

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À
TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MARIE-JOSÉE SIROIS

L'ÉCOLE ALTERNATIVE QUÉBÉCOISE ET LA CONTRE CULTURE :
EXAMEN D'UN APPARENTEMENT POSSIBLE DE LEURS DISCOURS
RESPECTIFS PAR UNE ANALYSE CONCEPTUELLE DE TYPE RHÉTORIQUE

AVRIL 1997

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Cette recherche de Madame Marie-Josée Sirois, intitulée : *L'école alternative québécoise et la contre-culture : examen d'un apparemment possible de leurs discours respectifs par l'analyse conceptuelle de type rhétorique*, a été réalisée dans le cadre des séminaires EDIPEQ (Épistémologie des discours pédagogiques au Québec), inaugurés au Département des sciences de l'éducation (UQTR) en 1981 et financés par le FCAC et le FCAR (FCAC EQ - 1880, 1981-1985; FCAR EQ - 3192, 1985-1987), par commandite de l'Université Laval (1988-1991), et par le FODAR (1993-1994) avec la professeure-chercheuse C. Gohier (UQAM) et (1995-1998) avec le professeur-chercheur R. Pallascio (CIRADE - UQAM), sous la direction scientifique et administrative du professeur Pierre Angenot.

RÉSUMÉ

Ce mémoire effectue une recherche conceptuelle de type exploratoire pour examiner la pertinence d'envisager une hypothèse de concordance, c'est-à-dire de correspondance et de convergence, entre le discours de l'école alternative québécoise et le discours de la contre-culture à la charnière des années 1960 et 1970.

La période qui succède à celle de la «Révolution Tranquille» au Québec est marquée en éducation par le souci de donner forme dans les faits aux recommandations du Rapport Parent. Toutefois, la mise sur pied du nouveau système scolaire s'effectue dans un climat d'effervescence sociale et idéologique marqué par l'esprit de contestation. L'école dite alternative qui fait alors son apparition, si elle incarne sans aucun doute une version québécoise du vaste et séculaire mouvement de l'éducation nouvelle et de méthodes actives, elle semble également refléter, au moins dans son discours, certaines valeurs que l'on trouve exprimées par des tenants de la contre-culture. Mais avant de chercher à démontrer que des relations étroites apparentent ces deux ordres de pratiques socio-innovatrices, il peut être utile, à échelle plus réduite, d'explorer les conditions langagières de possibilité d'un tel rapprochement.

Le travail de recherche a donc privilégié une méthode d'analyse argumentative de discours inspirée de la nouvelle rhétorique développée par l'école de Bruxelles sous la gouverne de C. Perelman. Cette démarche permet, dans le cadre d'un corpus diversifié, de structurer, sous la forme de couples de notions opposées, le jeu des renvois de valeurs préconisées et disqualifiées dans un discours et de dégager progressivement la cohérence relative d'une communauté discursive en appliquant systématiquement un ensemble de prescriptions méthodologiques et de procédés techniques (connexions, groupements thématisations) inspirés de cette théorie de l'argumentation.

La recherche aboutit à délimiter, au sein d'un répertoire initial constitué de plusieurs centaines de couples notionnels, trois zones de correspondances entre les deux discours d'où émergent un certain nombre de concordances interdiscursives. Si ces points de recroisement ne permettent pas de soutenir l'homologie des deux discours, ils sont cependant suffisamment riches (porteurs de sens) pour établir la pertinence d'élaborer l'hypothèse de leur concordance relative, et pour confirmer la fécondité de l'analyse argumentative de type rhétorique.

REMERCIEMENTS

En toute sincérité et très chaleureusement, je désire remercier mes parents : Georges et Cécile; mon mari : Stéphane, ainsi que mes enfants : Élisabeth et Julien pour leur soutien inconditionnel et leur appui, sans quoi ce mémoire n'aurait pu être réalisé.

Également, un merci sincère à mon directeur, M. Pierre Angenot pour les encouragements et l'énergie consacrée à cette recherche. Son attachement de longue date à la «cause» de la rhétorique et de l'analyse argumentative de discours pour la formation et la recherche en éducation en a fait un allié indéfectible dans la poursuite de mon travail.

En outre, je me dois de mentionner la disponibilité, les efforts et l'aide apportés par mon amie Hélène Blais (bachelière en philosophie et bachelière en enseignement du français au secondaire) dans l'élaboration de ce mémoire.

D'autre part, je tiens aussi à exprimer ma pleine reconnaissance aux professeurs correcteurs à titre de membres du jury d'évaluation de ce mémoire : Monsieur Maurice Boivin, professeur au département des sciences de l'éducation à l'UQTR, et Monsieur Richard Pallascio, professeur à l'Université du Québec à Montréal et chercheur au centre de recherche CIRADE (UQAM). Leurs appréciations, commentaires et suggestions ont été précieux et fort utiles pour m'aider à réduire les imperfections de cette recherche et à la présenter sous son meilleur jour possible.

