

LES PERSPECTIVES DE LA COMMUNICATION A LA LUMIERE DE LA RELATION EDUCATIVE

Par Mohand Akli BENAKI

Docteur en Sociologie de l'Université Paris 7
Enseignant à l'I.E.P.S. de l'Université d'Alger

INTRODUCTION

Les relations sont des rapports sociaux intervenant dans un groupe ou dans une société, dans laquelle la communication est en général un élément fondamental et complexe de la vie social ; dont la finalité est de rendre possible l'interaction des personnes. D'où, la caractéristique essentielle est selon Daniel Lagache (1903-1972) la réciprocité. Car, c'est grâce à elle que les relations humaines existent et se développent ⁽¹⁾. En l'occurrence, les recherches actuelles sur le phénomène de la communication ou sur les modalités de naissance des interactions ; elle se trouve ouverte à l'étude des représentations qui régissent les comportements. Cependant, ces derniers supposent une organisation par l'articulation et la coordination des conduites ; celles-ci résultant d'une certaine perception des exigences de la situation, de la catégorisation d'autrui et de l'attribution à l'autre d'une certaine intention dans l'interaction ⁽²⁾.

L'étude systématique des interactions a pour objet de rechercher ce qui se passe au niveau opératoire, tels que : La question de l'enseignant et de l'élève, ainsi que les réponses et les interventions spontanées de ce dernier, etc. Paradoxalement, à ce qui se passe au niveau latent, tels que : Les expressions affectives, touchant à l'inquiétude, l'intérêt et le désintérêt aux demandes affectives et à l'agressivité..., etc. Afin de pouvoir à travers ces observations méthodiques déterminer les positions respectives de l'enseignant et des enseignés à la lumière de la structure de la communication. Quant aux phénomènes non verbaux de la communication, tels que : Certaines mimiques ou signes gestuels, ils sont considérés comme des indicateurs d'un état et des indices

d'une intentionnalité. En d'autres termes plus brefs, il s'agira de ces formes non verbales d'expression chez l'enseignant (sourire, regard, froncement de sourcils, mouvement de tête), qui approuvent ou désapprouvent (y compris l'ensemble des gestes, qui invitent à s'exprimer, à s'arrêter), voire même, les postures corporelles, qui indiquent la surprise, l'attente, l'intérêt et la déception qui sont spontanément décodé par les élèves en signes, positifs, négatifs ou neutres ⁽³⁾.

Rétroaction et communication non-verbale :

Dans cet ordre d'idées, il s'agit d'élucider les processus opératoires mis en œuvre par l'enseignant, par le phénomène de la "rétroaction" ou de la "réponse en retour", signifiant en fait pour l'enseignant l'écho de sa propre parole ⁽⁴⁾. Dans le sens, où l'enseignant est acteur dans une communication, même s'il refuse de parler ! De son côté l'élève ne se limite pas seulement à recevoir, à décoder ou à assimiler les messages. Mais, au contraire, il doit répondre activement, en sollicitant l'enseignant par de nouvelles demandes et de propositions qui entretiennent en permanence le processus d'auto-formation ⁽⁵⁾. Il apparaît ainsi, que l'enseignant et l'élève instaurent dans la communication un processus d'auto-formation.

A ce sujet, Shutzenberger et Jauret (1977), s'inspirant de Freud (S), Moreno (J.L.), Reich (W.) et "Wallon (H), et autres., dévoilent qu'environ (75 %) de toute communication est non-verbale. Cependant, lorsqu'il y a deux messages différents, le sujet croit le langage du corps et non celui des mots ⁽⁶⁾. Ceci, permet de supposer que le discours corporel inconscient de l'enseignant peut-être plus encore que son verbe inducteur de réussite ou d'échec. D'une manière involontaire et inconsciente, les signaux non-verbaux et para-verbaux des partenaires de la relations éducative traduisent des attitudes et des attentes différentes ; dont l'influence sur la dynamique affective et pertinente au plan pédagogique, notamment à l'égard d'un enseigné ou d'un groupe d'enseignés.

Donc le fait d'agir par le corps équivaut à agir par la voix, de même s'exprimer par l'attitude ou le geste équivaut à s'exprimer par la langue. Car le langage gestuel quoique significatif et précis,

il est davantage spontané, naturel et primitif. En bref, le langage non-verbal est moins tributaire des contextes culturels, d'origine que la langue et l'apprentissage ⁽⁷⁾. Sous entendue, que dans les relations interpersonnelles intervient souvent un langage silencieux institutionnalisé et variable suivant les cultures. C'est-à-dire, que dans le langage silencieux ce ne serait que la codification des rapports de position et de distance qu'observent les individus, dans leurs relations sociales. Par exemple, sur le plan affectif, Freud (S), fait remarquer, que personne d'entre nous ne supporterait un rapprochement trop intime avec ses semblables ⁽⁸⁾.

Il résulte de cette optique, que lorsque l'acte pédagogique se veut avant tout un acte informationnel et néglige sa fonction relationnelle, il diminue inéluctablement son pouvoir d'information et de formation. D'où, la distance enseignant-enseignés s'accroît et fait augmenter le malentendu, l'agression, l'angoisse et la réticence ⁽⁹⁾.

La qualité de la communication entre l'élève et l'éducateur dépend considérablement de la maturité affective de l'éducateur, pour laquelle Mauco (G), (1967) a essayé de tracer le portrait suivant :

1) Il fait passer l'essentiel de son énergie affective de l'inconscient au conscient.

2) Son "Moi" conscient n'est pas diminué ou altéré par le refoulement de ses pulsions inconscientes.

3) Il ne ressent pas comme atteinte personnelle les réactions de l'élève.

4) Il n'est pas sécurisé devant les pulsions du jeu immature.

5) Il a pu investir suffisamment dans ses relations d'adultes sans qu'il ait besoin d'utiliser l'élève pour des satisfactions possessives.

6) Il peut donner et c'est cette disponibilité affective que les élèves ont perçue comme étant la qualité fondamentale du bon maître et de son autorité ⁽¹⁰⁾.

Comme l'a bien souligné Gilly (M), (1976) il s'agit de faire passer la révolution des conflits par une négociation, dans laquelle

chacun accepte un certain nombre de contraintes de situations. Certes, cette négociation est parfois d'autant plus difficile, que l'enseignant est obligé de jouer le rôle prescrit par l'institution, avec une faible marge de liberté et que la stratification sociale engendre dans le groupe des tensions, entre les sous-groupes ayant des points de vue divergents, notamment à l'égard de l'enseignant ou des objectifs scolaires ⁽¹¹⁾.

Or les obstacles de la communication entre le maître et l'élève, ils sont dus en général, au défaut de compréhension du message, par suite d'un manque de décodage, au décalage des cadres de référence sur le plan cognitif et surtout à la perception et aux représentations qu'on a du partenaire, qui provoque des chocs affectifs ⁽¹²⁾. Finalement, il importe peu aux partenaires de la relation de connaître la perception de chacun d'eux (élèves, enseignants); puisque, la dimension affective se révèle être la condition essentielle d'une véritable régulation de la relation éducative.

1 - DEFINITION DE LA RELATION EDUCATIVE

1.1. - La relation en tant que "concept"

Dans la langue latine, la notion de relation dérive de référée (rapporter à), d'où l'action de se reporter à quelque chose. Mais, au sens le plus large, elle veut dire l'existence de quelque point commun, entre certaines notions, certaines choses ou certaines personnes ⁽¹³⁾. Tandis que, du point de vue philosophique elle est une manière, dont l'existence d'une chose s'associe à une autre. Quant au sens logique elle représente le rapport d'interdépendance entre les variables définies sur la base d'un principe commun, tel que : Toute modification de l'une d'entre elles entraîne la modification de toutes les autres ⁽¹⁴⁾. Toutefois, selon le sens le plus général, l'interprétation du concept "relation" a pour visée par son essence les relations de cause à effet ; permettant tout ce qui est dans l'activité d'un être vivant à impliquer une interdépendance, d'où une interaction avec son milieu ⁽¹⁵⁾.

Cependant, si la relation est envisagée dans le sens de sa composante subjective (par rapport à son aspect technique); dès lors, elle visera plutôt les relations qui sont axées principalement sur les intérêts proprement humains ou sociaux, désignant dans le

cadre de l'entreprise l'organisation tendant à prévenir les mouvements d'hostilités, entre les divers groupes qui collaborent et même à créer un climat de compréhension et de sympathie ⁽¹⁶⁾. Autrement dit, il y a lieu de montrer, que l'homme est un être vivant en relation, et par ses relations il affirme son être, le module, le ressent, le construit et l'agit. Ainsi, il s'agit, essentiellement (au sens psychanalytique) du mode de relation du sujet avec son monde relationnel, dont ce dernier est le résultat complexe et total d'une certaine organisation de la personnalité, d'une appréhension plus ou moins fantasmatique des objets.

1.2. - La relation éducative

A ce titre, il apparaît que la relation maître-élèves est du ressort de la relation pédagogique, qui lie le maître à l'élève au cours de la situation éducative. Tandis que, la pédagogie moderne renforce les relations verticales que l'enseignant établit avec ses élèves, vue qu'elles subsistent plus (puisqu'elles sont fondées sur la compréhension et la coopération mutuelle); par rapport aux relations horizontales qui apparaissent chez les élèves et deviennent un élément de la dynamique de la classe, dans le sens où la relation maître-élève laisse la place de plus en plus à la relation élève-élèves ⁽¹⁷⁾. Par ailleurs, la relation éducative désigne en général: Le contact, la fréquentation, l'échange, l'influence réciproque, l'action et la réaction..., etc. entre l'enseignant et l'enseigné. Car, celle-ci est étudiée en tant que situation d'interaction sociale, dans laquelle fonctionnent les mécanismes de la dynamique de groupe, qui s'inscrit dans la vie psychique de chacun de ses participants.

1.3. - Aperçu sur certaines approches de la relation éducative

La relation pédagogique est justifiable par plusieurs approches, telles que :

a) L'approche psychanalytique (clinique) : Qui fait apparaître la dimension affective de toute relation interpersonnelle et l'omniprésence de l'inconscient dans celle-ci, et ses divers mécanismes de défense.

b) L'approche psychosociologique : Dont le but primordial est d'élucider les phénomènes de groupe, de leadership, de cohésion

et de communication ; vus selon leur dimension affective et leur évolution, par rapport aux concepts : De rôles, de statuts, de normes, et de tout ce qui dévoile leurs mouvements obscurs et les diverses motivations qui sous-tendent les attitudes correspondantes.

c) L'approche sociologique et socio-analytique : (Selon, la perspective institutionnelle). Permettant d'éclairer l'appartenance de petits groupes aux groupes qui les contiennent, voire leur dépendance à l'égard de la société et de la culture, dont ils sont issus ; ainsi que, l'importance de la situation de l'analyste dans l'institution qui fait l'objet de l'analyse.

d) L'approche socio-psychanalytique : Dont, l'objet et de déceler dans la société (par l'observation) des phénomènes sociaux, en particulier les procédures de relations et les tendances, inconscientes, qui constituent un frein à l'évolution de la société vers un monde adulte ⁽¹⁸⁾.

A ce propos, il convient de faire allusion également aux diverses approches qui représentent les possibilités de contributions à l'effort entamé par les hommes des sciences humaines, afin de cerner les éléments de base, dont l'effet se fait ressentir dans le développement de la relation éducative.

2 - L'EVOLUTION DE LA RELATION EDUCATIVE

2.1. - Rappel sur l'éducation traditionnelle et l'éducation nouvelle

Afin de bien saisir l'apport des recherches en éducation qui vont être évoquées, il semble qu'un bref rappel, sur le débat : "Education traditionnelle, Education nouvelle", peut-être profitable dans la compréhension du contexte évolutif de la relation éducative. D'emblée, il y a lieu de souligner, que naguère le but de l'éducation était de rendre l'enfant conforme à un certain idéal social. D'où l'homme bien éduqué connaissait les us et les coutumes de son groupe, en avait assimilé la culture et respectait ses traditions ; c'est-à-dire, que la fonction de l'éducation était d'assurer la pérennité d'une certaine culture et d'éviter toute rupture entre les générations.

