient de les noter, juger, et orienter. Ainsi la semi-directivité menait, soit à un semi-laisser-aller, soit à une fausse liberté. Personne n'était content. L'enseignement devenait à la fois plus difficile et moins efficace. Il semblait qu'à tout prendre, une pédagogie directive était préférable à une non-directivité qui ne pouvait être totale.

Il est vrai que cette option était consciente, et moins motivée par l'attachement aux méthodes directives en soi que par le bien final des enfants. Nous devenions pourtant de mieux en mieux immunisés contre la non-directivité...

La troisième séance commence sous l'impulsion d'un nouvel animateur qui, pour qu'on ne confonde pas la non-directivité avec une sorte de « manipulation des silences », n'hésitera pas à parler. Les silences seront nombreux malgré tout.

Le point est vite fait sur l'exploration déjà faite de la non-directivité. On débouche rapidement sur la contradiction majeure de toute éducation :

Comment concilier le désir de respecter patiemment le libre développement de chaque être avec la nécessité d'être efficace et d'accélérer ce développement ? On illustre cette contradiction par l'exemple de l'apprentissage d'une langue vivante.

L'animateur fait ressortir ensuite l'ambiguïté de l'expression « non-directivité » et les dangers de son expansion. Elle engendre en effet une culpabilisation que nous avons justement éprouvée, et pousse certains enseignants à une hyper-directivité déguisée. La non-directivité est essentiellement la recherche du minimum de contraintes à imposer, étant entendu que toute présence de l'être à l'être entraîne une pression et qu'il n'est demandé à personne de renoncer à **vivre ses valeurs**. La non-directivité est **attitude**, les méthodes importent peu. Cette attitude ne se juge pas : il s'agit seulement d'examiner sa plus ou moins grande adaptation, à une discipline, à une situation, à un groupe, à un sujet donnés. Mais elle exige une conversion intérieure : l'enseigné ne doit plus être perçu au niveau de ce qu'il apprend, mais au niveau de ce qu'il sent et vit. L'enseignement comporte une pluralité d'échanges : l'accord rationnel n'est souvent qu'apparent et l'échange interpersonnel a plus de valeur. L'idéal de rationalité s'atteint au détriment du

domaine personnel, ce qui mène à l'**inertie** de l'enseigné. Tout se passe au plan relationnel : il n'y a pas de modèle pédagogique universel ; chacun doit pouvoir agir et être soi ; le rôle de l'enseignant tend à se diversifier dans une civilisation redevenant orale, où priment les communications : la tâche prioritaire de l'enseignement réside dans l'apprentissage de la communication dans un groupe, l'exploration préventive des conflits à y éviter, etc...

Des participants expriment la nécessité d'étudier l'enseignement non directif dans chaque discipline, d'échanger les expériences faites, de voir **concrètement**, comment l'attitude non directive peut se traduire à travers des méthodes diverses, existantes ou à inventer. D'autres insistent sur l'**attitude fondamentale** de l'enseignant, tout le reste devant en découler. Evoquant la formation des maîtres, on déclare que la démarche pédagogique doit s'accompagner à tout instant d'une réflexion sur cette démarche : il faut prendre conscience des différences entre les personnes et de la multiplicité de leurs relations, ne pas prétendre appliquer à tous les mêmes méthodes, ne pas vouloir uniformiser les esprits, libérer les dynamismes du groupe et promouvoir chaque être dans sa spécificité même.

Tout de même, objecte-t-on, il faut réfléchir sur les méthodes, en distinguer certaines préférables à d'autres en fonction des objectifs précis de tel ou tel enseignement : cette prospection seule peut faire avancer la pédagogie.

L'animateur insiste néanmoins sur l'aspect relationnel de toute discipline. L'éducation revient en fin de compte à mettre en communication chaque individu avec une pluralité d'individus vivants ou morts. Ce qui n'empêche pas, bien sûr, d'inventer au plan méthodologique, afin de nous donner le plus de moyens possibles : nous libérerons ainsi la créativité, de façon non pas immodérée, mais joyeuse.

Elever le débat, c'est souvent une manière de l'enterrer. On pouvait craindre de tels effets après cette séance, tant l'auditoire avait été déculpabilisé. Au cours des silences, il avait été de bon ton de « ressentir » — de ressentir, non de penser — à propos de tout ce qui demeurerait tu. Nous avions donc beaucoup ressenti, c'était soulageant, et sans doute des impérialistes de la non-directivité auraient crié à l'escamotage des exigences qui s'étaient jusqu'alors développées en nous.