Enfin, je ne veux pas manquer de souligner le dévouement et la compétence de Madame Claudette Boudreau puisqu'elle a entrepris de dactylographier ce mémoire avec grand soin et proposé des solutions ingénieuses aux problèmes de formatage et de disposition.

TABLE DES MATIÈRES

Commandite	II
Résumé	III
Remerciements	IV
A) Introduction et méthodologie.....	6
1. Problématique.....	6
2. Objet et stratégie d'analyse	11
B) Répertoire des couples, analyse rhétorique, correspondances	20
Section I : émergence et constitution des couples.....	20
Prescriptions méthodologiques (I).....	21
Inventaire des couples du discours des école alternatives.....	28
Inventaire des couples du discours de la contre-culture.....	42
Section II : Groupement par zone. autour d'un même couple pivot, des valeurs propres au discours alternatif et à celui de la contre-culture.....	56
Prescriptions méthodologiques (II).....	57
Zones sociologiques	64
Zones psychopédagogiques.....	71
Zones philosophiques et politiques.....	76
Section III : Groupement thématisé des couples par niveau de polarité.	
Émergence et constitution des champs discursifs intégrés	80
Prescriptions méthodologiques (III).....	81
La zone sociologique (sous champ global).....	86
Correspondances (I)	101
La zone psychopédagogique (sous champ global)	102
Correspondances (II)	112
La zone philosophique et politique (sous champ global).....	113
Correspondances (III).....	123
Concordance interdiscursive.....	124
Conclusion.....	126
Bibliographie.....	131

INTRODUCTION ET MÉTHODOLOGIE

1) PROBLÉMATIQUE

À la charnière des années 1950 et 1960, la société québécoise entre dans une période de bouleversements profonds bien connue désormais sous le nom de Révolution Tranquille. Cette expression n'est peut-être pas dépourvue d'une certaine ironie même si elle cherche à juste titre à accentuer le contraste avec d'autres révolutions célèbres (aux États-Unis, en France, en Russie) où violence physique, matérielle et bains de sang, ont malheureusement accompagné les transformations majeures que ces pays ont connues. Si la Révolution québécoise fut «tranquille» de ce point de vue (en dépit des bombes du F.L.Q. et, à l'autre extrémité du processus, de la «crise» d'octobre en 1970), elle n'en désigne pas moins pour autant des changements dans les moeurs, les valeurs, les pratiques sociales à ce point radicaux et profonds qu'ils ont été perçus et vécus comme un véritable séisme, une rupture majeure, une coupure suffisamment significative pour servir de repère historique et démarquer un «avant» et un «après».

Des historiens nous ont, en outre, aidé à comprendre que même si certaines manifestations de ces changements sont apparues avec plus d'évidence au début de la décennie de 1960, ces transformations ont été préparées de longue date. Car il est

illusoire de penser, en effet, que l'on est passé «du jour au lendemain» d'une société close et caractérisée par une «grande noirceur», à une société ouverte et animée par l'esprit des Lumières, même si certaines analogies avec le changement de régime à l'époque de la Révolution française ne sont pas dépourvues d'intérêt. Déjà depuis les années 1920, et même un peu auparavant, des personnalités remarquables comme Marie Victorin, Laure Gaudreault, Paul-Émile Borduas, Edouard Montpetit, le frère Untel, se sont efforcé d'introduire des brèches fécondes dans une société de stagnation et extrêmement conservatrice, dominée par le pouvoir clérical absolutiste de l'Église catholique et par un pouvoir politique presque monarchiste. Ces personnalités exceptionnelles par leur courage critique et leur ténacité préfiguraient effectivement les bouleversements à venir.

Dans un autre ordre d'idées, la notion de société close doit également être nuancée. Il est vrai, par exemple, que la pratique de la mise à l'index ne sera abolie qu'avec le concile Vatican II, en 1964. Ce procédé autoritaire et dogmatique consistant à désigner les seuls bons livres et à interdire la lecture de tous les autres, a certainement contribué à notre isolement intellectuel et au conservatisme (pensée unidimensionnelle) en nous tenant à distance de l'effervescence littéraire et philosophique que connaissaient alors l'Europe et les États-Unis. Par contre, un phénomène gigantesque comme la deuxième guerre mondiale a forcément contribué à nous sensibiliser à l'existence d'autres cultures, d'autres valeurs, d'autres façons de vivre (correspondance de guerre). L'arrivée de la télévision en 1952 a, aussi, élargi notre ouverture sur le monde extérieur. Il existe

donc, à l'interne comme à l'externe, un ensemble de facteurs non négligeables, qui contribuèrent puissamment à l'entrée du Québec dans la modernité.