Or, pour atteindre ce but elle se fondait sur des notions telles que : L'obéissance, la discipline et le devoir. Alors que les

éducateurs n'hésitaient pas quand cela était nécessaire à recourir au châtiment corporel. Cependant, le recours à la violence n'était pas indispensable, car l'idéal visé étant commun à tout un groupe, l'élève y aspirait aussi et s'efforçait à reproduire les comportements des membres de son entourage, auxquels il s'identifiait ⁽¹⁹⁾. Mais, depuis le début du siècle l'éducation traditionnelle est contestée, par rapport à son autoritarisme, qui se traduit dans une organisation quasi-militaire.

Elle se donne pour tâche première de mettre l'élève en contact avec des modèles de pensée et de comportements d'où en le confrontant aux grandes réalisations de l'humanité, afin de le socialiser, en le préparant à ses devoirs d'homme et de citoyen. C'est-à-dire, qu'en privilégiant la place de l'enseignant qui "donne" la connaissance à l'élève, qui "reçoit" passivement et répète. Autrement dit, la mémoire est sollicitée en priorité, en invitant la pensée personnelle de l'élève à se couler dans des moules et des normes. Tandis que, la spontanéité et la vivacité dans la conduite sont muselées, voire étouffées ⁽²⁰⁾. En outre, dans l'éducation classique, les résultats scolaires obtenus par l'élève reposent sur un rapport fondamental d'inégalité, entraînant l'élève à se soumettre en toutes circonstances et d'obéir aux décisions du maître par crainte. Ces critiques sont apparues avec ce qu'il est convenu d'appeler de nos jours encore, "l'éducation nouvelle".

Avec les divers progrès qu'a connu le monde des sciences humaines et sociales, (notamment le domaine de la psychologie) un renversement de perspectives s'est produit. Et de ce fait l'élève est passé au premier plan des préoccupations. Si on tient compte de la nature de l'élève et de sa manière de penser ou d'exprimer ses propres besoins, l'élève a le droit de vivre son enfance ou son adolescence pleinement, pour elle-même et non pas comme une préparation à la vie d'adulte !

En d'autres termes, les fonctions de l'éducation doivent viser l'épanouissement de l'élève et le développement de ses aptitudes, particulièrement à travers : Le jugement personnel, l'esprit critique et l'analyse logique ; ainsi que tout ce qui permet d'encourager la diversité et l'originalité des pensées ou d'assurer l'autonomie de la volonté. Quant aux méthodes éducatives elles doivent être centrées sur l'élève ; alors que la tâche du maître sera de stimuler plus que de prescrire. Dès lors, l'esprit créatif et la spontanéité seront des

aptitudes sollicitées et développées. De ce fait, le rapport d'égalité dans la différence maître-élève et adulte-enfant ou adolescent se respectent mutuellement, comme les partenaires d'un contrat. Ce qui laisse sous-entendre, que l'autorité et le respect se fondent sur la valeur intrinsèque du maître ⁽²¹⁾.

En l'occurrence, cette éducation nouvelle n'est pas vraiment nouvelle, puisqu'aux siècles passés, Montaigne (M.E.) (1533-1592), Comenius (J.A.) (1592-1672), Loke (J.) (1632-1704) et surtout Rousseau (J.J.) (1712-1778), recommandaient déjà de ne pas chercher à modifier la nature de l'enfant, mais de découvrir ses qualités, de respecter ses besoins, son rythme et son originalité, afin de l'aider à se développer harmonieusement dans son milieu, tant naturel que social ⁽²²⁾.

Quant aux philosophes de l'éducation contemporaine, qui sont associés à l'éducation nouvelle, tel que : John Dewey, qui fut son mobile, par rapport aux autres, dont la réputation est de taille, tels que : (Pivot P.), Bramled (T.), Claparède (E.), Clausse (A.), DECROLY (O.), Ferrière (A.), Freinet (C.), Kerschensteiner (G.M.), Kilpatrick (J.), Montessori (M.)..., etc.

Certes, entre ces grands penseurs des divergences d'opinions existent, mais ils ont tous en commun un même rêve, dont la finalité est de rendre l'école intéressante et active, tout en essayant de chercher à montrer que la classe constituant une réalité sociale se caractérise par des phénomènes qui contraignent fortement le comportement des maîtres. Donc, l'objectif n'est pas uniquement d'acquérir des connaissances, mais surtout de développer une démarche, qui porte essentiellement sur des procédures de réflexion autonome, offrant à l'élève la possibilité d'élaborer des projets et parfois de s'assigner des tâches complexes, qui l'amèneront à les réaliser dans une assez longue échéance.

Le courant de l'éducation nouvelle selon Flanders (N.A.), à travers sa recherche réalisée dans les années soixante (en dépit de certaines lacunes méthodologiques, dénoncées à plusieurs reprises par les spécialistes du domaine). et Delandesheere (G.) (1974), Rosenshine (B.), et Furst (N.) (1975); il semble que le souci primordial réside dans la détermination du degré de liberté que le maître laisse à ses élèves. Car, selon Flanders (N.A) le maître exerce une influence indirecte, lorsqu'il offre une certaine liberté de répondre aux élèves ou lorsqu'il accepte les sentiments de l'élève

et utilise ses idées ou enfin lorsqu'il pose des questions. En contre partie, il exerce une influence directe lorsqu'il fait un cours "ex-cathédra", donne des directives et des ordres ou encore lorsqu'il critique et abuse de son autorité. Dans ces trois derniers cas, Flanders (N.A.) trouve que l'enseignant tend à réduire la liberté de l'élève ⁽²³⁾.

Le débat qui oppose l'éducation traditionnelle à l'éducation nouvelle se limite en majorité aux fonctions d'organisations, d'imposition et d'affectivité négative, voire même tout ce qui peut caractériser un enseignant autoritaire, plus préoccupé de la matière que de l'élève. Alors, qu'à l'opposé, un grand nombre de fonctions telles que : Le développement, la rétroaction (feed-back) positif, la personnalisation et l'affectivité positive annonceraient une personnalité et une méthodologie libérale ⁽²⁴⁾. A cet effet, les adeptes de l'éducation nouvelle ont dénoncé combien était illusoire la liberté laissée à l'élève, par la méthode interrogative ou "Socratique"! Néanmoins, ce qui apparaît assez pertinent touche surtout à l'instance éducative abstraite (système ou appareil), que les éducateurs en personne, dans le sens qui permet aux agents de bien assumer le caractère le plus paradoxal de leur entreprise, en instituant dans leur action même le principe de leur propre disparition. En revanche, on doit noter que leur utilité sociale se fonde en grande partie sur la capacité d'accepter de devenir inutile.

Il s'agit donc, de leur faire savoir comment émouvoir leurs élèves, particulièrement l'adolescent (vu que ce dernier a grand besoin d'être autonome). A ce propos, il convient de faire remarquer, que Freire (P.) avait déjà insisté dès (1971) sur cette condition fondamentale du progrès et du développement de la relation éducative. Alors que, dans la pratique domesticatrice l'éducateur est toujours l'éducateur de l'élève, mais, dans la pratique libératrice l'éducateur doit "mourir" en tant qu'éducateur exclusif de l'élève, pour "renaître" en tant qu'élève de son élève. En même temps, il doit proposer à l'élève de "mourir" en tant qu'élève exclusif de l'éducateur, afin de "renaître" en tant qu'éducateur de son éducateur ⁽²⁵⁾.

Certes, cela dépend d'un grand nombre de conditions, notamment d'une formation des formateurs, autre que purement informative, dans le sens qui permet de surmonter l'aspect affectif

qui apparaît surtout comme un obstacle, face au fonctionnement harmonieux de l'élève, qu'on veut souverain.

3 - LA RELATION EDUCATIVE A TRAVERS LES COURANTS PEDAGOGIQUES NON-DIRECTIFS

En effet, la relation éducative a fait l'objet de nombreuses réflexions, à travers la recherche théorique et expérimentale, depuis que l'évolution et le progrès scientifique a permis aux pédagogues de ne plus ignorer les résultats de la physiologie et de la psychologie, à l'égard du développement de la connaissance de l'enfant ou de l'adolescent. Mais, avant d'aborder cette nouvelle approche pédagogique, il convient de faire remarquer qu'en général on distingue deux grands types de conceptions de la "relation éducative : L'une dite traditionnelle et l'autre plus récente sous sa forme de système construit et argumenté, appelée nouvelle, moderne, active et non-directive (selon le courant pédagogique envisagé).

En faisant allusion que chacune de ces grandes conceptions prend un des deux partenaires comme point de départ de l'acte éducatif ; tandis que, la tradition incite d'aller de l'enseignant à l'enseigné, il s'avère que la pédagogie active non directive inverse le sens, et préconise de partir de l'élève dans l'élaboration et l'exécution de l'activité pédagogique. Cependant, il faut noter, que la défaite progressive de l'autoritarisme dans l'histoire a ses origines dans le mouvement général d'émancipation sociale, dans une "lente évolution", datant de la renaissance et de la réforme, qui après avoir été stimulée et étendue par la révolution française s'est épanouie surtout pendant le XIXème siècle ⁽²⁶⁾.

3.1. - Les précurseurs de la nouvelle relation

Quant aux précurseurs de l'éducation nouvelle, ils trouvent qu'il ne s'agit pas de chercher à modifier la nature de l'enfant, mais plutôt de découvrir ses qualités, de respecter ses besoins, son rythme et son originalité. A ce propos, il y a lieu de citer, certains de ces annonceurs de ce mouvement pédagogique, pour mieux élucider les fondements, voire les origines de la relation éducative nouvelle. Ainsi, le moraliste français Montaigne (M.E.) (1533-1592)

est considéré comme le premier à avoir eu l'idée de décentrer l'acte éducatif, en recommandant à l'éducateur de sortir de son univers adulte, pour observer l'enfant, suivre ses progrès et s'adapter à son rythme d'évolution ⁽²⁷⁾.

En l'occurrence, dans ses essais publiés en (1580-1855), il décrit les sentiments, en particulier l'amitié et la tolérance, dans lesquelles il voit les valeurs d'ordre moral. Par conséquent, sa position ou son idée sur la pédagogie et l'éducation réside surtout dans l'épanouissement de l'enfant et l'éveil de ses intérêts, par l'utilisation des jeux et l'observation durant les voyages. Car, ce qui compte le plus pour lui est de parvenir à juger sainement par soi-même, d'apprendre à bien vivre et à atteindre une certaine sagesse ; dans le sens où l'éducateur doit avoir une "tête bien faite" plutôt qu'une "tête bien pleine". Dans cette optique, il proscrira le châtiment corporel et veillera à assurer pour son élève les moyens lui permettant d'acquérir la maîtrise de soi, à travers la pratique des exercices physiques (vu que l'éducation du corps est inséparable de celle de l'âme) ⁽²⁸⁾.

A cette époque il y avait aussi le philosophe, humaniste ; Erasme R. (1469-1536), d'origine hollandaise qui reste pour l'homme moderne l'un des pionniers de l'esprit tolérant ⁽²⁹⁾. Ainsi que, le penseur Rabelais (1483-1533), qui est connu surtout pour ce qu'il a donné à la réforme globale du système éducatif, notamment pour le renforcement et l'application de la tendance réaliste dans l'enseignement, par rapport au formalisme.