En réalité l'animateur avait très consciemment adopté une attitude « rogérienne » vis-à-vis de nous. Il fallait qu'enseignants, nous nous sentions à l'aise dans notre fonction. Il fallait nous redonner confiance dans notre nature, dans nos compétences, dans notre métier, — tout ce que la non-directivité mettait en cause. Moins menacés par celle-ci, nous serions plus disposés à la vivre. Il avait donc canalisé et désamorcé l'espèce d'intérêt coupable et hostile que nous lui manifestions en le voyant venir. D'où notre vaste soulagement ; le groupe ne recéléait plus de tension ; nous avions l'impression d'avoir été souvent moins directifs que nous ne l'avions craint, et même non directifs sans le savoir ; nous débordions soudain de bonne volonté et de gratitude ; nous nous accommodions d'une non-directivité toujours imprécise mais déjà familière. Nous étions résolus à développer énormément notre perception de l'autre et à ne changer qu'un peu nos méthodes ; notre ciel intérieur était pavé de bonnes intentions ; nous nous sentions devenus bons, indiciblement bons...

et nous étions sûrs que cette conversion de notre attitude interne rendrait tout à coup notre enseignement efficace et humain ! Bref, nous nous trouvions **affectivement** moins démunis, et c'était comme si on nous avait valorisés dans une monnaie en inflation...

Notre prise de conscience de l'importance des relations d'un groupe et du temps à y consacrer n'allait cependant pas sans quelques objections. L'animateur avait par trop privilégié cet aspect. Connaître chacun et tout ce qui se passe entre les membres d'une classe, en faire prendre conscience au groupe lui-même, non pas une connaissance acquise une fois pour toutes, mais une conscience constamment à reprendre en fonction de l'évolution dynamique des relations, et tout cela à opérer dans chaque ordre d'enseignement, n'était-ce pas beaucoup de temps perdu pour un gain hypothétique ? Car ces prises de conscience ne risquaient-elles pas, en explorant les problèmes humains, de les aggraver ? En centrant trop un groupe sur sa psychologie propre, ne va-t-on pas développer en lui une sorte de narcissisme insatiable, qui le rend impuissant au travail ? Il nous semblait que nos lycéens avaient déjà trop tendance à ne s'intéresser qu'à eux-mêmes, ce qui d'ailleurs les divisait plutôt qu'autre chose... L'unité du groupe n'était-elle pas plus réelle, en définitive, lorsque la classe était tournée vers un objectif externe et précis ? Ainsi, y compris au niveau relationnel, n'était-il pas meilleur de centrer le groupe sur **les contenus** de l'enseignement pourvu qu'on les adapte ? Ce qui limitait la non-directivité à une technique propre à susciter et à saisir des « motivations », à libérer périodiquement l'affectivité du groupe, et à la canaliser judicieusement au service de l'enseignement...

La quatrième séance se déroule en deux temps. Trois petits groupes se forment d'abord pour étudier la non-directivité au regard de l'expérience concrète de chaque participant ; ensuite aura lieu une mise en commun des questions soulevées.

Dans le premier groupe, il est d'abord parlé d'une expérience positive de non-directivité dans un jardin d'enfants. On souhaite une pareille absence de contraintes (programmes, horaires) dans le premier degré, car il semble évident que l'emploi de méthodes non directives réussit d'autant mieux qu'elles sont instaurées plus tôt. Il est question ensuite de non-directivité dans un groupe de travail adulte : on dénonce l'erreur consistant à omettre des temps de connaissance mutuelle sous prétexte d'efficacité. L'intérêt de la démarche non directive est d'être axée sur les personnes. Dans toute situation, il est indispensable d'employer une part de notre énergie à l'amélioration de notre perception de l'autre. On s'oriente enfin vers la transformation de la relation maître-élève. On récuse le mot « amour », à cause de ses résonances affectives. Sans doute lui préfère-t-on l'expression de « disposition à vouloir le bien de l'autre », qui est d'ailleurs l'une des définitions que donne le Petit Robert du mot « amour »...

Les expériences échangées dans le second groupe font ressortir les difficultés suivantes :

— comment introduire la non-directivité dans un enseignement quand l'ensemble des autres professeurs utilise des méthodes directives traditionnelles ?

— ne risque-t-on pas par la non-directivité, en particulier chez de jeunes enfants, de créer une atmosphère d'insécurité dangereuse ? Ou la seule présence d'un adulte suffit-elle à sécuriser l'enfant ? Une certaine protection des personnalités fragiles du groupe est-elle conciliable avec la non-directivité ?

Le troisième groupe insiste sur la contradiction entre l'attitude non directive et les contraintes institutionnelles (examens, programmes). Il se pose aussi le problème de la relation maître-élève, mal connue ; se demande comment former les élèves à un enseignement non directif ; se penche sur les finalités de l'enseignement : qu'est-ce qui est prioritaire ? Avons-nous le temps « d'attendre » ? Comment n'être pas directifs pour certains apprentissages ? On conclut qu'être non directif, c'est être capable de repenser à tout instant notre enseignement au plan de **l'information** et au plan de la **communication**.

La mise en commun de ces discussions déçoit parce qu'elle reste théorique. Le vécu des groupes, propre à chacun, n'est pas communiqué. L'animateur souligne que toute réflexion sur la non-directivité mêle confusément des questions très pratiques à des aspirations profondes (à la liberté, à la disponibilité...). Il nous fait constater enfin que l'exploration de cette notion a été très liée à notre façon d'être ensemble pour explorer.