Précisément, au seuil des années 1960, cette idée de modernité acquiert un relief particulier. Elle désigne d'abord la modernité industrielle, le développement des infrastructures économiques dont les progrès allaient bon train, plus spécifiquement sous la poussée de prospérité provoquée par la deuxième guerre mondiale. Mais elle désigne aussi, l'évolution dans la vie intellectuelle, dans la culture, et dans les pratiques sociales. Et, sur ce point, le Québec manifestait une certaine tardiveté que les apports de la Révolution tranquille contribueront à effacer. Pendant les quelques années où le Québec va consacrer des énergies considérables à la rénovation de son système d'éducation, cette société, dans le même mouvement, va s'ouvrir massivement aux influences des courants de pensées en provenance de l'Europe et des États-Unis. On peut même soutenir que le symbole de cette ouverture maximale du Québec sur le monde extérieur est incarné par l'exposition universelle et internationale de Montréal en 1967 : Terre des Hommes. Du même coup, le Québec se faisait connaître du monde entier. Mais dans la foulée de ces échanges, de nouveaux dynamismes sont apparus, porteurs d'exigences accrues d'affirmation, d'émancipation et de liberté. Avec le recul, les mouvements de la Révolution tranquille ressemblent donc moins à un aboutissement qu'à un nouveau départ à partir duquel la société évoluerait dans un processus fait de changements continus plutôt que par grands soubresauts. Une chose paraissait acquise toutefois : toutes les dimensions de la vie collective seraient atteintes. Les progrès fulgurants de la technologie, l'écologie, le féminisme, les nouvelles attitudes face à la drogue ou à la

sexualité, etc..., introduisent effectivement en tous lieux *des discours sociaux inédits* et de stimulants débats. La société devient progressivement pluraliste : un nombre croissant de prises de conscience s'opèrent dans la contradiction et dans la complexité. Désormais, pour vivre ensemble, il paraît indispensable d'apprendre à gérer des paradoxes.

L'objectif général de cette recherche est de s'efforcer de cerner, dans le domaine des idées et des pratiques sociales qui s'y rapportent, deux courants de pensée au Québec issus de ces nouveaux dynamismes et perçus comme contestataires *parce qu'ils ont pris avec un certain succès le contre-pied de valeurs ou d'attitudes généralement admises* : le mouvement de la contre-culture, d'une part, et d'autre part le mouvement des écoles alternatives. À première vue, ces deux mouvements paraissent totalement étrangers l'un à l'autre et leur rapprochement peut surprendre. L'intuition qui a conduit à explorer cette voie provient de la lecture du mémoire de Maîtrise en éducation de Monique Germain (1989) consacré à l'étude de l'enfant dans l'école alternative québécoise (Modèle et enjeux éducatifs). Après avoir rappelé en ces termes la contribution de Roszak à la compréhension du phénomène de la contre-culture aux États-Unis : « il s'agit essentiellement ici de contrer la vision de l'individu réduit à une exigence de rendement, par une approche holistique où l'individu est considéré comme un tout en lui-même » (Germain, 1989 : 4), elle ajoute : « simultanément, au sein même de cette puissante poussée de contre-culture, des pratiques alternatives de tous ordres émergent : en politique, [...], dans le domaine culturel, [...], en éducation [où] des modifications sont aussi apparues depuis la publication du Rapport Parent, [...], qui s'orientent vers l'actualisation du potentiel humain »(Ibid., : 4-5)

Sans les développer explicitement, la proposition de Monique Germain suggère *l'existence de liens de parenté entre le phénomène de la contre-culture et celui des écoles alternatives au Québec*. En effet, les deux dynamiques sont clairement présentées comme simultanées et comme appartenant au même registre de contestation : l'une émergeant dans la foulée de l'autre. La recherche de Monique Germain autoriserait même à postuler, à un niveau très général, d'autres formes de rapprochements possibles entre ces deux phénomènes très largement connus aujourd'hui. Ainsi, l'école alternative et la contre-culture partagent, par exemple, *une même exigence de profondeur* dans la prise en considération des réalités humaines (l'ampleur de vue, l'horizon de la vie, la cohésion de la personne, la prise en compte de « l'urgence du présent », ...). L'une et l'autre s'affirment également sur la scène des engagements sociaux avec *une radicalité comparable* : les ruptures préconisées avec les pratiques courantes sont portées par un même souci d'intégrité et d'authenticité, ainsi que par un semblable diagnostic d'échec de l'école publique et des usages de la vie quotidienne d'autre part (aliénation). Enfin, l'une et l'autre ont acquis une certaine forme de *reconnaissance au plan international* : l'école alternative apparaît, au Québec, comme une variante dans l'application des principes de l'éducation nouvelle et des méthodes actives largement répandus depuis trois quarts de siècle en Europe et aux États-Unis; pour sa part la contre-culture, d'origine américaine, a plus que coloré les valeurs et les aspirations des jeunes générations en Occident au tournant des années soixante et elle a débordé largement ses manifestations les plus spectaculaires (hippies, enfants-fleurs, retour à la nature, vie en communes, slogans : « faites l'amour et pas la guerre »). S'efforçant de faire le point sur