Tandis que, le pédagogue tchèque, Comenius (J.A.) (1592-1670), s'est intéressé à travers ses idées philosophiques et pédagogiques à la formation morale, esthétique et physique des élèves, d'où pour le plus jeune il insiste sur la valeur du jeu. Sous jacent, qu'avant il avait déjà préconisé la généralisation de l'enseignement gratuit et obligatoire, à partir du plus jeune âge, pour tous les enfants, sans distinction de leur condition sociale, de leur sexe et sans écarter les arriérés ; car précise-t-il, on ne doit exclure personne des bienfaits de l'éducation et de l'instruction. Comme, il avait préconisé l'orientation professionnelle à l'âge de 14 ans, ainsi que l'aide matérielle de l'Etat aux étudiants pauvres. En outre, il demanda que les élèves manipulent les sujets, expérimentent, visitent les ateliers, soient en contact avec la nature et n'apprennent rien d'autres qui leur soit inutile. Ce sont les

principes qui fonderont plus tard la pédagogie nouvelle ⁽³⁰⁾.

Dans cette perspective, il y a lieu de citer également, Locke (J) (1632-1704), médecin, psychologue, philosophe et pédagogue anglais, en tant que véritable fondateur du courant philosophique empiriste et sensualité, qui s'est développé au XVIII^{ème} siècle, en Europe avec David (H) (1711-1776) et Condillac (E.B.) (1714-1780). Car pour lui, c'est seulement l'expérience sensible (les sensations et leurs combinaisons), qui est à la source de nos idées, de nos valeurs et de nos vérités voire même de nos réflexions et de nos jugements, qui sont des sensations de sensation ou des idées d'idée. Donc, l'entendement est une fonction efficace, consistant à apercevoir les "connexions". D'ailleurs, dans son ouvrage sur l'éducation il condamna le système traditionnel fondé sur l'étude des mots sans les objets, qui n'aboutit qu'à verbiage et à l'appauvrissement de la pensée. Dès lors, il demanda que l'on traite l'enfant en tant que personne raisonnable. Ce qui a fait en revanche de son œuvre pédagogique une sorte de plaidoirie, pour un enseignement fondé sur l'observation et la découverte personnelle et pour une véritable éducation physique ⁽³¹⁾.

A ce propos Rousseau (J.J.) (1712-1778), l'écrivain et philosophe suisse, de langue française a évoqué dans son discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes (1755), l'idée : "Que l'homme est naturellement bon et que ce sont les institutions sociales qui le corrompent, en l'empêchant d'avoir un comportement naturel, car c'est d'elles que découlent les inégalités économiques, politiques et sociales". De ce fait, en (1762), il publia à la fois le "contrat social" (ou principes du droit politique) et son célèbre roman pédagogique, "d'Emile" (ou de l'éducation). Ceci dit, pour Rousseau (J.J.), comme pour "Condillac (E.B.) et les sensualistes, "la pensée s'élabore à partir des sensations, d'où celles-ci en se combinant donnent d'abord naissance à une "raison sensitive" (qui lui est apprise par ses pieds, ses mains et ses yeux, dira-t-il, en parlant de l'enfant) ; puis à des idées, impliquant par l'association des idées et leur combinaison "la raison intellectuelle". Néanmoins, pour Rousseau (J.J.), l'éducation doit tenir compte du développement naturel de l'enfant, comme elle doit être fonctionnelle et adaptable à chaque âge.

Donc, chaque acquisition se fera en son temps, et l'éducateur ne doit rien précipiter, parce que, chaque état de la vie a sa perfection. En revanche, la compréhension de l'enfant devient fondamentale dans l'éducation qui est au premier chef un rapport de l'éduqué à l'éducateur. Or, former un homme (but de l'éducation) s'est rendre le corps sain et vigoureux, l'esprit ouvert et indépendant ; mais, c'est surtout faire de l'enfant un citoyen responsable et libre, d'où un être capable de "céder à la nécessité", de respecter la loi qu'il s'est prescrite par raison ⁽³²⁾.

Par ailleurs, Condillac (Etienne Bannot de) (1714-1780) philosophe et encyclopédiste français ; célèbre surtout pour son essai sur l'origine des connaissances humaines (1746) et son traité des sensations (1754), il voit à travers sa théorie sur le sensualisme (en tant que, doctrine philosophique), une réduction de l'intelligence voire même tout l'esprit de l'homme à la sensation transformée. Elle est une des formes de l'empirisme développé par John Locke (1632-1704) et David Hume (1711-1776), doctrine selon laquelle la connaissance tout entière dérive de l'expérience.

Pour Condillac la sensation attire l'attention, s'inscrit dans la mémoire, provoque les comparaisons et le jugement. Elle est à la base de toutes nos opérations intellectuelles. Par ailleurs, elle suscite le désir, la répulsion, le plaisir et la douleur ; comme elle engendre nos émotions. Toutefois, l'empirisme sensualiste marque jusqu'aux "idéologues" du 19ème siècle et inspire la conduite de grands pédagogues tels que : Jean Itard (1774-1838), Edward Seguin (1812-1880), Maria Montessori (1870-1952) et Ovide Decroly (1871-1932) ; qui sont tous à l'origine de l'éducation nouvelle ⁽³³⁾.

3.2. - Les fondements du mouvement pédagogique non-directif

C'est certainement le grand courant de la psychologie moderne qui est à la source des méthodes nouvelles, dans le domaine éducatif notamment à travers les études et les recherches de la psychologie génétique (de l'enfant et de l'adolescent), de la psychanalyse ; ainsi que, des autres filières scientifiques, dont la relation est étroite avec le domaine de la psychologie, telles que : la psychologie différentielle, la psychométrie, la psychodynamique

et la psychophysiologie..., etc. C'est tout autant, en raison de sa conception de la motivation, par étapes de l'intelligence, de l'affectivité et de la sociabilité.

C'est-à-dire, qu'à travers, dimension biopsychosociale il est question d'étudier l'enfant ou l'adolescent, non pas en tant qu'adulte inachevé, mais en tant qu'être vivant doté d'un ensemble d'aptitudes et de facultés, englobant des processus de croissance, dans le sens où cette dernière est ponctuée de périodes et de stades, exprimant l'ordre d'apparition des structures et des fonctions de la personnalité en développement. Néanmoins, le courant pédagogique non-directif repose surtout sur les disciplines suivantes :

2.1. - La psychologie génétique

Elle a pour objectif d'expliquer le développement des conduites, dans l'ontogénie et la phylogénèse. Elle est une psychologie générale et comparée visant l'interprétation des structures et des fonctions comportementales, dans leur contexte évolutif, en intégrant à son analyse des informations précises actuelles et passées. Alors que, la psychologie actuelle (selon l'expression extrême de l'évolution) apparaît dans l'évolutionnisme de Spencer (H) (1820-1903), "suivant l'idée, que tout le connaissable s'expliquerait par intégration de matière (dans le sens du passage de l'homogénéité indéfinie, à l'hétérogénéité définie) et par la différenciation ⁽³⁴⁾. Sous-jacent que les comportements sont aussi étudiés selon qu'un auteur prône une approche préformationniste, voire prédéterminante et culturaliste des conduites selon l'idée qu'il sera contraint de prendre position sur l'interprétation de leur développement ⁽³⁵⁾.

Donc, la croissance psychique de l'homme s'effectuant dans son "ontogénèse" (transformations subies par les organismes au cours de leur existence individuelle) est soumise aux lois générales du développement, ainsi qu'à quelques règles spécifiques ; dans le sens où les conditions extérieures n'agissent pas de façon mécanique et automatique (comme cela se produit pour les phénomènes physiques, dont leur action subit l'influence de l'état intérieur de l'individu).

Ceci dit, cet état se détermine aussi bien par les prédisposi-

tions héréditaires que par les intérêts, les attitudes, les valeurs et les conceptions déjà formées. En l'occurrence, l'individu se caractérise par le fait qu'il n'est pas un récepteur de l'influence extérieure, mais qu'il y réagit sélectivement et de manière active. Toutefois, ces activités humaines ne sont pas toujours spontanées, puisque dans l'enfance et l'adolescence elles sont dirigées et surveillées par les adultes, lors du processus de l'instruction et de l'éducation.

Dans cet ordre d'idées, l'éducation joue un rôle important en créant non seulement les conditions de la formation (malgré les contradictions) ; mais, encore celles qui permettent à l'individu de les surmonter, afin d'atteindre un stade supérieur dans le développement. Cela est réalisable dans la mesure où les éducateurs s'avèrent capables d'inspirer de l'amour pour l'école, de l'intérêt pour les études scolaires, et aussi dans la mesure où ils sont en état d'armer les enfants de connaissances, d'aptitudes et d'habitudes, qui les aident à satisfaire leurs nouveaux intérêts. C'est ainsi, que l'école se voit chargée d'un rôle pour le développement aussi bien en transmettant aux écoliers la synthèse des expériences des générations qui les ont précédé qu'en développant en eux l'aptitude à bien étudier, et en formant les conditions nécessaires à cela, à l'égard de l'intelligence de l'émotion et de la volonté ⁽³⁶⁾.

L'apport du domaine de la psychologie génétique réside surtout dans les différentes étapes de maturité, qu'on peut distinguer durant la période du développement, d'où de la croissance multidimensionnelle de l'être humain. A ce propos, Erikson (E.H.) (né en 1902), s'est intéressé à décrire les différentes phases de développement du "Moi". Tandis que, Freud (S.) l'a décrite en se référant à la "libido" ; d'où "Jean Piaget" à celles de l'intelligence. Alors que, les psychanalystes se sont penchés sur la description des stades et des périodes du développement affectif de l'enfant, qui se rapportent aux zones érogènes successives (sur lesquelles se fixe "l'énergie sexuelle" avant l'arrivée à maturité). Sous-entendu, que les stades ne sont pas rigides, voire qu'ils se chevauchent en général et n'apparaissent pas à des âges précis, mais leur succession est régulière. Par contre, les différences parfois importantes, qui s'observent entre les individus, sont imputables soit à l'hérédité, soit au milieu, plus précisément au

climat et aux conditions socioculturelles et économiques ⁽³⁷⁾.

Dans cet ordre d'idée, il ressort que la maturation est nécessaire, mais elle n'est pas suffisante, car elle offre des possibilités d'action qui ne sont pas suffisantes pour les actualiser. Par exemple les enfants sauvages élevés par des animaux sont pratiquement incapables de marcher, de parler, et de se conduire comme des êtres humains, un singe élevé dans l'isolement social, arrivé à la puberté est attiré par ses congénères du sexe opposé, et quand il ne parvient pas à copuler il se montre brutal, maladroit et angoissé, parce qu'il n'a pas appris le comportement sexuel adéquat des siens. Harlow (M.K.) (1970). Dès lors, la maturation biologique ou psychologique fournit un certain nombre de potentialités, pouvant se réaliser tôt ou tard (ou jamais), selon les divers milieux sociaux, dans lesquels sont élevés les individus et selon leur expérience ⁽³⁸⁾.

Finalement, et à la lumière de cette perspective, sous-jacente la psychologie génétique, il résulte que l'insuffisance ou la carence affective chez l'enfant et l'adolescent implique non seulement l'absence de la joie de vivre, mais fait également d'eux des cas asociaux, notamment en ce qui concerne l'établissement ou le maintien des relations interpersonnelles favorables. En l'occurrence, et plus grave encore, il peut y avoir une stagnation du développement, à travers la fixation du comportement, voire même une régression à un stade antérieur. Et pour aller plus loin, l'enfant ou l'adolescent peut développer dans certain cas une conduite agressive ou auto-destructive, par conséquent, seul l'échange affectif peut transformer l'élève en un homme intelligent et sociable.