C'était par pudeur que les groupes s'étaient caché l'atmosphère propre de leurs entretiens. Il y avait eu des inhibitions et l'on s'était parfois dérobé au sujet en se jetant dans des expériences sans rapport avec la non-directivité. Un certain nombre de participants se taisaient par incompréhension de la non-directivité ou par impuissance à s'imaginer non directifs. Mais la mauvaise conscience des uns n'avait d'égale que l'euphorie des autres...

Notre groupe en particulier, le troisième, déjà déculpabilisé par la séance n° 3, ne cachait pas sa supériorité en non-directivité sur les deux autres. Nous avons **trouvé**, nous, sans bien savoir quoi ; en face du maître-animateur, nous étions les bons élèves en non-directivité ; nous nous sentions **capables** d'attitudes non directives, à tel point qu'il n'était même plus nécessaire à nos yeux de repenser nos méthodes. Et plus nos collègues gémissaient, plus nous exultions en sentant que nous avions trouvé !

Il ne nous manquait plus qu'une critique radicale de la non-directivité, faite par des spécialistes, pour que nous soyions persuadés qu'il faut « en prendre et en laisser », et que nous devenions les enseignants les plus heureux du monde, nageant dans la tranquillité du conservatisme sur l'essentiel de nos méthodes et dans la joie du réformisme sur quelques aspects de nos attitudes... Ce fut l'objet du débat contradictoire de la dernière séance.

Mais quoi ! les tenants de la non-directivité auraient-ils eu derrière la tête le dessein subtil de nous transformer malgré nous — en appelant cela nous faire devenir nous-mêmes ?

Il est impossible d'informer objectivement de la discussion finale qui a clos le cycle de séances sur la non-directivité. Nous allons donc la résumer en trois points de vue, adoptant grosso modo un schéma de dissertation traditionnelle : thèse, antithèse, synthèse.

## POUR LA NON-DIRECTIVITÉ

Sans doute, au départ, la pédagogie, l'existence même d'institutions éducatives impliquent une structuration, une « directivité ». Le problème est précisément de réduire au minimum ces contraintes préétablies. Le contexte actuel de l'enseignement français exige l'introduction, par la lutte, de la non-directivité. Le maître ne doit pas voir là sa déchéance mais la sauvegarde de son utilité. Il doit cesser d'être nuisible et tâcher de sortir de l'état présent des choses, où les élèves sont habitués à recevoir dans l'inertie et l'ennui une manne indigeste crachée par un bavard. Il faut renverser la vapeur. Il faut que l'acte d'enseigner s'accompagne d'une exploration constante et prioritaire de la situation pédagogique. Sans doute le contenu de l'enseignement est lui-même inadapté, mais pourquoi, sinon parce qu'il est sans rapport avec l'expérience individuelle et sociale de l'élève ? L'effort essentiel devra donc porter sur la pédagogie ; avant tout, les intérêts des élèves doivent être dégagés, et cela par une exploration collective. Car la rénovation des seuls contenus ne produira qu'un enseignement à son tour vite périmé et ne supprimera nullement l'ennui **essentiel** de nos élèves. Car nous les ennuyons. Or, trouver les intérêts des élèves ne se fait pas in abstracto, mais dans une démarche commune du maître et des élèves, dans une recherche ouverte, tous ensemble, de leur expérience intégrale, dans une prise de conscience permanente des relations vécues entre eux. Cette mise à jour des attentes profondes de chacun et du groupe, cette libération du dynamisme social du groupe peuvent seules rendre la situation pédagogique vivante et enrichissante. Il ne s'agit pas de s'engluer pour autant dans l'affectif, de chercher à aimer ou à se faire aimer, mais de **se situer** de plus en plus clairement les uns par rapport aux autres, **d'être présents** les uns aux autres, d'être conscients de la stratégie opératoire qu'impliquent les communications au sein d'un groupe. Cela exige le rejet de tout interventionnisme du maître. Cela suppose la volonté de ne pas peser sur les élèves, sur leurs démarches ou sur leurs idées, y compris par des influences indirectes qui reviendraient à une directivité sournoise.

## CONTRE LA NON-DIRECTIVITÉ

Ce refus d'interventions du maître est fort contestable. Les fameuses expériences de non-directivité que leurs promoteurs prennent pour des réussites sont en réalité des échecs. En ce qui concerne l'autodiscipline par exemple, il est inadmissible que le maître se refuse à intervenir lorsque le groupe avoue son impuissance à se discipliner tout seul. Cette attitude est une **démission** du maître, qui laisse la place d'ailleurs à de pernicieuses directivités parallèles interférant sur le groupe. Il faut dire **non** à cette non-directivité qui espère aboutir à la classe autogérée où l'enseignant ne figurera plus qu'à titre de ressource à la discrétion du groupe. C'est une grossière erreur que de porter ainsi une **confiance aveugle** d'une part à l'être jeune, bien incapable de s'assumer lui-même, d'autre part au groupe et à ses possibilités d'action sur soi, comme si les interactions individuelles allaient d'elle-mêmes façonner l'unité du groupe et lui créer les intérêts majeurs qu'on souhaiterait lui voir. En fait, le maître conserve le **devoir** d'apporter la manne qui nourrira l'esprit de l'enfant. Sous prétexte de