l'état actuel des pédagogies différentes, Laura Alcoba observe que : « pour la génération des sixties, ces pédagogies représentaient la seule alternative au système traditionnel jugé carcéral. Depuis, d'autres mais parfois les mêmes, les ont tout aussi rapidement étiquetées marginales, dernières survivances de rêves hippies. Aujourd'hui pourtant on utilise leur expérience pour rénover des pratiques éducatives en quête d'un nouveau souffle. Et si ces pédagogies que l'on a tour à tour dénommées parallèles, alternatives puis différentes allaient apporter sinon la solution miracle, du moins certaines réponses concrètes ? » (Alcoba, 1993 : 13).

2) OBJET ET STRATÉGIES D'ANALYSE

Bref, si les occasions de réfléchir à la pertinence d'un rapprochement entre ces deux mouvements ne manquent pas, celui-ci se présente comme un effet de surface et il demeure encore, à ce point, à un niveau purement intuitif et global. Car si la recherche de Monique Germain l'a effectivement évoqué très brièvement, cela ne constituait pas du tout le coeur de son propos. Il s'agissait plutôt, dans le cadre de son travail, d'une mise en situation préliminaire, ou d'une mise en perspective pour rappeler le fait que le mouvement des écoles alternatives du Québec *ne constitue pas un phénomène isolé* mais qu'il s'inscrit dans un vaste processus de remise en question des pratiques sociales, issu globalement de la Révolution tranquille et solidaire d'un esprit de contestation qui

soufflait sur l'Occident durant les années 1960. C'est bien dire que notre démarche tentera, pour sa part, de franchir un pas de plus, dans l'intention justement de *produire des matériaux susceptibles d'aider à accréditer l'hypothèse de ce rapprochement* entre les deux mouvements. De ce point de vue notre travail se présente donc comme une *recherche exploratoire*.

Ce type de démarche est défini par R. Legendre en ces termes : « Recherche souple dont le but est d'obtenir une compréhension préliminaire et descriptive d'une situation en vue de préciser une première problématique, d'émettre intuitivement des hypothèses et d'évaluer la pertinence d'études ultérieures plus systématiques » (Legendre, 1193 : 1081). Et il en précise plus loin les avantages : « L'étude exploratoire peut favoriser la création de concepts et le développement de théories [...]. Elle permet d'obtenir une meilleure connaissance d'un phénomène ainsi que la clarification de concepts comme préalable à des recherches ultérieures. Elle permet aussi d'analyser les principales composantes d'un problème et d'en identifier les concepts sous-jacents »(Ibid.). En résumé, émettre intuitivement des hypothèses, créer, clarifier, *identifier des concepts en vue de mieux connaître un phénomène* ou de dégager les composantes axiales d'un problème sont autant de démarches qui invitent à privilégier, du point de vue méthodologique, une approche dite d'analyse conceptuelle. La littérature scientifique nous renseigne sur le fait qu'il existe une très grande variété d'analyses de cette nature. Dans la foulée de la recherche de Monique Germain, notre travail privilégiera un ensemble de procédures inspirées directement de l'école de

Bruxelles et issues de la théorie de l'argumentation de Ch. Perelman : la dissociation et le couplage des notions.

Ces techniques d'analyse en provenance du champ philosophique ont déjà été transférées en éducation avec succès et fécondité, dans le cadre précisément du mémoire de Monique Germain, pour cerner le thème du modèle de l'enfant dans l'école alternative québécoise. La reconnaissance de ce succès a été confirmée dans l'ouvrage récent que J.M. Van der Maren a consacré aux méthodes de recherches pour l'éducation dans un chapitre réservé à l'examen des méthodes d'analyse exploratoire, au paragraphe intitulé « la nouvelle rhétorique et l'analyse des discours pour l'éducation » : « la connexion de la légitimation et de la persuasion dans le discours pédagogique indique une parenté avec le texte de droit qui a conduit Angenot (voir Germain M. et Angenot P. : modèle de l'enfant et enjeux éducatifs dans l'école primaire québécoise : quelques techniques d'analyse argumentative. Communication au Colloque de l'ARQ à l'UQTR, septembre 1989) à utiliser la rhétorique de Perelman pour analyser les textes pédagogiques produits par le groupe du GOÉLAND (Écoles alternatives). » (Van der Maren, 1996 : 425 - 6). Mais la question méthodologique préliminaire demeure posée : qu'est-ce qui justifie le recours à des techniques inspirées de la rhétorique et de l'argumentation pour tenter de construire une hypothèse relative au rapprochement et à l'apparement des deux phénomènes : l'école alternative québécoise et la contre-culture?