2.2. - La psychanalyse (d'où l'approche clinique)

Elle a permis d'ouvrir des perspectives et des voies nouvelles à la pédagogie, en lui montrant la spécificité de l'enfant et de l'adolescent, particulièrement le long et difficile processus de sa maturation affective (décrite en cinq stades fondamentaux, concernant le développement de l'enfant qui se rapportent aux zones érogènes successives, sur lesquelles se fige l'énergie sexuelle, avant l'arrivée à maturité). A ce titre, et selon son fondateur le neurologue viennois, Freud (S.) (1856-1939), elle peut être définie

comme une technique thérapeutique ou méthode d'investigation des processus inconscients, voire une théorie de la vie psychique ⁽³⁹⁾.

Sous-jacent qu'en général le terme "analyse" est souvent utilisé "en raccourci" pour parler de la psychanalyse. Or ce concept "d'analyse" trouvant des niveaux d'acceptations multiples (notamment en philosophie et dans les sciences) se définit surtout par les conditions techniques et pratiques de l'interprétation, destinées à dévoiler le sens caché ou à reconnaître le désir inconscient, et plus précisément on peut dire "analyse des résistances" ou du "transfert". Cependant c'est avec prudence que l'on acceptera les généralisations et les extensions du terme "analyse" au sens de "psychanalyse". Ceci, sera valable tant sur le plan thérapeutique, que sur le plan philosophique, sociologique, culturel ou littéraire ⁽⁴⁰⁾. Parce que, pour l'association internationale de psychanalyse ce terme "se rapporte à une théorie de la structure du fonctionnement de la personnalité et à l'application de cette théorie dans d'autres domaines de la croissance, ainsi qu'à une technique psychothérapeutique spécifique.

D'autre part, Freud (S.) ayant observé les effets nocifs de certains événements traumatiques apparemment oubliés, il établit un lien entre ceux-ci et les symptômes observés et conclut à l'existence d'un inconscient dynamique. D'ailleurs, certains actes des plus banals jusqu'aux plus étranges sont affirme-t-il, conditionnés par des causes obscures, mais réelles. Alors que, pour l'individu la découverte de son inconscient ne se fait pas par effraction, mais après un long cheminement volontaire, au cours duquel il apprend à affronter toutes ses idées, mêmes les plus désagréables et à manier ses émotions, qu'il n'avait pu maîtriser dans le passé et dont il s'était défendu en les refoulant. Donc, ce n'est qu'après avoir abandonné les résistances qu'il arrive à comprendre les motivations cachées de son comportement et qu'il peut devenir le maître de sa conduite ⁽⁴¹⁾.

Ainsi, la psychanalyse a permis de mettre en évidence un certain nombre de faits psychiques, à travers lesquels, Freud (S.) a tiré les lois, parmi lesquelles sa principale découverte est celle de la "libido", en tant que manifestation dynamique dans la vie psychique de la pulsion sexuelle, qui n'est pas attachée exclusivement au fonctionnement des organes génitaux, vu qu'elle peut se

diriger vers des personnes ou des objets extérieurs (libido objectale), se retourner sur le corps propre (libido du moi ou narcissique), ou encore alimenter les activités intellectuelles (libido sublimée). Autrement dit, la libido est fondamentale dans les conduites humaines qu'elle conditionne en grande partie. Néanmoins, au cours de la croissance cette énergie instinctuelle se localise sur certaines "zones érogènes", variables avec l'âge, ou sur certains objets. Mais en dépit de ce qui est dit on reproche à cette théorie de ramener tous les conflits à cette seule source d'énergie, qui est la libido ⁽⁴²⁾.

Cependant, on doit noter, que de la naissance à la puberté les pulsions (Forces biologiques) sont soumises à un certain nombre de facteurs, qui influencent leur destinée. Mais pour décrire ces événements psychiques, il est nécessaire de les envisager d'un point de vue "dynamique" (conflit entre les forces en présence), "économique" (quantité d'énergie dépensée) et "topique" (structure de la personnalité). Dès lors, Freud (S.) et ainsi amené à élaborer sa théorie, sans cesse remaniée et en continuelle évolution, dont on peut rappeler les grands principes :

1) Toute conduite : Tend à supprimer une tension pénible (principe de plaisir).

2) Le monde extérieur : Impose certaines conditions, qu'on doit tenir compte (principe de réalité).

3) Les expériences marquantes : Ont tendance à se reproduire (compulsion de répétition).

4) L'appareil psychique : Il comprend trois instances :

a) Le ça ensemble des pulsions primaires, soumises au principe de plaisir.

b) Le Sur-Moi (ensemble des interdits moraux intériorisés).

c) Le Moi (dont la fonction est de résoudre les conflits entre les pulsions et la réalité, ou entre le ça et le sur-moi).

5) Quand, le moi ne parvient pas à ajuster l'individu à son milieu ou à satisfaire ses besoins, il se produit des "désordres de la conduite", ou "des troubles du comportement" ⁽⁴³⁾. Ceux-ci, apparaissent à travers les mécanismes de défense de la personnalité. C'est-à-dire, que les réactions psychologiques inconscientes

utilisées par l'individu pour diminuer l'angoisse, née de conflits intérieurs, entre les exigences instinctuelles et les lois d'ordre moral et social. Néanmoins, pour lutter contre les pulsions le moi utilise des moyens de défense propre à lui, pour assurer sa protection.

A ce propos, il y a lieu de souligner, qu'il existe de nombreux mécanismes de défense du Moi, parmi lesquels on peut citer selon l'énumération présentée par Anna Freud (née en 1895, fille de Freud), ainsi que, les distinctions des défenses et leurs spécificités, par rapport au niveau d'organisation du Moi et de la nature des tensions, contre lesquelles il cherche à se protéger : Le refoulement, la régression, la formation réactionnelle, l'isolation, l'annulation rétroactive, la projection, l'introjection, le retournement sur soi, le renversement dans le contraire, la sublimation..., etc.

Certes, bien d'autres procédés défensifs ont pu être décrits ; par exemple, Mélanie (K.) (1882-1960) fait du clivage de l'objet, de l'identification et de l'omnipotence des mécanismes de défense primaires. Alors que, Eidelberg (1954), dans un essai de description clinique systématique a distingué :

1) L'ambivalence : Qui permettrait a titre d'exemple d'éprouver un sentiment d'amour, pour se protéger contre la haine (selon l'expression générale du mécanisme de défense par clivage).

2) L'évitement : Dans le sens, de chercher à se défendre contre la reconnaissance de son désir inconscient. (Ce processus entre en fait dans la fonction de compulsion de répétition).

3) La conversion : Elle apparaît en transposant ses tensions psychiques en symptômes somatiques, d'où le sujet utiliserait son propre corps comme mécanisme de défense.

4) Le déni : Illustré surtout par le cas du fétichisme (sous certaines réserves).

5) La déréalisation : Mécanisme de défense tourné contre la réalité (excitations externes).

6) Le déplacement : Comme processus entrant avec la condensation dans le travail du rêve et dans la constitution des symptômes (l'effet de la censure).

7) La fixation ou la régression-fixation : Qui rend de la persistance d'un attachement à une personne ou à une situation appartenant au passé et définit la condition de répétition d'une conduite, qui méconnaît le sens des changements historiques, intervenus dans la vie.

8) L'introjection : permettant d'éliminer la frustration liée à la perte de l'objet.

9) L'isolation : En tant que phénomène décrit principalement au titre de la clinique des psychoses.

10) La négation ou la dénégation : Permettant de se protéger de l'affect inconscient, dans le sens où le sujet vise à la neutralisation dans une formulation négative.

11) La projection : Elle évoque un processus de passage d'un intérieur à un extérieur ⁽⁴⁴⁾.

Toutefois, cette énumération non limitative des mécanismes de défense fait comme on peut s'en rendre compte, perdre de la vigueur à la théorie psychanalytique. A cet effet, la psychanalyse ne se contente pas d'être une sorte de thérapie, mais elle est devenue une sorte de psychologie des profondeurs, autrement dit, une science explicative du comportement humain capable de fournir des hypothèses fécondes aux diverses sciences de l'homme, en particulier à la psychologie génétique, à la psychiatrie, à la sociologie, à l'anthropologie et surtout à la pédagogie. Sans ignorer naturellement l'interdépendance existante entre le développement de la psychanalyse et le phénomène culturel, spécifique à chaque société dont la sociologie reste encore à faire, si vraiment on veut rendre compte des modifications, qu'elle peut apporter dans le mode de pensée, de la sensibilité et de la vie relationnelle.

A cet égard, Moscovici (S.) (1961) ⁽⁴⁵⁾ a donné dans son ouvrage concernant la psychanalyse une vue fort documentée et une analyse critique de ce phénomène). En dehors du changement du profil socioculturel, que connaissent encore les sociétés contemporaines, la psychanalyse reste toujours à l'écoute de ce qui vient à s'exprimer à la surface de la vie de chacun et de la vie collective.

Finalement, à travers cette approche on doit se poser (selon l'esprit démocratique et humaniste) de nouvelles questions, sur

les relations sociales et particulièrement sur la relation éducative, afin d'essayer de répondre en général, au malaise des hommes et aux problèmes de leurs institutions.

2.3. - La théorie des relations humaines

Elle a pour objet particulier l'étude des rapports interpersonnels, qui s'établissent au sein d'un groupe appartenant à une collectivité laborieuse, afin de réagir contre le formalisme simpliste de "l'organisation scientifique du travail". Ainsi, il s'agit en fait, de faire rappeler que l'histoire de la sociologie des organisations (*) est marquée par quelques grandes étapes.

3.1. - La théorie classique de l'organisation représentée essentiellement par Taylor (T.W.) (1856-1915), en tant que premier "ingénieur américain" qui développa l'analyse méthodique des gestes professionnels, pour supprimer ceux qui étaient inutiles, et de déterminer les rythmes les plus efficaces. Grâce à cette méthode, la production de la "Bethlehem Steel Plant" (46) augmenta de 400(%) en 1885. Cependant, le facteur humain était négligé et la rémunération aux pièces devenait une prime au surmenage !

3.2. - L'école des relations humaines, par conséquent, cette école qui a été créée par Mayo (E.G.) (1927) et Licko (1927), ainsi que leurs élèves, elle proposa d'autres aménagements, englobant un certain nombre de thèses, radicalement opposées à celles de Taylor (T.W.), (à travers, lesquelles se trouvaient intégrées aux données de la psychologie et de la psychologie humaine); c'est-à-dire, que le travailleur (en particulier) ne doit pas être considéré que du point de vue de ses capacités physiques, mais on doit également tenir compte de sa capacité sociale, car l'ouvrier ne réagit pas aux exigences de l'entreprise en qualité d'individu isolé, mais plutôt comme un membre d'un groupe, au sein duquel les communications, les sympathies, les phénomènes de commandement et d'autorité jouent leur rôle. Cette théorie avait ceci de commun avec la vision des tayloriens : "Elle ne voyait pas de contradiction fondamentale entre la recherche de rationalisation poursuivie par l'organisation et la poursuite pour l'être humain de la satisfaction personnelle". Ceci dit, pour Elton Mayo,

l'entreprise la plus efficace est la plus satisfaisante pour l'individu ⁽⁴⁷⁾.

En l'occurrence, l'expérience prouve que l'entreprise la plus active est aussi celle qui répond le mieux aux attentes du travailleur, voire celle qui le rend plus heureux. Néanmoins, la condition reste la formation psychologique des cadres, pour qui le devoir est d'apprendre à écouter et à comprendre, ce qui est souvent exprimé maladroitement et de prendre conscience de la façon dont ils sont perçus, et la manière dont ils se comportent.

De ce fait, il semble sans doute, que les relations humaines commencent avec les relations industrielles. D'où, les résultats de la série d'enquêtes menées dans le domaine de la psychologie industrielle à "Hawthorne" (près de Chicago), dans les ateliers de la "Western Electric Company", (lorsque débutent en (1927) les recherches entreprises par Elton Mayo, et ses collaborateurs); il s'est avéré que les conditions matérielles étaient secondaires, par rapport aux conditions psychologiques.