priorité à la pédagogie, on néglige le contenu éducatif qui pourtant justifie seul la volonté d'éduquer. C'est essentiellement la réadaptation des contenus, d'ailleurs, qui renouvellera la relation maître-élève — car le groupe d'élèves vit très bien sur lui-même, se suffisant d'intérêts souvent dérisoires. L'attente des enfants et adolescents peut être riche, quand elle existe ; mais elle sera toujours confuse. Seul l'adulte **peut et sait** leur **apporter** ce dont ils ont besoin, parce qu'il est autre chose que le groupe, parce qu'il n'appartient pas au groupe. Les « explorations » de la situation pédagogique et des relations au sein du groupe, qu'on préconise, absorbent l'enseignant sans que ce stade soit dépassé. On se perd dans la marée de l'affectivité. En situation de classe, les phénomènes psychologiques (identifications diverses, réciproques d'ailleurs) sont d'ordre régressif, et leur prise de conscience ramène à la petite enfance au lieu d'en faire sortir. N'y a-t-il pas en outre, dans l'aspiration vers la non-directivité, un désir obscur d'être proche de l'enfant et innocent comme l'enfant, une peur d'être adulte et d'assumer en adulte l'autorité ?

Il reste qu'effectivement, les élèves présentent une sorte de **vacuité** troublante, que nous sommes pour l'instant incapables de remplir. Comment remédier donc à cette attitude d'ennui et de non-réponse qu'ils ont en face de ce que nous leur offrons ? Essentiellement par la révision ou la récréation des contenus de notre enseignement, liée elle-même aux problèmes de notre civilisation et de ses finalités.

## POUR UNE NON-DIRECTIVITÉ AMÉNAGÉE

Le troisième point de vue équilibre et dépasse, comme il se doit, les précédents. On accepte d'abord la situation de la non-directivité dans un cadre dont les directions fondamentales peuvent être imposées. Elle consiste alors dans une conscience des degrés de liberté que nous laissent les contraintes existantes et dans un réajustement incessant de nos méthodes pédagogiques en fonction des possibilités qui croissent. Il n'est pas question pour l'adulte de refuser d'être soi-même, de renoncer à son « bagage éducatif », de ne plus communiquer un savoir. Il est question de considérer le développement de la personnalité de l'enfant et ses processus personnels d'assimilation ; puis d'examiner comment enseignants et enseignés peuvent vivre une situation d'interdépendance sans renier leurs différences — ce que nécessite l'existence d'un groupe ; de chercher comment, au niveau plutôt culturel, rendre assimilable **l'identique** à des êtres **différents** ; il est question enfin de ne pas attribuer à l'animateur le monopole exclusif de l'animation et de la compétence alors que certaines de ses fonctions peuvent être exercées, au moins partiellement, par les élèves.

Or, l'opposition excessive faite actuellement entre directivité et non-directivité enferme la pédagogie dans un choix entre l'immobilisme ou l'impuissance. L'angoisse plus ou moins secrète des enseignants se perpétue avec l'ennui plus ou moins avoué des enseignés. De plus, au « comment » enseigner s'ajoutent le **pourquoi** et le **quoi** enseigner. L'enseignement français, à la fois autoritaire et sans direction précise, manque de dynamisme ; il y a **en même temps** déphasage vis-à-vis du dynamisme social et refus de considérer l'interpénétration de notre société en mutation et du monde de nos

classes ; enfin, si cette société change, elle ne sait pas elle-même où elle va. N'est-il pas clair que l'attitude apparente des élèves, ennui sans cause ou contestation sans but, reflète cet état de choses et décontenance les adultes sur qui repose notre civilisation ? Il y a défaut de « présence » des uns aux autres — c'est cela, l'ennui — parce que les voies de la communication sont rompues. L'inspiration non directive cherche précisément à les rétablir : mais cela ne peut se faire de façon statique et définitive, puisque nous entrons dans une ère d'accélération culturelle et sociologique.

L'enseignant doit donc percevoir tout cela ; délimiter le champ où il n'intervient pas directement ; choisir enfin, il en a le devoir, de **peser** là où se joue l'essentiel. La maladie de l'intervention est détestable ; l'abstention du maître crée un vide générateur d'angoisse ; il faut peser, mais là seulement où il le faut, afin d'être pleinement efficace.

\*\*

En d'autres termes, les uns abominaient le crime d'enseigner ; d'autres le prênaient comme indispensable au bien de l'enfant ; les derniers le toléraient manifestement, mais avec retenue, pourvu que les choses se fissent proprement, en douceur, puisque de toute manière meurtre il y a !

T-ève de plaisanteries, nous nous trouvions d'accord avec cette non-directivité aménagée, ou semi-directivité, qui nous semblait allier le progrès pédagogique au bon sens. Hérésie ? c'eût été faire de la non-directivité un dogme...