Il se trouve que ces deux mouvements ne se présentent pas seulement comme une pratique de terrain (l'école) ou comme un style particulier de vie quotidienne (la contre-

culture). Ce sont aussi des pratiques scolaires et sociales innovatrices. Cela signifie qu'il ne s'agit pas seulement d'un engagement concret mais aussi *d'un engagement qui s'efforce de se faire comprendre et reconnaître dans les critiques et les diagnostics dépréciatifs qu'il exprime, dans les valeurs et les convictions qu'il cherche à faire partager, dans les gestes et les actions qu'il préconise et dont il encourage les accomplissements*. Cette mise en forme complexe suppose évidemment l'existence d'une démarche réflexive empreinte de cohérence et de flexibilité et capable de s'exprimer dans un langage articulé dans le but de rendre un témoignage mais aussi de *convaincre et de persuader du bien fondé de sa cause par la qualité des propositions (énoncés) destinées à la soutenir*. De ce point de vue, l'école alternative et la contre-culture se présentent effectivement comme des *discours* et sont donc susceptibles d'être analysés comme tels. L'obligation pour les pratiques sociales innovatrices *d'avoir à se dire* et à composer avec les contraintes spécifiques qui en découlent, a déjà été observée par Françoise Cros; elle la commente en ces termes : « Dynamique, l'innovation produit un faire à double pente : un faire lié à l'action gestuelle propre et un faire du dire qui va l'accompagner et qui produira alors un dire de ce faire. [---] La communicabilité de l'innovation, les tentatives de transfert peuvent difficilement faire l'économie du langage. [---] L'art de dire est déjà un art du faire.» (Cros, 1993 : 187).

Dans un chapitre consacré à l'omniprésence de l'argumentation, l'épistémologue suisse J.B. Grize propose cette définition : « Il est possible de concevoir l'argumentation comme une démarche qui vise à intervenir sur l'opinion, l'attitude, voire le comportement de quelqu'un. Encore faut-il insister sur ce que les moyens sont ceux du

discours, à l'exclusion de tout acte de violence physique et que l'argumentation requiert le consentement, parfois la connivence de l'interlocuteur [et le considère] [---] non comme un objet à manipuler mais comme un alter ego auquel il s'agira de faire partager sa vision» (Grize, 1990 : 40). Dans la mesure où elles se constituent en discours *marquant une rupture explicite avec les conceptions ou les usages largement admis et répandus*, l'école alternative et la contre-culture provoquent des débats et deviennent elles-mêmes matière à controverses tant par les diagnostics dépréciatifs portant sur les aspects du réel qu'elles discréditent que par les convictions, les engagements qu'elles préconisent. Par conséquent : « la cohésion de ce discours [argumentatif] tient à sa capacité de conjuguer dans un propos cohérent et continu deux démarches probatoires : celle qui établit les faits et les vérités dans un cadre particulier et à l'aide de formules et d'instruments spécifiques [---] et celle qui plaide une cause (procédures visant davantage à faire reconnaître et partager le bien-fondé de convictions et d'orientations de l'action» (Angenot, 1996 : 113).

Puisque les concepts sont inscrits dans des énoncés d'ampleur variable qui fournissent un cadre d'interprétation, la première démarche consistera à constituer un corpus de textes pour l'école alternative et un autre pour la contre-culture, en s'assurant que ces textes contiennent des propositions exprimant l'essentiel de l'engagement de l'un et l'autre mouvements. Le caractère relativement subjectif de cette appréciation peut être atténué par des procédures de recoupement (recroisement) et par des constats de saturation des catégories d'idées. « Les propositions concernant la conception de juste cause (CJC) rappellent tout d'abord que les objets et les intérêts centraux à soutenir par le

discours sont animés par un idéal concret de justice sociale et requièrent, à ce titre, une élaboration conceptuelle et référentielle spécifique. Ensuite elles soulignent que cette cause à servir et à défendre constitue le noyau dur des valeurs de positionnement [---] dont il propage l'opposition dissociative cardinale dans l'ensemble des propositions du discours assurant ainsi dans un même mouvement, la structuration conceptuelle, la cohérence axiologique et la figure d'identité du propos (principe de la signature discursive)» (Angenot, 1996 : 114-115). Cela signifie donc qu'en deuxième étape d'analyse, il s'agira d'accorder une attention particulière au fait que certains énoncés, plus que d'autres, sont polarisés c'est-à-dire qu'ils sont porteurs de notions déterminantes orientées tantôt positivement (pour exprimer les aspects privilégiés par le discours) tantôt négativement (pour mettre en évidence les aspects disqualifiés). En fin de compte la méthode devra donc conduire à produire *le répertoire détaillé des couples de notions opposées*, caractéristiques du discours de la contre-culture et de celui des écoles alternatives, pour s'efforcer d'établir au niveau conceptuel la *concordance* entre les deux phénomènes et contribuer ainsi à *accréditer la vraisemblance de leur apparentement*.