A ce titre, le sociologue français Georges Friedman (1902-1977) a souligné dans sa thèse sous l'intitulé "Problèmes humains du machinisme industriel" (1946), que l'enquête "Hawthorne" avait marquée la découverte du facteur social dans l'entreprise. Cette dernière ne pouvant plus être conçue comme une unité strictement économique, dont les membres seraient motivés uniquement par le stimulant du gain ⁽⁴⁸⁾. Ainsi, il apparaît nécessaire pour maintenir un climat social favorable à l'intérieur du groupement de travail de répondre aux besoins psychologiques des employés, de fortifier leur intérêt pour l'entreprise et d'améliorer les rapports humains à l'intérieur de la collectivité.

Cependant, si l'organisation d'un groupement d'individu se caractérise par un système interpersonnels d'efforts humains coordonnés, et par une structure formelle qui délimite les responsabilités, la hiérarchie et les entités qui la composent; il y a lieu de citer, en l'occurrence, qu'une autre structure appelée "système informel" s'interfère avec la première dite "système formel", voire "normatif". Autrement dit, à l'intérieur du groupe on peut distinguer deux sous-groupes ou cliques, selon la terminologie de Roethlisberger (F.J.) et Dickson (W.J.), qui s'équilibrent subtilement.

Car, d'après les résultats de la troisième étape de l'enquête "Hawthorne" il a été constaté l'existence de "groupes informels" au sein d'une entreprise, dont la fonction était de maintenir par un système de codes et de sanctions un modèle de comportement collectif destiné à partager les individus contre tout changement, qui pourrait leur être imposé d'en haut, sans qu'il y participent mentalement ou sans qu'il le comprennent et y adhèrent ⁽⁴⁹⁾.

Dans cet ordre d'idées, il ressort qu'il est nécessaire d'évoquer l'expression de la "dynamique du groupe", qui est due à "Kurt Lewin" (1890-1947), pour l'utiliser dans la désignation de l'ensemble des interactions interpersonnelles au sein d'un groupe, telles que : Les lois qui les régissent, les manières par lesquelles elle se structure et leur retentissement sur chacun des membres de ce groupe. Ce dernier est en effet un être mouvant, une unité organique soumise à des forces internes et externes, dont l'équilibre est sans cesse modifié ; car en permanence les membres qui le composent réajustent leur attitudes, transforment leurs relations, dans le sens où le groupe crée un processus dynamique permanent d'adaptation ⁽⁵⁰⁾.

4 - LA RELATION EDUCATIVE A LA LUMIERE DES GRANDS COURANTS PEDAGOGIQUES NON-DIRECTIFS

Sans doute, l'éducation varie, selon les lieux et les époques, en particulier selon la culture, vu que cette dernière fait distinguer chaque société par un projet pédagogique précis, concernant l'éducation intellectuelle, morale et physique de ses membres qui la constituent. Autrement dit, l'éducation reflète l'idéologie de la société, plus particulièrement sa représentation de l'homme accompli et celle de l'élève. Celle-ci, variant considérablement dans l'espace et dans le temps, fait que les méthodes et les modèles pédagogiques ne soient ni stables ni uniformes. Par ailleurs, la pédagogie moderne, qui actuellement n'ignore plus le progrès de la science, notamment dans le domaine de la psychologie et de la physiologie, elle semble désormais, convaincue du fait que l'enfant ou l'adolescent soit un être original ; dont les possibilités, les besoins et les intérêts témoignent d'une organisation particulière, régie par un ensemble de lois spécifiques ⁽⁵¹⁾.

Quant à la notion de non directivité, qui a été développée initialement en psychothérapie, par le psychologue Américain, Rogers (C.) (né en 1902), elle est pour lui avant tout une attitude de disponibilité, de sincérité et de respect de la personnalité ; voire même, de confiance en l'homme. Dans sa méthode originale, Rogers (C.), visait à clarifier les sentiments confus du patient, en les lui renvoyant comme dans un miroir, afin qu'il en prenne pleinement conscience, qu'il actualise ses possibilités et qu'il puisse s'auto-diriger. Ceci dit, le thérapeute face au patient se montre totalement ouvert, et sans réticences, en l'écoutant avec sympathie, l'accueillant sans restriction ni critique de tout ce qui vient de lui ; afin que s'établisse en fin de compte une communication authentique ⁽⁵²⁾. Cette méthode non-directive fut introduite par la suite dans le domaine de l'éducation. Ainsi, la pédagogie non-directive, qui est centrée sur l'élève a permis aux pédagogues ayant confiance dans les possibilités de leurs élèves à se persuader de ceux-ci, qu'ils possèdent en eux-mêmes les clés de leur savoir et de leur apprentissage. Par conséquent, l'enseignant doit laisser l'élève libre et sans que ses pensées et ses sentiments soient influencés ⁽⁵³⁾.

A ce propos, l'enseignant s'efforce de réduire la dépendance de son élève à l'égard de lui-même, en lui faisant acquérir une réelle autonomie, tout en mettant évidemment, à sa disposition son expérience et ses connaissances, auxquelles il pourrait faire appel s'il le désire ⁽⁵⁴⁾. Toutefois, il y a lieu de souligner, qu'il est incontestablement difficile de s'y retrouver à travers le filtre de certains courants éducatifs ou pédagogiques, de déceler dans le foisonnement des réflexions et des expériences pédagogiques (ayant vu le jour durant la 1^{ère} moitié de ce siècle) ; sans en effet, tenir compte de la multiplicité des fondateurs et de leurs disciples. De ce fait il s'avère au départ que nous y sommes pas assez conscient de la multiplicité établie et de la diversité des appellations de la pédagogie elle-même, telles que : La pédagogie active, voire nouvelle ou moderne. Par ailleurs, on doit être conscient du caractère incomplet des courants pédagogiques, qui seront présentés dans un sens plus général que spécifique. A ce titre, il convient de citer certaines doctrines pédagogiques telles que :

4.1. - L'école active

Celle-ci est considérée en tant que mouvement pédagogique rénovateur, modifiant profondément les procédés habituels de l'enseignement et de l'éducation, puisqu'il est fondé sur la connaissance du développement de l'élève, de ses intérêts et de ses besoins. Or, contrairement à cela, l'école traditionnelle favorisait les méthodes réceptives, l'enseignement dogmatique, la mémorisation d'un savoir puisé dans les livres, la passivité, le silence et l'immobilisme ⁽⁵⁵⁾.

En revanche les premières expériences apparaissent aux USA, en se reposant sur la philosophie des pédagogues, tels que : Dewey (J.) (1859-1952), connu en tant que théoricien de l'éducation nouvelle, s'inspirant de Stanley Hall (1844-1924), qui avait insisté sur l'enfance en tant qu'étape capitale dans le développement biologique, comme il favorisa aussi la diffusion des conceptions psychanalytiques aux Etats-Unis ⁽⁵⁶⁾. Puisque Dewey (J.) trouve que le programme doit être élaboré à partir de l'exercice (autrement dit, par l'expérience et pour l'expérience).

Dès lors, la vie scolaire doit préparer les élèves à la vie sociale et l'éducation doit être démocratique et active, par rapport aux besoins de l'élève. Car pour Dewey (J.), l'être humain tend constamment à se réaliser. Et pour faire apparaître la valeur de sa doctrine, il crée en (1896) une "école laboratoire", annexée à sa chaire de philosophie et de pédagogie à Chicago, dans laquelle il introduit l'autodiscipline fondée sur l'engagement libre et l'esprit démocratique.

En d'autres termes, il voit le maître agir et réagir comme le ferait un camarade plus expérimenté, en essayant de le conseiller ou de le guider et en lui faisant part de ce qu'il sait au sujet de la question soulevée. En ce sens, il résulte que la pédagogie se caractérise par ces deux principaux aspects : Elle est tout d'abord génétique, vis-à-vis de la croissance des aptitudes et des intérêts de l'élève. Ensuite, fonctionnelle, par rapport à la demande sociale (vu que l'école est le lieu privilégié de la socialisation pour l'apprentissage de la vie en société).

Par ailleurs, il y a lieu de souligner, que Dewey (J.) se fait le champion du "Pragmatisme", car l'école active est fondée sur les données psychologiques, développées par le psychologue Suisse.

Claparède (E.) (1873-1940) qui est considéré comme l'initiateur de la conception moderne, dynamique et fonctionnelle de la psychologie, dans laquelle il recommanda particulièrement aux éducateurs de s'efforcer à connaître l'enfant et d'exploiter ses tendances naturelles (le jeu par exemple). Donc, le maître n'est qu'un simple guide, voire un collaborateur, grâce à qui il sera possible d'aller jusqu'au bout dans la voie de la recherche ⁽⁵⁷⁾.

A ce titre, il semble que "Claparède (E.)" vise surtout l'application des concepts et des méthodes de la psychologie scientifique, dans les divers domaines de l'activité humaine, et particulièrement la psychopédagogie. D'ailleurs, il est considéré comme un continuateur fécond "d'Alfred Binet", qui insistait sur la nécessité d'adopter dans toutes les situations un point de vue, pragmatique et critique ⁽⁵⁸⁾.

En outre, on doit faire remarquer, que l'école active s'inspire d'une méthodologie de l'action, présentée par le médecin pédagogue belge Decroly (O.) (1871-1932), qui est célèbre pour avoir introduit les procédés du modèle pédagogique intégrant les jeux éducatifs. En considérant que toutes les acquisitions sont basées sur l'observation et l'action, tandis que l'école elle doit devenir une sorte de prolongement du milieu naturel, aussi près que possible de la réalité ; sans que ceci, soit au détriment de la vie en société. Quant à l'organisation des classes, les charges et les tâches pédagogiques de celle-ci sont naturellement assumées par les élèves et sous la surveillance permanente et discrète des maîtres.

Dans ce contexte, on doit faire allusion également aux médecins, aux pédagogues et aux psychopédagogues, tels que :

1) Le psychologue français Binet (A.) (1875-1911): Connu particulièrement pour ses travaux sur la mesure du développement de l'intelligence, et en tant qu'humaniste sensible aux problèmes sociaux, en insistant sur la nécessité urgente d'améliorer les conditions de vie des plus démunis ⁽⁵⁹⁾.

2) Le pédagogue français Cousinet (R.) (1881-1973): Considéré comme l'un des fondateurs de la pédagogie nouvelle. Connu surtout par sa méthode de travail libre et par groupes, comme technique d'éducation de l'enfant, utilisant son besoin de socialisation. Ainsi que, par son opposition à l'attitude autoritaire,

traditionnelle, à travers laquelle il refuse tout compromis avec ses pédagogues.

3) Le psychopédagogue suisse Ferrière (A.) (1879-1960) : Connu en tant que théoricien et promoteur de l'éducation nouvelle, il voulait transformer le système d'enseignement traditionnel, dans lequel l'écopier est surtout passif ; en faisant la plus large part à la spontanéité, à l'intérêt et à l'activité de l'enfant.

4) Le pédagogue français Freinet (C.) (1896-1966) : Qui représentait avec Elise Freinet, l'un des promoteurs de la pédagogie nouvelle, en mettant au point un ensemble de techniques pédagogiques fondées sur l'intérêt, l'activité et la libre expression de l'enfant, ainsi que sur le travail collectif, l'engagement et la responsabilité.

5) Le pédagogue allemand Kerschensteiner (G.) (1854-1932) : Ayant considéré que l'enfant était loin d'être comme une cire vierge, susceptible de recevoir n'importe quelle empreinte. Vu que l'enfant réagit aux influences qui s'exercent sur lui avec son individualité propre (à travers, son hérédité et la forme de son développement vital). Sous-entendu que l'éducation n'est pas l'affaire de l'éducateur seul, plutôt de celui-ci et de son pupille. A cet effet, l'école doit être une communauté de travail où les élèves et les maîtres se trouveront unis par un objectif commun (une œuvre à réaliser ensemble). Etant donné que le travail n'est pas une fin en soi, mais au contraire un moyen d'éducation ⁽⁶⁰⁾.