Or, malgré nos résistances et nos objections, de séance en séance, nous avons lâché du lest. Sans doute il y avait eu beaucoup de mots ; sans doute nous jugions la non-directivité de l'extérieur et notre approche trop intellectuelle faussait l'expérience que nous pouvions en avoir ; sans doute nous n'y sommes entrés qu'à reculons... Mais avant d'y entrer, il fallait bien en faire le tour. Il fallait bien voir, au moins, ce qu'elle n'était pas : vouloir n'explorer que de loin les voies à ne pas suivre, c'est humain. Il valait mieux éprouver quelques humeurs que d'accepter euphoriquement l'idée de non-directivité. Il fallait bien, enfin, mettre un certain temps pour passer de la question : « Qu'est-ce que la non-directivité ? » à la question : « Etre non directif : pourquoi ? quand ? comment ? »

La non-directivité a donc été comme le trésor du laboureur de La Fontaine : un mythe stimulant qui nous a fait remuer notre champ pédagogique. Pas seulement dans l'abstrait : nous avons **enseigné**, entre chaque séance. Se poser par exemple, durant plusieurs mois, la question : « Sommes-nous **affectivement** intéressés dans nos relations avec nos classes, et dans quelle mesure cela déforme-t-il notre perception des élèves ? » n'était-ce pas très positif ? Ainsi, ces réunions nous ont incités à cette réflexion pédagogique incessante qui doit informer l'acte d'enseigner. Nous ne vonyons plus la non-directivité sous la forme caricaturale de la pagaïe instituée. Nous sommes un peu — un peu — transformés. Qu'on n'objecte donc pas que ces séances n'ont accouché de rien : l'enfantement est intérieur. Personne ne se refait du jour au lendemain : devenir non directif, cela exige une autogestation qui ne peut finir. Et nous ne faisons que commencer...

Bruno HONGRE

Professeur au Lycée de Sèvres.

# VIE DE SÈVRES

## LES STAGES

Dès le mois de septembre, le cycle des stages a repris au C.I.E.P. De nombreux groupes de professeurs, aussi bien étrangers que français, se sont succédés jusqu'à la fin de l'année.

Parmi **les groupes étrangers**, citons ceux des professeurs japonais (5-16 septembre), libanais (5-30 septembre), soviétiques (5-17 octobre), polonais (15 octobre-15 novembre), norvégiens (10-23 novembre), roumains (18 novembre-18 décembre), ainsi que plusieurs groupes de professeurs allemands (22 septembre-8 octobre, 17-22 novembre, 1<sup>er</sup>-11 décembre).

Les **relations franco-québécoises** se sont concrétisées cette année par la création à Sèvres, que nous avons déjà signalée, d'un centre d'information franco-québécois, et aussi par un très important échange d'enseignants : soixante jeunes maîtres québécois enseignent cette année dans des écoles françaises, tandis que soixante jeunes français enseignent au Québec. En stage à Sèvres au début de septembre, les enseignants du Québec ont pu prendre un premier contact avec la vie française et les divers aspects de notre enseignement. Ils y reviendront les 9 et 10 janvier pour faire le point sur cette expérience, particulièrement intéressante, sur le plan des contacts humains.

Nous saluons d'autre part le retour **de professeurs belges** aux sessions organisées par le C.I.E.P. Il y en eut quatre au cours de ce trimestre :

Un premier stage a réuni, du 29 septembre au 4 octobre, des professeurs belges de géographie, sous l'impulsion de Monsieur l'Inspecteur FRANÇOIS. Les problèmes de l'enseignement de la géographie dans le second degré ont été posés, et quelques-unes des solutions qui peuvent leur être apportées ont été examinées : coordination des enseignements, apport des moyens audio-visuels, essai d'un enseignement programmé en géographie, etc...

Du 13 au 18 octobre a eu lieu un stage sur l'introduction de l'éducation cinématographique dans l'enseignement secondaire, animé notamment par Monsieur TARDY et Madame BATICLE. Des projections de films, suivies de débats, ont permis de cerner les finalités et les moyens de l'éducation cinématographique, d'évoquer son avenir proche et à long terme.

C'est sur l'enseignement de la chimie qu'a porté le troisième stage des professeurs belges, du 17 au 22 novembre 1969. Les conférences données par des professeurs de l'Enseignement Supérieur ont été suivies de visites nombreuses : aux Laboratoires de la Faculté des Sciences de Paris, aux Usines Chimiques Rhône-Poulenc, etc...

Un quatrième stage a accueilli les professeurs belges de français, du 8 au 13 décembre

Par ailleurs, il nous faut signaler que les 25 et 26 septembre 1969 se sont tenues à Sèvres deux **journées d'étude sur le problème des examens oraux**, organisées par l'Office du Baccalauréat International.

Des conférenciers, venus de nombreux pays, ont abordé des questions telles que l'aspect psychologique des examens oraux, les méthodes et les problèmes qui en dérivent, notamment dans le cadre du baccalauréat international dont le régime provisoire va entrer en application dans la période expérimentale 1970-1976 et pour lequel treize établissements présentent des candidats.

Enfin, la Fédération française **des Clubs Unesco**, présidée par M. l'Inspecteur Général FRANÇOIS, a travaillé en commissions sur le thème de l'adaptation de la documentation UNESCO aux jeunes de 11 à 15 ans, les 29 et 30 novembre 1969.