Les couples de notions opposées dont il vient d'être question sont, d'un point de vue épistémologique, le résultat de l'application d'une technique centrale dans l'analyse argumentative de type rhétorique : la dissociation des notions. Il est généralement admis dans la tradition scientifique contemporaine (M. Meyer, 1987) que l'on doit aux travaux de Ch. Perelman son explicitation la plus claire et la plus élaborée : « Pour bien comprendre la technique de la dissociation des notions et mieux en apprécier les

résultats, il nous semble utile d'examiner de plus près un cas privilégié, celui que nous considérons comme le prototype de toute dissociation notionnelle à cause de son usage généralisé et de son importance philosophique primordiale : il s'agit de la dissociation donnant lieu au couple apparence-réalité.[...] Ce n'est que quand les apparences, parce qu'incompatibles, ne peuvent être acceptées toutes à la fois, que s'opère, grâce à la distinction parmi les apparences de celles qui sont trompeuses de celles qui ne le sont pas, une dissociation donnant lieu au couple apparence-réalité dont chaque terme renvoie à l'autre d'une manière qu'il nous faut examiner de plus près » (Perelman, 1958 : 556).

L'auteur élabore ensuite un travail de formalisation conceptuelle comme suit :

« Pour la commodité de notre analyse et nous permettre d'en généraliser la portée, nous dirons que dans le couple apparence-réalité, apparence constitue le Terme I et réalité le Terme II. Dorénavant, pour bien montrer que ces termes sont corrélatifs, nous désignerons un couple issu d'une dissociation de la manière suivante :

apparence	ou, en général	Terme I
réalité		Terme II

[...] le Terme II fournit un critère, une norme permettant de distinguer ce qui est valable de ce qui ne l'est pas parmi les aspects du Terme I; il n'est pas simplement un donné mais une *construction* qui détermine, lors de la dissociation du Terme I, une règle qui permet d'en hiérarchiser les multiples aspects en qualifiant d'illusoires, d'erronés, d'apparences, dans le sens disqualifiant de ce mot, ceux qui ne sont pas conformes à cette règle que fournit le réel. Par rapport au Terme I, *le Terme II sera à la fois normatif et explicatif*. Lors de la dissociation, il permettra de valoriser ou de disqualifier tels aspects sous lesquels se présente le Terme I [...]. C'est ainsi que dans le Terme II, réalité et valeur sont étroitement liées [...]. Cette préférence accordée à ce qui est réel ne se manifeste pas seulement au cours de discussions philosophiques, mais s'exprime dans la pensée de tous les jours, dans les circonstances les plus variées» (Perelman, 1958 : 557-558).

À ce point de notre exposé méthodologique, une référence de cette ampleur paraissait indispensable. Dans la mesure, en effet où les stratégies d'analyse sont destinées à

produire le répertoire le plus riche possible des couples notionnels propres au discours de l'école alternative et à celui de la contre-culture en vue d'esquisser, par leur truchement, l'hypothèse de leur concordance axiologique, il était essentiel de baliser les présupposés épistémologiques sous-jacents à cette démarche.

Le travail dont rendent compte les trois sections centrales de ce mémoire consistera donc à dégager du corpus propre à chacun des deux phénomènes les couples de notions ayant valeur de Termes I ou de Termes II (lorsqu'un des termes n'est pas explicité, il n'en est pas moins présent de sens et figure alors sous la forme d'un point d'interrogation). La *première section* du répertoire présente la succession de ces couples à l'état brut, c'est-à-dire, telle qu'elle apparaît au fil de la lecture et de l'interprétation des textes du corpus. Tous les couples sont numérotés et marqués « 1.» pour désigner leur appartenance au corpus de l'école alternative et « 2.» pour marquer leur appartenance au corpus de la contre culture.

La *deuxième section* du répertoire regroupe ces mêmes couples par zones et par thèmes autour d'un couple pivot. Celui-ci constitue une interprétation particulière du couple prototype apparence-réalité; elle est considérée comme déterminante pour la constitution de la zone et pour le rapprochement thématique des couples qui l'occupent. Dans la foulée du mémoire de Monique Germain, trois zones caractéristiques ont été identifiées : la zone des concepts sociologiques, la zone des concepts psychopédagogiques, la zone des concepts philosophiques et politiques. Enfin, la *troisième section* du répertoire cherche à dégager les premières ramifications d'une

logique d'affiliation entre les couples les plus représentatifs et à esquisser leur rapprochement autour des couples pivot communs aux deux discours (jeux de flèches) et constitutifs de sous-groupes communément thématiques. Au terme de chacune des étapes d'une démarche qui progresse en spirale, la méthode conduira à faire le point sur l'état des correspondances entre les deux discours pour aboutir à dégager les convergences en termes de concordances interdiscursives.