6) Le médecin italien Montessori (M.) (1870-1952) : Elle était chargée de l'éducation des enfants arriérés, et sous son impulsion se crée en (1907) la première "*Casa de-bambini*" (maison des enfants) de Rome, où elle pourra ensuite étendre aux enfants normaux son système éducatif, dont les fondements reposent sur trois principes fondamentaux : la liberté, l'aide et le respect de la personne. Afin de créer un milieu favorable au développement de l'enfant, qui est régi par des lois, à caractère psychologique. Car, elle considère que chaque élève a une personnalité, que l'éducateur doit découvrir pour épanouir. Et pour cela, elle préconisa la création de classes où chacun peut satisfaire son besoin d'agir et d'expérimenter. Comme elle envisage l'acte éducatif comme un processus naturel.

De surcroît elle avait eu l'idée de mettre au point un matériel pédagogique adapté aux enfants, dont la finalité était l'éducation des sens. Donc, Maria Montessori "voulait faire acquérir à l'enfant non seulement le sens du concret, mais encore certaines valeurs, comme le goût de la précision et la fierté du travail bien fait ⁽⁶¹⁾. En l'occurrence, et au sujet de l'école active, il convient de citer, "Le plan Dalton" en tant que technique pédagogique expérimentée pour la première fois en (1920) à Dalton (Massachusetts, USA), par Mis Helen Parkhurst, qui prétendait que sa méthode était destinée avant tout à individualiser l'enseignement et à établir entre le maître et l'élève une relation confiante, dans le sens où l'élève s'engage par contrat à accomplir un certain programme, dans lequel, le maître lui laisse toute la liberté pour organiser sa tâche quotidienne, dans le sens où l'enseignant se met à la disposition de l'élève pour lui fournir (lorsque le besoin s'en fera sentir) l'aide nécessaire à sa progression. Par sa méthode, Parkhurst (H.) espère non seulement favoriser l'établissement de sentiments confiants et amicaux entre l'adulte et l'enfant, mais elle espérait surtout le développement du sens de la responsabilité, de l'autonomie et de la coopération, envers autrui ⁽⁶²⁾.

Dans cette lignée, la méthode de "Winnetka", dérivée du "plan Dalton" est considérée comme un perfectionnement de cette dernière, dans le cas où elle ne touche pas seulement à l'individualisation de l'enseignement, mais aussi à la socialisation. Toutefois, cette méthode pédagogique a été conçue et appliquée par "Carleton Washburne" aux écoles de la petite ville de "Winnetka" proche de "Chicago". Ainsi, le pédagogue établit un programme de progression méthodique et un matériel d'auto-éducation, grâce auquel chaque élève peut travailler selon son propre rythme, dans la correction de ses erreurs et le contrôle de ses acquisitions. Et l'élève en difficulté fait l'objet d'un traitement particulier, voire même, des conseils sont fournis aux parents. En faisant remarquer qu'une place importante est accordée aux activités de groupes, dont la stimulation et dépendante de l'éducation.

En revanche, ce dernier aura pour tâche principale de développer l'esprit de coopération ⁽⁶³⁾. A ce propos, Dewey (J.) et son disciple Kilpatrick (W.) (1918) ont créé une technique d'éducation, connue sous le nom de la "méthode de projet" permettant

de solliciter la participation de chacun des membres d'un groupe (en fonction de ses capacités) à la réalisation d'un travail d'ensemble, décidé, planifié et organisé, d'un commun accord. Cette technique qui s'apparente à la méthode "des centres d'intérêts" est séduisante dans la mesure où elle encourage l'esprit d'initiative et d'invention, bien qu'elle ne soit pas compatible avec les programmes scolaires préétablis ⁽⁶⁴⁾.

Finalement, il convient de dire, que le mouvement de la "Pédagogie Active" ou "Nouvelle" qui a suivi la première Guerre mondiale est assez difficile à définir, à cause de ses réalisations dispersées et les nuances permettant de distinguer les différentes conceptions, qui sont trop nombreuses. Cependant, on doit savoir que le mouvement se réclame de manière générale du "pédocentrisme", voire "Paidocentrisme" (tendance pédagogique ayant pour critère de son efficacité les seules demandes de l'enfant); inspiré de la pensée éducative de Rousseau (J.J.) dont, l'intérêt repose sur la fonction éducative de l'école, notamment en ce qui touche aux différentes méthodes pédagogiques et aux multiples moyens didactiques visant la pratique et l'apprentissage de l'autonomie (vu que, la valeur du travail scolaire, dépend essentiellement du sens qu'elle prend dans la conscience de l'élève).

Comme il convient de noter, que les méthodes pédagogiques dites "actives" se fondent en grande partie sur la doctrine de Dewey (J.), dont le principe est en particulier l'auto-discipline, l'engagement libre et l'esprit démocratique. Ceci, par rapport à sa devise "apprendre en faisant" ou "savoir-faire". En bref l'essentiel réside dans l'action ⁽⁶⁵⁾.

4.2. - L'auto-gouvernement (self-government)

Ce système, dans lequel des groupes d'élèves sont laissés libres de définir la manière dont ils entendent s'administrer a été appliqué à l'éducation des adolescents et des enfants, en faisant remarquer que cette procédure constitue une excellente méthode pédagogique, et que son usage est aussi délicat ⁽⁶⁶⁾. Car l'autogestion se veut un système mouvant et dynamique, possédant la possibilité de se créer et de se recréer, selon les circonstances. D'où, de se trouver des modes de fonctionnement satisfaisants et

collectifs. Ceci se réalisera grâce aux initiatives divergentes de chacun des membres du groupe ⁽⁶⁷⁾. Quoique l'idée de "self-government" soit une constante de l'école active (contenu dans le principe qui accorde une importance à la vie sociale de l'élève), mais elle prend appui sur la psychologie génétique pour aider l'enfant à construire progressivement sa sociabilité, ainsi que sur les possibilités offertes aux mineurs pour participer activement à l'organisation de leur groupe, de prendre des initiatives et d'assurer des responsabilités leur permettant de faire l'apprentissage de la liberté et de l'autonomie. A ce titre, le pédagogue anglais Neill (A.S.) (1883-1973) a fondé en (1921) son propre établissement, sous le nom : "Summerhill", à travers lequel il essaya de condamner l'école traditionnelle, qui instruit sans éduquer !

Comme il reproche aux parents de n'avoir qu'un seul critère de succès, qui est pour eux l'argent, au lieu de l'épanouissement de la personne, comme il accuse la société de vouloir fabriquer des sujets conformistes et manipulés, plutôt que des individus indépendants, libres et heureux. Dans son école le règlement intérieur est voté à l'unanimité au cours de l'assemblée générale, sous entendue, que les voix des élèves sont égales à celles de leurs professeurs. De la sorte, cet établissement a pu se doter d'un gouvernement autonome et de forme démocratique, ayant pour missions primordiales d'établir les lois et de discuter des activités sociales de l'institution. Ceci dit, Neill (A.S.), cherche à libérer l'élève du poids de la répression qui entraîne la crainte, la soumission, la passivité, la haine et le mépris, pour lui permettre de manifester son propre désir, sa spontanéité, sa joie et sa créativité, afin que ce soit l'intérêt de l'élève qui motive son choix à l'égard d'une activité quelconque ; sous jacent, que ce choix doit tenir compte de celui d'autrui ⁽⁶⁸⁾. En effet, loin de vouloir réformer notre monde, mais conscient de la valeur d'exemplarité de son entreprise, "Neill" (A.S.) montre à travers ses écrits, que l'éducation qu'il propose vise tout d'abord l'épanouissement des enfants, dans une ambiance non contraignante, mais non pas dans le désordre.

Dans cette perspective, Bettelheim (B.) (né en 1903), psychanalyste américain, d'origine autrichienne considère que la principale qualité du système pédagogique de Neill, réside dans le respect de la personne humaine. Or, Fromm (D.) (1900-1980),

psychanalyste américain, d'origine allemande, manifeste simplement son adhésion à la doctrine de "Neill", parce qu'elle a pour précepte fondamental "l'amour de la vie". Malgré que cette pédagogie méconnaît le rôle de la "sublimation", qui est considérée comme la source des plus grands accomplissements humains, notamment en ce qui concerne les effets positifs de l'anxiété, qui sont provoqués par la répression de la sexualité, en comparaison aux peuplades primitives, pour qui la répression n'existe pas et aussi où l'homme s'efforce de combattre ses angoisses à l'aide des tabous et des rites, qui sont souvent destructifs ⁽⁶⁹⁾.

Le "self-government", appliqué surtout dans les pays anglosaxons a été utilisé par le pédagogue soviétique, Makarenko (A.S.) (1888-1939), pendant qu'il s'en occupait des délinquants et des inadaptés. Il a créé des collectivités d'enfants régies par la cogestion (les règles de celle-ci, émanent de l'autorité). Puisqu'il s'agit toujours de projeter vers l'avant le meilleur de l'homme, dit-il ! Et d'aborder chaque être avec une hypothèse optimiste, au risque de se tromper ; sans que cela n'exclut ni la discipline, ni l'ordre découlant des nécessités de la vie. En faisant par ailleurs une large place au "jeu" dans la formation du caractère de l'enfant, et en recommandant de faire en sorte de ne demander à l'enfant que ce qu'il est capable de réaliser, afin qu'il acquière le sens de sa valeur, dans le cadre d'une discipline consciente et soutenue par l'exigence de la collectivité ⁽⁷⁰⁾.

Le désir d'autonomie et de liberté existe chez l'enfant et chez l'adolescent, car ceux-là souhaitent vraiment pouvoir y l'exercer sous le regard de leurs éducateurs ; mais, le gouvernement qui est pourtant l'un des principaux buts de l'éducation inquiète les adultes ! Et c'est la raison pour laquelle il est si peu répandu ⁽⁷¹⁾. On peut dire donc que c'est l'individu, lui-même qui se détermine, qui réalise son projet personnel et parachève son éducation. En d'autres termes, et en dépit, des contradictions, il s'agit pour l'individu de choisir une voie, en s'engageant dans celle qui lui convient le plus et le mieux (cédant aux séductions ou aux pressions), mais toujours en fonction de sa propre personnalité !

Néanmoins, on peut affirmer que le self-government (par rapport, à tous les résultats qu'il a donné d'une manière générale) vise à supprimer l'antagonisme traditionnel, de deux volontés :

Celle du maître, qui ordonne et défend d'une part, et celle de l'enfant qui sent que les droits de sa personnalité sont violés et qu'il est poussé à une attitude d'opposition, d'autre part" (72) dès lors, il apparaît que dans la classe les rapports traditionnels, dominant-dominés et maître-élèves sont abolis et que toute activité étrangère à la décision explicitée par des individus est bannie. Par contre, les relations d'interdépendances auront à donner tout le dynamisme nécessaire à la classe. Tout en rappelant que l'autogestion éducative établit dans sa démarche d'ensemble une sorte de hiérarchie du savoir, dans laquelle les contenus apparaissent en position secondaire. De ce fait, on peut considérer que le "savoir-se-situer", importe plus que le "savoir-être", qui lui même a une priorité, sur le "savoir-faire" et le "savoir-connaître" (73).