\*\*

L'abondance des stages étrangers n'a aucunement diminué le nombre **des stages français**.

Le lundi 6 octobre, M. Olivier GUICHARD, ministre de l'Education Nationale, a ouvert le **stage national sur la rénovation pédagogique** de l'enseignement élémentaire. Il a tracé les grandes lignes de la réforme en cours, précisé certaines modalités de l'organisation du tiers-temps, et insisté sur l'aspect collectif de la rénovation de l'enseignement primaire.

Un stage d'information pédagogique sur **l'enseignement économique et social** a apporté aux professeurs des éléments très actuels de documentation accompagnés de comptes rendus d'expériences et de travaux de groupe.

Un troisième stage a porté sur le thème de **l'instruction civique** (3-5 novembre) avec la participation de M. Raymond ARON. Quelle instruction civique doit-on et peut-on donner ? Qu'est-ce que l'éducation de la liberté dans le monde actuel ? Comment élargir le civisme national au sens de la communauté internationale ? Telles ont été quelques-unes des préoccupations fondamentales des participants.

Les professeurs d'histoire et de géographie se sont réunis pour étudier **l'utilisation des techniques audio-visuelles** dans leur enseignement. Films, télévisions, diapositives, ont fait l'objet de présentations commentées et de discussions.

L'option « Arts » a fait l'objet d'une journée d'études axée sur la préparation à l'examen, les programmes et les méthodes qui la rendent possible et fructueuse. Les disciplines artistiques ont fait l'objet, à la fin de cette année, d'un stage plus étendu où ont pu s'exprimer les tendances et les réalisations actuelles.

Les documentalistes et bibliothécaires ont, cette année, centré leurs réflexions sur les relations bilatérales entre les établissements scolaires et les entreprises, organismes divers, particuliers, etc. Cette ouverture sur l'extérieur s'accompagne d'un effort pour réaliser la participation des élèves.

### MISSION AU BRÉSIL

La Direction générale des Relations Culturelles du ministère des Affaires Etrangères avait demandé à Madame Colette STOURDZÉ, conseiller pédagogique au C.I.E.P., professeur à l'I.P.F.E.-Sorbonne, de diriger au mois de juillet dernier un stage national de perfectionnement pédagogique destiné aux professeurs de français de tout le Brésil. Plus de cinq cents professeurs y assistèrent.

Le principal objectif étant la réflexion pédagogique, les stagiaires eurent la possibilité non seulement d'entendre des exposés, mais aussi d'observer des « classes témoins » et de prendre part à des discussions tant sur les contenus que sur les méthodes (structurales et actives).

En outre, Madame Yvette AUFFRET, professeur agrégé au Lycée de Bayonne, proposait aux participants des conférences littéraires et des travaux pratiques de littérature.

Destiné, en principe, aux professeurs de français, ce stage a été également suivi avec beaucoup d'intérêt par des pédagogues de toutes disciplines.

Ainsi les liens de Sèvres avec le Brésil ne cessent de se resserrer.

### MUTATIONS

M. QUIGNARD, proviseur du lycée, a été appelé à d'autres fonctions : il dirige désormais la division du second cycle du département de la Recherche Pédagogique à l'Institut Pédagogique National.

Mme QUIGNARD, directrice du C.E.S.1 et des sections internationales du lycée, dirige désormais le tout nouveau C.E.S. de la rue Vincent-d'Indy (XII<sup>e</sup>).

Tous ceux qui connaissent Sèvres savent quel rôle M. QUIGNARD, admirablement secondé par Mme QUIGNARD, a joué dans la vie de notre maison, depuis l'aurore des classes nouvelles jusqu'aux efforts actuels de rénovation pédagogique. Tous deux emportent les regrets affectueux de leurs amis français et étrangers, mais leurs nouvelles fonctions les laissent tout près de nous par la pensée et ils continueront, nous en sommes sûrs, à nous apporter leur collaboration dans ce domaine de la recherche pédagogique qu'ils connaissent si bien.

C'est Mme FAUCONNET qui a été nommée directrice du lycée-pilote de Sèvres. Son œuvre pédagogique au lycée-pilote de Marseille-Veyre est trop connue pour que nous ayons à souligner combien ce choix est heureux pour notre lycée. Nous souhaitons de tout cœur la bienvenue à Mme FAUCONNET.

M. MOUNET a été nommé principal du C.E.S.2 et Mme MOUNET, sous-directrice du C.E.S.1, c'est dire que les orientations pédagogiques de notre maison se trouveront plus que jamais heureusement harmonisées. M. et Mme MOUNET viennent du lycée de Rueil et nous sommes très heureux de les accueillir.

### **SEJOUR D'ETUDIANTS LIBYENS**

Vingt et un étudiants libyens viennent de commencer à Sèvres un stage d'un an selon une formule très nouvelle. Organisée à la demande des autorités libyennes, cette expérience originale doit permettre à ces futurs professeurs de français de poursuivre, après trois mois d'étude intensive de notre langue, les études universitaires commencées dans leur pays. L'Université de Libye a donc demandé au C.I.E.P. de donner, en français, l'ensemble des enseignements prévus au programme de la Faculté d'Education de Tripoli : histoire, géographie, français, psychologie, psychopédagogie, etc...