Une brève conclusion situe les résultats et les limites de l'analyse dans la perspective de la pertinence d'élaborer une hypothèse de concordance entre le discours de l'école alternative québécoise et celui de la contre-culture.

RÉPERTOIRE DES COUPLES

ANALYSE RHÉTORIQUE. CORRESPONDANCES

SECTION I

EMERGENCE ET CONSTITUTION DES COUPLES

PRESCRIPTIONS MÉTHODOLOGIQUES (I)

Ce travail de recherche est animé par l'intention de montrer qu'il est acceptable et raisonnable d'envisager l'hypothèse d'une concordance entre le mouvement de la contre-culture et celui des écoles alternatives du Québec au moment de leur apparition. *Mais concordance ne signifie pas causalité.*

En effet, les raisons qui ont conduit à la création de l'école alternative sont principalement inscrites dans une logique de l'évolution pédagogique, scolaire et sociale particulière à la société québécoise et marquée par la réforme des années 1960 (Rapport Parent). Il est bien connu que dans le cadre de cette réforme on avait recommandé des transformations de structure en profondeur tout autant que la mise en pratique d'orientations pédagogiques centrées sur l'enfant et ses besoins de développement et d'apprentissage dans un cadre scolaire ouvert à la vie («école milieu de vie»). Il est, du reste, généralement admis que sur ce point les promesses ont rarement été tenues ce qui a pu constituer, dès le début des années 1970, une justification majeure pour la mise en place de pédagogies alternatives à l'échelle de tout une école (qualifiée alors tantôt de libre, expérimentale, parallèle, ouverte, recherche, etc... la désignation d'école «alternative», en dépit des réserves du Conseil de la langue française, sera fixée de façon

plus durable au moment du Congrès de fondation -1981- de l'Association regroupant les écoles de ce type : le G.O.É.L.A.N.D. soit le groupe oeuvrant dans l'école libre, alternative, novatrice et démocratique). Il n'en demeure pas moins que dans leurs très grandes lignes ces perspectives innovatrices participaient alors d'une triple dynamique.

D'une part, les effets de la jonction, en sens divers (v.g. : le projet SEMEA), avec le mouvements dits de l'éducation nouvelle et des méthodes actives qui avaient vu le jour en Europe et aux États-Unis au tournant du siècle. D'autre part, l'effervescence intellectuelle, le bouillonnement d'idées stimulés et entretenus par des rapports d'enquête, d'ampleur et d'envergure variables, mais préconisant tous l'introduction de changements majeurs en éducation; les uns inspirés par les plus récentes conceptions «humanistes» du développement personnel (*L'activité éducative*, rapport du Conseil supérieur de l'éducation, 1971), d'autres attentifs aux dimensions et aux effets de la mondialisation (*Apprendre à être*, rapport Faure, Unesco, 1972), d'autre encore à l'affût de pratiques pédagogiques plus radicalement innovatrices en Europe et aux États-Unis (Rapport Copie, 1972). Enfin, la possibilité voire l'urgence d'établir un contact direct et en milieu réel avec les plus représentatives et les plus remarquables de ces expériences innovatrices dans l'intention d'en dégager des lignes de force ou des composantes exportables, à tout le moins exploitables en contexte québécois, quel qu'en soit par ailleurs l'éloignement géographique. En conclusion, d'un point de vue global, il serait donc bien illusoire de chercher à montrer que les dynamismes de la contre-culture seraient à *l'origine* des écoles alternatives au Québec.

Le terme *concordance*, en effet, dans la perspective d'élaborer l'hypothèse d'un *rapprochement significatif* entre les deux mouvements d'idées (qui sont aussi deux ordres de pratiques sociales) propose plutôt d'étayer le point de vue d'une certaine *correspondance* entre eux, voire d'une certaine *convergence* de perspectives. Cette recherche exploratoire entreprendra donc de produire des matériaux susceptibles de rendre plausible cette hypothèse. Ces matériaux ayant été désignés comme étant de nature essentiellement conceptuelle, la première étape annoncée, pour ce travail d'investigation, consiste à dégager d'un corpus de textes représentatifs, c'est-à-dire de propos (écrits ou audiovisuels) appartenant à la *même famille* d'idées et de pratiques, les notions les plus caractéristiques de chacune des *deux communautés discursives*; ainsi pourront être créées progressivement les conditions propices pour examiner la pertinence du rapprochement, en termes de correspondance ou de convergence, des positions en présence.