Si le maître renonce à son rôle de diffuseur des connaissances et de détenteur de pouvoir, il laisse par conséquent, aux élèves le soin de prendre totalement en charge, de décider des orientations, des activités, des programmes et des méthodes de vie en groupe. Ainsi, l'enseignant espère libérer chez lui sa capacité de force instituante ; voire ce qui correspond à la visée militante de l'analyse institutionnelle, ainsi qu'à une approche plurielle et multiréférentielle des situations éducatives (74). En l'occurrence, on doit également faire allusion, à la liberté dont dispose l'enseignant, notamment de refuser tout retour suggéré par les élèves à des formes traditionnelles d'enseignement.

4.3. - La pédagogie existentialiste et humaniste

A propos de la pédagogie existentielle, il s'agit d'une doctrine qui se rapporte à la philosophie qui privilégie les réalités humaines, concrètes et individuelles, d'où les existences, par rapport aux notions abstraites, aux concepts universels et les essences coupées du réel. Car, elle est d'abord un refus du "courant pédagogique rationnel" (*) et un système discordant sur l'être (75).

En l'occurrence, d'importantes différences séparent la philosophie existentielle d'un "Karl Jaspers", de l'existential du philosophe "Martin Heidegger" ou l'existentialisme de "Jean Paul Sartre". Autrement dit, il est traditionnel de distinguer les

branches religieuses (chrétiennes) et idéologiques (athées) de ce mouvement philosophique. Quant, à son origine historique, il est presque impossible de le déterminer avec précision ; alors que, depuis toujours certains penseurs ont accordé leur attention au problème de l'existence humaine ⁽⁷⁶⁾.

Mais, pour les philosophes contemporains de l'existence (ayant en commun leur intérêt pour l'existence humaine), il s'agit plus ou moins de s'intéresser à l'analyse existentielle, en tant que méthode de la psychothérapie, définie par Ludwig Bins Wanger, à partir de l'année (1927), sous forme d'approche pour la compréhension de l'être humain ; empruntant ses concepts à la philosophie existentialiste et plus spécialement à la phénoménologie de Heidegger (M.) (1889-1976), philosophe allemand, disciple d'Edmund Husserl (1859-1938). Donc, le but est de chercher à saisir "l'être de l'existant humain", lui apparaissant comme un pouvoir-être, un mouvement, un dépassement potentiel continu ⁽⁷⁷⁾.

Tandis que, l'analyse existentielle se conduit selon les trois dimensions de la "réalité humaine" : En premier lieu, le sujet à travers sa manière de vivre ses relations interpersonnelles ou le "mode dual de l'amour" (dans le sens de la relation de l'existence sociale) ou du "mode plural", par rapport à son mode singulier de son existence. Et en second lieu, il s'agit du mouvement existentiel mentionnant sa manière de s'insérer dans le monde de parler et de communiquer par le langage (attitude fondamentale d'existant). Enfin, l'esquisse du monde où l'ouverture sur le monde permet la compréhension du sujet, à la fois comme "être au monde" et "être en route" ⁽⁷⁸⁾.

Quant au "mouvement humaniste", en tant qu'attitude philosophique sociale et politique, dont la finalité est en particulier, le développement de toutes les possibilités de l'homme, notamment ses qualités humaines essentielles, il vise à faire de l'homme (sous les différentes formes : Essence, nature humaine, humanité, individu concret., etc.), la valeur suprême, qui permet de donner sens à l'histoire et à la société. Afin que cette dernière crée à son tour et en toute liberté des valeurs, des normes et fonde comme sujet la connaissance et la philosophie ⁽⁷⁹⁾.

Il s'agit donc, à ce sujet d'une réhabilitation des possibilités de l'homme et d'une confiance en l'homme. Par ailleurs, cette

dénotation laisse ouverte les voies divergentes de l'humanisme athée, du marxisme, de l'humanisme chrétien, du personnalisme et de la moderne "Humanistic psychology américaine", qui à l'encontre de la psychologie "Naturaliste" affirme la capacité de l'homme à se transcender à travers la liberté, la responsabilité, l'historicité et le développement de la personne. Ce mouvement, dont tout l'intérêt est pour l'homme, représente au sens propre un anthropocentrisme (*) comportant une part de réaction, contre le Théocentrisme (**) et la scolastique du Moyen Age.

A travers cette optique, il s'agit donc, d'élucider l'aspect anthropologique et culturel, voire même de la personnalité culturelle, qui est par définition fondée sur la conviction que c'est la culture qui équilibre et harmonise la société et que c'est de sa connaissance que découle celle des hommes (Franz Boas (1858-1942), (Edward Sapir (1884-1939). D'autres chercheurs ont axé leurs travaux sur les relations de la culture avec la personnalité s'attachant à étudier les variables psychologiques, par rapport aux influences socioculturelles.

Quant aux représentants les plus connus de cette nouvelle branche de l'anthropologie dite : "Anthropologie psychologique", on peut citer en particulier, Margaret Mead (1901-1978), Ruth Benedict (1887-1948), Ralph Linton (1893-1953) et le psychanalyste américain Geza Róheim (1891-1953 ⁽⁸⁰⁾. Cependant, l'anthropologie qui a surtout étudié dans le passé les sociétés primitives s'intéresse aujourd'hui aux sociétés modernes, aux phénomènes de rencontres, de civilisations actuelles, d'acculturation et de changement. En soulignant qu'elle a influencé la psychologie, par l'intermédiaire de l'ethnopsychiatrie, non pas comme science spéciale, mais surtout comme doctrine psychologique et plus particulièrement par le fait de son interprétation ; d'où, de la définition des notions telles que : Le "pathologique" et le "normal", qui varient selon les cultures ⁽⁸¹⁾.

Car, le jaillissement de l'être, à travers certaines valeurs montantes, comme la tolérance, l'ouverture, la naïveté, le respect des autres, le qualitatif, l'accomplissement de soi, la transparence, la nécessité de la motivation intrinsèque et l'engagement personnel ; elles semblent conduire à un humanisme et à un anthropocentrisme, qui a pour objectif la mise en valeur de l'homme. Ainsi, il s'avère initialement que le pouvoir d'être dans

la pédagogie existentielle et humaniste, suppose une philosophie de la vie, dans laquelle l'être humain est à la fois agent et otage d'un système de valeur, à la fois insérée dans le temps et dans l'espace et à la fois solidaire de son environnement, tout en distinguant qu'il a donné naissance à ce courant de réflexion, axé sur le développement de la personne, dans lequel le terme "éduquer" apparaît bien être l'expression concrète de cette conception ⁽⁸²⁾.

A ce titre, le psychologue américain, Rogers (C.), initiateur en thérapie et en pédagogie de l'attitude appelée à tort "non-directive" prône une attitude qui est centrée sur l'élève, impliquant de la part de l'enseignant l'authenticité et l'empathie, dans un climat de liberté expérimentale. Autrement dit, l'ensemble est fondé sur le postulat selon lequel l'individu dispose de ses propres ressources de croissance lorsqu'il est dans un cadre de sécurité et de liberté. Donc, pour Rogers (C.) "être", "c'est avoir une vie pleine", qui implique "l'étirement et le développement de toutes les possibilités de l'être", ainsi que le "courage d'exister" ⁽⁸³⁾.

A ce propos, il est opportun de faire allusion, aux grands axes de la pensée de Rogers (C.), afin de mieux saisir ses nuances à ce sujet. Selon la logique inhérente au courant "existentialiste et humaniste" le "s'éduquant ou l'élève" sera motivé pour apprendre, ce qui constitue vraiment une réponse à ses besoins. En revanche, le maître est appelé à se transformer en "personne-ressource investit" pour faciliter le processus d'apprentissage et d'enseignement.

Il s'agit dans cette perspective qualitative d'accorder beaucoup d'importance au climat d'apprentissage, à la chaleur de la communication, à l'estime, voire même, à la considération et au regard positif, dont l'apport apparaît indispensable et incontestable au sujet du rendement éducatif. C'est dans une telle ambiance que la croissance personnelle et la maturation peuvent se réaliser pleinement ⁽⁸⁴⁾. Ceci dit, que l'enseignant (l'aidant) se doit d'écouter ce que l'élève (l'apprenant) exprime, de comprendre comment les choses lui apparaissent de voir la signification qu'il donne aux choses, et de sentir la saveur émotionnelle qu'il expérimente ⁽⁸⁵⁾. Il faudrait que l'éducateur soit capable de contrôler les forces vives et les émotions déclenchées chez l'enfant et lui-même, pour trouver les réponses appropriées ⁽⁸⁶⁾.

En effet, la personne à l'intérieur de ce courant pédagogique,

agit et vit intensément, comme elle prend en main son propre développement, par opposition au courant rationnel et mécaniste, qui produit l'homme "adapté". Dans le sens où il est considéré comme un instrument ou un objet de la productivité, de la rentabilité et du développement de la société ; voire même, dans le sens psychanalytique, où l'être subit un ensemble de forces, sur lesquelles il n'a que fort peu de prise. En l'occurrence, on doit noter, qu'ils sont nombreux ceux qui ont émis des doutes, quant à l'efficacité de faire reposer le phénomène de la relation éducative sur une conception de la connaissance, fondée sur les seuls intérêts de l'individu ⁽⁸⁷⁾.

En guise de conclusion, (bien qu'il ne peut y avoir une conclusion précise à l'ensemble de ces prises de vue imparfaites, qu'on a tenté de nuancer à la lumière de certains courants pédagogiques), il semblerait à notre avis que le phénomène de la relation éducative, en milieu scolaire occupe par ses enjeux une place qu'on peut considérer primordiale et pertinente, compte tenu de son impact, dont la visée est surtout de permettre à l'individu d'acquérir une certaine capacité d'adaptabilité à l'égard de son milieu (environnement) ; afin de favoriser son actualisation (dans son contexte évolutif).

Ainsi, il convient de dire que la relation éducative, dont le centre d'intérêt est non seulement psycho-sociologique, mais aussi affectif ; permet finalement d'aller au delà de l'analyse de l'acte éducatif (en termes de "contenus cognitifs" et de "méthodes d'enseignements", voire "didactiques et techniques d'enseignements", ou plutôt de communication et d'information !

Ce qui veut dire, en d'autres termes, qu'il y a un rapport étroit entre les attitudes de l'enseignant et l'impact de celles-ci sur les attitudes ou les représentations des élèves ; sous entendue, que la conception de cette relation maître-élève doit être située dans un système de relations plus complexe et avec un champ d'application plus vaste, notamment en ce qui concerne les rapports à caractère interpersonnels et inter-groupes en classe, d'une part. Et les rapports ayant attrait à la culture et au savoir, d'autre part.

En bref, la relation éducative est l'occasion d'une évolution conjointe par une action de l'éducateur sur le jeune et vice-versa. D'où l'élève étant ramené à lui-même, à ses propres expériences affectives et à ses fantasmes, il peut accéder évidemment au

sentiment d'identité (sous-jacent), qu'il soit reconnu par autrui). Dès lors, chacun des partenaires de la relation éducative mène une entreprise de transformation de sa propre personne (grâce à un processus d'élan vers l'autre et de retournement vers soi) ; dans la mouvance du flux et du reflux, de plaisir et de déplaisir⁽⁸⁸⁾. Ceci, implique en revanche, que l'éducateur soit bien formé, voire informé sur la nature humaine en général et de l'élève (adolescent), en particulier, pour pouvoir exercer la relation éducative sous la forme d'une communication entre l'élève et l'enseignant et au milieu de la masse des élèves.