---

---

## JEAN BAYET

---

Jean BAYET qui fut professeur de latin à la Sorbonne, directeur de l'Ecole Normale Supérieure et de l'Ecole Française de Rome, nous a quittés.

Sa rigueur scientifique, son immense érudition, la solidité et la délicatesse de son humanisme où s'unissaient les dons, les méthodes et les connaissances de l'historien, du philosophe et du « littéraire », sa générosité ardente et courageuse, toujours voilée de pudeur, mais parfois éclairée d'un sourire, firent de lui un maître d'un rayonnement exceptionnel. C'est pour nous un honneur et une joie de rappeler ici qu'il fut l'un de ceux qui présidèrent à la création de notre maison. Directeur général de l'Enseignement, inaugurant à Sèvres, un stage en 1945, il montrait la nécessité de réformes profondes dans notre système d'éducation « pour des raisons nationales, mais aussi pour des raisons sociales infiniment plus graves », et il faisait l'éloge de la « vertu d'imagination », non point imagination folle, « maîtresse d'erreur et de fausseté », mais imagination capable de manifester à la fois le sens du réel et le goût du risque, et pour laquelle « imaginer, c'est créer ».

Edmée HATINGUAIS et Jean AUBA.

---

## CONDITIONS D'ADHÉSION

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 10 F, membres bienfaiteurs : 20 F) au compte chèques postaux : Paris 6959-99 «Amis de Sèvres» 1, avenue Léon-Journault - 92 - SÈVRES.

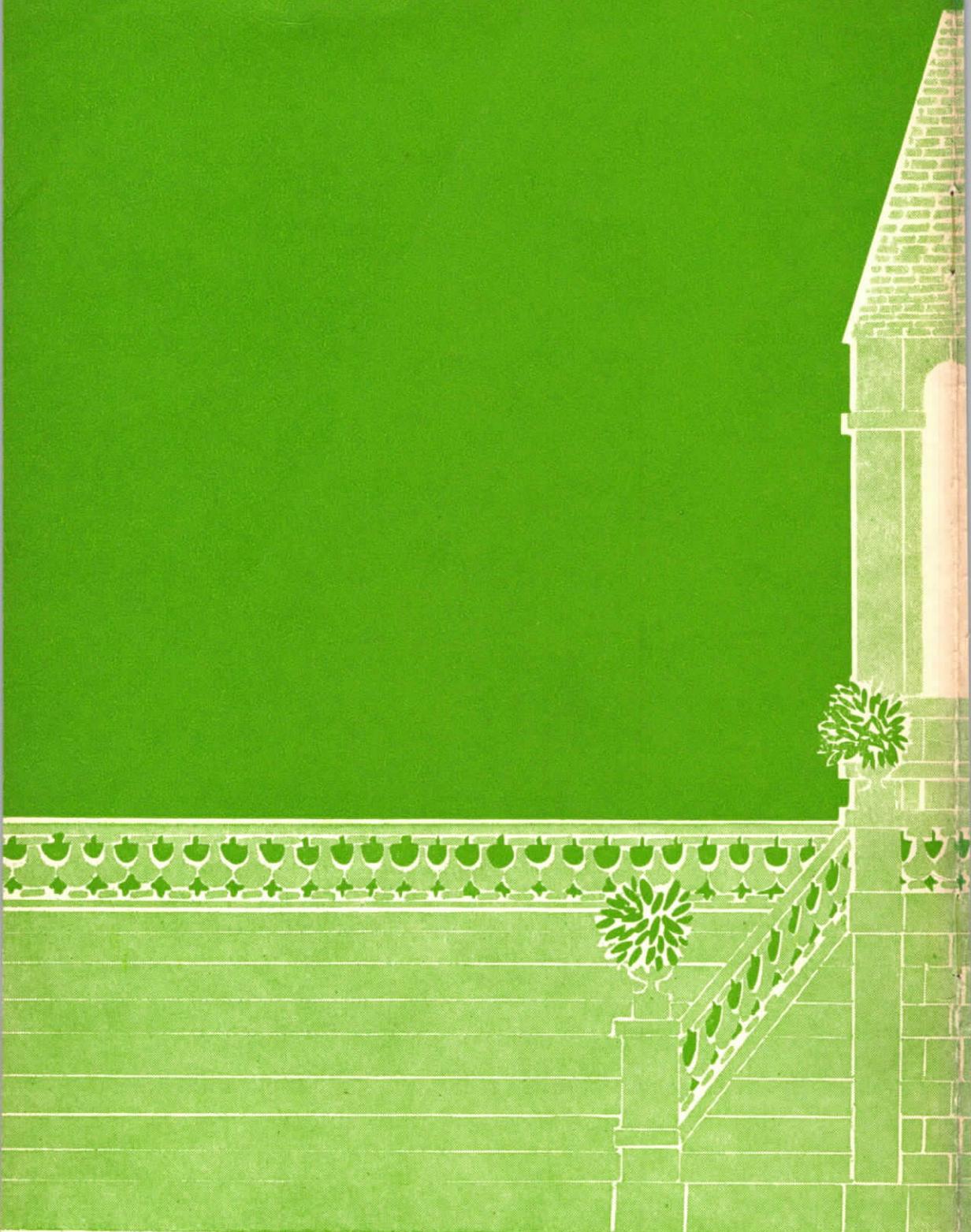
Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