NOTES

- (1) Sillamy (N.) : Dict. Encyclopédique de Psychologie, Paris, Ed. Bordas, 1980, pp. 241-242.
- (2) Postic (M.) : La relation éducative, 3ème éd. ; Paris, Ed. P.U.F., 1986, p. 85.
- (3) Op. cit., 1986, pp. 124-125.
- (4) Romano (C.) et Salzer (J.) : Enseigner, c'est aussi savoir communiquer ; Paris, Ed. D'organisation, 1990, p. 29.
- (5) Ibid, 1990, p. 18.
- (6) Thomas (R.) : La relation au sein des A.P.S. ; Paris, Ed. Vigot, 1983, p. 22.
- (7) Fabry (J.) : Introduction à la psychopédagogie de l'expression ; Paris, Ed. Labor - Bruxelles / Fernand Nathan, 1977, p. 108.
- (8) Guyot (Y.) : Relation professeurs-étudiants ; Paris, C.D.U., Sorbonne, Paris V, 1970, pp. 47-50.
- (9) Op. cit., 1983, p. 14.
- (10) Mauleo (G.) : Psychanalyse et éducation ; Paris, Ed. Aubier- Montaigne, 1967, p. 196.
- (11) In Postic (M.) : La relation éducative, 3ème éd. Paris, Ed., P.U.F., 1986, p., 149.
- (12) Ibid, p. 131.
- (13) Paul Foulquié : Vocabulaire des sciences sociales, Paris, éd. P.U.F., 1978, p. 297.
- (14) Georges Thines, Agnès l'Empereur : Dict. général des sciences humaines, Paris, éd. Universitaire, 1975, p. 830.
- (15) Paul Robert : Dict. de la langue française, "Le petit Robert", Paris, 1990.
- (16) Ibid, 1978, p. 298.
- (17) Mialaret (G.), S/D : Vocabulaire de l'éducation, Paris, éd. P.U.F., 1979, p. 388.
- (18) Frei (G.), Kiss (A.), Vuataz (R.) : Eléments pour comprendre la relation pédagogique, Suisse, Neuchâtel, éd. de la Cabonnière, 1974, pp. 8-10.
- (19) Sillamy (N.) : Dictionnaire Encyclopédique de psychologie ; Paris, éd. Bordas, 1980.
- (20) Louanchi (D.) : Eléments de pédagogie ; Alger, O.P.U., 1987.

- (21) Op. cit., 1987, pp. 322-325.
- (22) Op. cit., 1980, p. 416.
- (23) Revue Française de pédagogie : Contraintes de situation et interactions maître-élève, "changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? notes de synthèses n° 88, Juil., Août, Sept., 1987, pp. 67-94.
- (24) Delandesheere (G.): Comment les maîtres enseignent : "Analyses des interactions verbales en classe"; Coll. Pédagogie et Recherche, n° 1, Belgique - Bruxelles, 1969, p. 101.
- (25) Freire (P.): Quelques idées insolites sur l'éducateur - "Doc. International sur la développement de l'éducation, séries opinions, n° 36, Paris, UNESCO, 1971.
- (26) Schmid (J.R.): Le maître - camarade et la pédagogie littéraire; Paris, éd. Maspéro, 1973, pp. 66-37.
- (27) Médici (A.): L'éducation nouvelle, Que sais-je ? n° 14, Paris, éd. P.U.F., 1941.
- (28) Château (J.): Montaigne psychologue et pédagogue; Paris, éd. J. Vrin, 1964.
- (29) Didier (J.): Dict. de la philosophie, Paris, Libr. Larousse, 1964, pp. 88-89.
- (30) Piobetta (J.B.), Comenius (J.A.), (1592-1670), in Château (J.): "Les grands pédagogues", Chapitre IV, pp. 109-124; Paris, éd. P.U.F., 1961.
- (31) Reieyn (N.): La pédagogie de John Lock, Paris, éd. Hermann, 1941.
Compayré (G.), Tr. - Quelques pensées sur l'éducation; Paris, éd. J. Vrin, 1966.
- (32) Château (J.): Jean Jacques Rousseau; "Sa philosophie de l'éducation"; Paris, éd. J. Vrin, 1962.
Sillamy (N.): Dict. Encyclopédique de Psychologie, Paris, éd. Bordas, pp. 1046-1047.
- (33) Le Roy (G.): La psychologie de Condillac; Paris, 1937, in op. cit., 1980, p. 258, 1093.
- (34) Georges (T.), Agnès (E.): Dict. Général des Sciences Humaines; Paris, éd. Universitaires, 1975, p. 780.
- (35) Op. cit., 1975, p. 367.
- (36) Op. cit., 1980, p. 354.
- (37) Op. cit., 1980, p. 1136.
- (38) Ibid, 1980, p. 716.
- (39) Fedida (P.): Dictionnaire de la psychanalyse; Paris, Libr. Larousse, 1974, p. 212.
- (40) Ibid, p. 32.
- (41) Sillamy (N.): Dictionnaire de la Psychologie; Paris, Libr. Larousse, 1967, pp. 230-231.
- (42) Sillamy (N.): Dictionnaire Encyclopédique de Psychologie; Paris, éd. Bordas, 1980, pp. 935-936.
Laplanche (J.), Pontalis (J.B.Q): "Vocabulaire de la psychanalyse"; Paris, éd. P.U.F., 1967.
- (43) Ibid, 1980, p. 936.
Doron (R.): Freud et les psychanalyses, in Château (J.) et autres..., Bruxelles, 1977, pp. 317-350.
- (44) Fedida (P.): Dict. de la psychanalyse; Paris, Libr. Larousse, 1974, pp. 173-175.
Op. cit., 1980, p. 936.
- (45) Moscovici (S.): La psychanalyse son image et son public; "Etude sur la représentation sociale de la psychanalyse", Paris, éd. P.U.F., 1961.

- (46) Georges Thines et Agnès l'Empereur : Dict. général des sciences humaines ; Paris, éd. Universitaires, 1975, pp. 683-685.
- (47) Jardillier (P.) : L'organisation Humaine des entreprises ; Paris, éd. P.U.F., 1965.
Colin A.T.) : L'organisation du travail dans l'entreprise ; Paris, éd. Dunod, 1965.
Op. cit., 1975, pp. 683-684
- (48) Sillamy (N.) : Dict. Encyclopédique de Psychologie ; Paris, éd. Bordas, 1980, pp. 543-546.
- (49) Op. cit., 1980, p. 546.
- (50) Anzieu (D.), martin (J.Y.) : La dynamique des groupes restreints ; Paris, éd. P.U.F., 1969.
Lewin (K.) : Psychologie dynamique ; Les relations humaines, Paris, éd. P.U.F., 1959.
- (51) Snyders (G.) : Où vont les pédagogies non-directives ? Paris, éd. P.U.F., 1973.
Snyders (G.) : Pédagogie progressiste ; Paris, éd. P.U.F., 1971.
Hameline (D.), Dardelin (M.J.) : La liberté d'apprendre, justification pour un enseignement non-directif ; Paris, éd. ouvrière, 1967.
- (52) Rogers (C.) : Counseling and psychoterapy, 1942, trd. fr. Zigliara (J.P.) ; La relation d'aide et la psychothérapie, Paris, éd. E.S.F., 1970.
- (53) Sillamy (N.) : Dict. Encyclopédique de Psychologie ; éd. Paris, Bordas, 1980, p. 104.
Goerges Thines, Agnès l'Empereur : Dict. général des Sciences humaines ; Paris, éd. Universitaire, 1975, p. 336.
- (54) Op. cit. 1975, pp. 336-337.
- (55) Schimide (J.R.) : Le maître camarade et la pédagogie libertaire ; Paris, éd. Maspero, 1973, p. 72.
Piaget (J.) : Où va l'éducation ? Paris, éd. Denoël - Gauthier, 1972.
- (56) Louanchi (D.) : Elément de Pédagogie ; Alger, éd. O.P.U., 1987, p. 304.
- (57) Sillamy (N.) : Dict. Encyclopédique de Psychologie ; Paris, éd. Bordas, 1980.
- (58) Op. cit., 1975, p. 180.
- (59) Op. cit., 1980.
- (60) Thines (G.), l'Empereur (A.) : Dict. général des Sciences humaines ; Paris, éd. Universitaires, 1975.
- (61) Sillamy (N.) : Dict. de Psychologie ; Paris, Libr. Larousse, 1967, pp. 184-185.
Op. cit., 1980, p. 765.
- (62) Guisen (A.) : Le plan Dalton d'individualisation de l'enseignement - Bruxelles, office de publicité, 1930.
- (63) Smith - Jenart (A.M.) : Le système Pédagogique de Winnetka, Bruxelles, 1934.
- (64) Op. cit., 1980, p. 932.
Thines (G.), l'Empereur (A.) : Dict. général des Sciences humaines ; Paris, éd. Bordas, 1975, p. 765.
- (65) Outsouin Chen : La doctrine pédagogique de Dewey (J.) ; Paris, éd. J. Vrin, 1958.
- (66) Op. cit., 1980, p. 128.
- (67) Lohrot (M.) : La pédagogie institutionnelle "l'école vers l'autogestion" ; Paris, éd. Gauthier Villars, 1972.
- (68) Bettelheim (B.), Fromm (E.) et autres (1970) : Summerhill for against - New-York Hart publishing, Co, trad. fr. Laguillhomie ; "Pour ou contre Summerhill" ; Paris, éd. Payot, 1972.
Neill (A.S.) : A radical approach to child rearing (1960), trad. fr. "libres enfants de Summerhill" ; Paris, éd. Maspero, 1970.
Neill (A.S.) : Freedom not license, 1967, trad. fr. "La liberté par l'anarchie" ; Paris, éd. Payot, 1972.

- (69) Sillamy (N.) : Dict. Encyclopédique de psychologie ; Paris, éd. Bordas, 1980, pp. 128-306.
- (70) Vexliard (A.) : L'éducation montle dans la pédagogie de Makarenko ; Paris, Enfance, n° 3, 1951, p. 251-268.
- (71) Op. cit., 1980, p. 129.
- (72) Schmid (J.R.) : Le maître camarade et la pédagogie libertaire ; Paris, éd. Maspéro, 1973, p. 87.
- (73) Lourau (R.) : Un problème politique, in, Lapassade (G.), 1971 : "L'autogestion pédagogique", Paris, éd. Gauthier-Villars, 1971.
- (74) Ardoino (J.) : Education et Politique ; Paris, éd. Gauthier-Villars, 1977.
Ardoino (J.) : Pour une analyse plurielle des situations éducatives, in, Marcel (P.), "La relation éducative" ; Paris, éd. P.U.F., 1986 (3ème éd.).
- (75) Op. cit., 1980, p. 463.
- (76) Op. cit., 1975, p. 370.
- (77) Op. cit., 1980, p. 348.
- (78) Idem, p. 464.
- (79) Op. cit., 1975, p. 462.
- (*) Théorie qui fait de l'homme le centre du monde et affirme que le bien de l'humanité est la finalité essentielle de l'univers.
- (**) Théorie qui s'appuie sur la parole de "Dieu" écoutée dans la foi et transmise dans les religions, par les Lieux Saints et la tradition.
- (80) Ibid, p. 574.
- (81) Roheim (G.), 1950, trad. Moscovici (M.) : Psychanalyse et Anthropologie ; culture personnalité, inconscient, Paris, éd. Gallimard, 1967.
- (82) Dupont (P.) : La dynamique de la classe ; Paris, éd. P.U.F., 1982.
Lalande (A.) : Vocabulaire technique et critique de la philosophie ; Paris, éd. P.U.F., 1962.
- (83) Rogers (C.) : Liberté pour apprendre, 1969, trad. fr. ; Paris, éd. Dunod, 1971.
Rogers (C.) : Le développement de la personne ; Paris, éd. Dunod, 1967.
- (84) Op. cit., 1982.
- (85) De la Puente (M.), Rogers (C.) : De la psychothérapie à l'enseignement ; Paris, éd. Epi, 1970.
- (86) Postic (M.) : La relation éducative ; Paris, éd. P.U.F., 3ème éd., 1986.
- (87) Hannoun (M.) : L'attitude non-directive de Carl Rogers ; Paris, éd. ESF, 1972.
- (88) Postic (M.) : La relation éducative, 3ème éd. ; Paris, éd. P.U.F., 1986, pp. 257-259.