**AFRIQUE DU SUD** : CONSTANTIA CONTINENTAL BOOKSELLERS. P.O.B. 7753 Johannesburg. — **ALLEMAGNE FEDERALE** : W.E. SAARBACH G.m.b.H. Follerstrasse 2, D. 5. Koeln. — **ARGENTINE** : LIBRERIA HACHETTE. Rivadavia 739-45, Buenos Aires. — **AUTRICHE** : MORAWA, Wollzeile 11, 1010 Wien. — **BELGIQUE** : AGENCE ET MESSAGERIES DE LA PRESSE. 14-22 rue du Persil, Bruxelles. — **BRESIL** : LIVRARIA HACHETTE S.A. DO BRASIL. 299 Avenida Erasmo Braga-4º andar, Caixa Postal 1969, Rio de Janeiro. — **CANADA** : LIBRAIRIE HACHETTE. 554 est, rue Sainte Catherine, Montréal 24 P.Q. — **CHILI** : LIBRAIRIE FRANÇAISE. Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — **COLOMBIE** : LIBRERIA CENTRAL. Apartado aereo 3484, Bogota. — **CONGO** : SOCIETE CONGOLAISE HACHETTE. B.P. 2510, Brazzaville. — **CHINE** : WAIWEN SHUDIAN. P.O. Box 88, Pékin. — **CUBA** : CUBARTIMPEX. Simon Bolivar n° 1, Palacio Aldama Bldg aptdo 6540, La Havane. — **ESPAGNE** : SOCIEDAD GENERAL ESPAGNOLA DE LIBRERIA. Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — **ETATS-UNIS** : EUROPEAN PUBLISHERS REPRESENTATIVES INC. 132 West 43rd Street, New York 36 N.Y. — **ETHIOPIE** : INTERNATIONAL PRESS AGENCY : G.P. Giannopoulos, Hailé Sélassié Star Sq. P.O.B. 120, Addis Abeba. — **FINLANDE** : RAUTATIEKIRJAKAUPPA Oy. Kampinkatu 2, Helsinki. — **GRANDE-BRETAGNE** : THE CONTINENTAL PUBLISHERS ET DISTRIBUTORS LTD. 25 29 Worship Street, London E.C. 2. — **GRECE** : LIBRAIRIE KAUFFMANN. 28, rue du Stade, Athènes. — **HONGRIE** : KULTURA, P.O.B. 149, Budapest 62. — **IRAK** : IRAQ STORE Cie. P.O. Box 26, Baghdad. — **IRAN** : I.A.D.A. 151 Khiaban Soraya, Téhéran. — **ISRAEL** : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHEH. 62 Nahlat Benyamin B.P. 1550, Tel Aviv. — **ITALIE** : MESSAGERIES ITALIENNES. Via Giulio Carcano 32, Milan. — **LIBAN** : LIBRAIRIE A. NAUFAL. Rue de l'Emir Béchir, Beyrouth. — **LUXEMBOURG** : MESSAGERIES PAUL KRAUS. 5, rue Hollerich, Luxembourg. — **MEXIQUE** : LIBRAIRIE FRANÇAISE. Paséo de la Réforma 12, Mexico. — **NORVEGE** : NARVESENS KIOSKKOMPANI. Stortingsgata 2, Oslo. — **PAYS-BAS** : VAN DITMAR'S. Schiestraat 32-36, Rotterdam. — **PEROU** : PLAISIR DE FRANCE. Av. Nicolas de Pierola 958, Lima. — **PORTUGAL** : LIVRARIA BERTRAND. 72-75 rua Garrett, Lisbonne. — **R.A.U.** : LIBRAIRIE HACHETTE. 45 bis, rue Champollion, Le Caire. — **SUEDE** : WENNERGREN WILLIAMS AB. Drottninggatan 71 D, Stockholm. — **SUISSE** : NAVILLE et Cie S.A. 5-7 rue Lévrier, Genève. — **ROUMANIE** : CARTIMEX. 14-18, rue A.-Briand, P.O.B. 134-L35, Bucarest. — **TCHÉCOSLOVAQUIE** : ARTIA. V° Smeckach 30, P.O.B. 790, Prague 2. — **TURQUIE** : LIBRAIRIE HACHETTE. 469 Istiklal Caddesi, Beyoglu, Istanbul. — **URUGUAY** : MONTEVERDE et Cie S.A. 25 de Mayo 577, Montevideo. — **VENEZUELA** : LIBROS Y ARTE. A.L. Avila, La Florida, Caracas. — **YUGOSLAVIE** : JUGOSLOVENSKA KNIGA. Terazije 27, Belgrade.

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication

Dépôt légal n° 78.1513-0

IMPRIMERIE NOUVELLE - 37 - TOURS



**CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES** 1, avenue Léon Journault, Sèvres