Pour Maingueneau, en effet, on entend par *communauté discursive* : «des groupes sociaux qui produisent et gèrent un certain type de discours. Les modes d'organisation des hommes et de leurs discours sont inséparables, l'énonciation d'une formation discursive à la fois suppose et rend possible le groupe qui lui est associé» (Maingueneau, 1996 : 18). Désormais, au fur et à mesure que s'effectuera le travail de repérage et d'identification des notions propres à chaque discours, il sera utile de conserver à l'esprit ces trois principes, à valeur méthodologique, suggérés par la définition de Maingueneau. En effet, ils permettent, tout d'abord, de préciser que *les notions à dégager du corpus ne sont pas le produit du hasard* : elles reflètent, de façon plus ou moins forte et incisive les

préoccupations, les choix, les intérêts, les engagements aussi des individus qui les utilisent et qui, de ce fait, *signent* leur appartenance à un groupe social, à une famille idéologique, bref à un même discours de référence. Le choix des notions dans tout discours se trouve ainsi déterminé, selon Angenot, par la «conception de juste cause». Il s'agit d'un groupe d'énoncés, jouant un rôle cardinal dans le modèle CRAF (Analyse de discours argumentatif inspirée des travaux de Ch. Perelman) et qui souligne que : «cette cause à servir et à défendre constitue le «noyau dur» des valeurs de positionnement (termes I : aspects disqualifiés; termes II : aspects valorisés) dont il propage l'opposition dissociative dans l'ensemble des propositions du discours, assurant ainsi, dans un même mouvement, la *structuration* conceptuelle, la *cohérence* axiologique et la figure *d'identité* du propos (principe de la *signature discursive*) » (Angenot, 1996 : 114-115). En ce sens, les notions en apparence les plus banales ne sont pas neutres. Elles peuvent être porteuses de direction (vectorisées) et par conséquent structurantes dans le discours. Comme le rappelle Plantin : «le mot a donc une double fonction, il désigne et il oriente; ou plutôt en désignant les choses d'une certaine façon, le mot révèle l'orientation du discours. Loin d'être un simple élément du discours, le mot est ainsi l'hologramme du discours» (Plantin, 1996 : 61).

Le recours au principe de la communauté discursive emprunté au glossaire de Maingueneau entraîne d'autres conséquences méthodologiques dans le prolongement des premières opérations de repérage et d'identification. Si les notions d'un discours particulier résultent d'un choix et sont orientées par les pratiques sociales d'un groupe dont elles reflètent l'engagement, cela implique aussi l'existence *d'une dynamique de*

cohésion, d'un jeu de renvois mutuels traduisant le fait que les notions ne sont pas isolées; on prépare ainsi une étape ultérieure de l'analyse (sections II et III) qui ouvre à la détermination de réseaux, de zones et de champs. La recherche de liens de cohérence à l'intérieur du discours suppose donc la constitution préalable *d'un vaste répertoire notionnel* sur lequel prendront appui les étapes ultérieures de l'analyse (réseaux, zones et champs) devant conduire à examiner la pertinence de produire l'hypothèse d'une correspondance voire d'une convergence entre les deux communautés discursives de notre propos.

Enfin, comme il a été précisé, si la présence des mots retenus pour faire partie de ce réservoir notionnel n'est pas le fait du hasard et si leur apparition dans le discours les rend solidaires d'autres mots avec lesquels (par un jeu complexe de rapprochements, d'enchaînements et d'entrecroisements) ils constitueront des «parcours de sens» (G. Vignaux : 1988) en directions diverses, le premier ordre de structures qu'il s'agira de rendre manifeste est celui qui résulte, pour une notion donnée, de *la présence réelle ou virtuelle de son opposé conceptuel*. Cette démarche, rappelons-le, est la conséquence immédiate du parti pris méthodologique annoncé dans la section «objet et stratégies d'analyse» du chapitre précédent; elle consiste dans l'application de la théorie de la dissociation des notions de C. Perelman, dont la technique et les fondements épistémologiques ont été explicités et qui aboutit à l'élaboration de couples notionnels. Le moment est venu d'ajouter qu'il existe, selon cette théorie, au moins trois types de couples, correspondant à autant de façons de construire une structure d'opposition binaire :

«Aux couples *philosophiques* résultant d'une dissociation, on pourrait opposer, d'une part les couples *antithétiques*, où le deuxième terme est l'inverse du premier, tels : haut-bas, bien-mal, juste-injuste; d'autre part des couples *classificatoires* qui, à première vue, sont dépourvus de toute intention argumentative, et semblent uniquement destinés à subdiviser un ensemble en parties distinctes (le passé en époques, une étendue en régions, un genre en espèces).» (Perelman, 1958 : 564).

En première étape d'analyse, ces trois catégories de couples figureront indistinctement dans le répertoire pour permettre au jeu des associations ultérieures de *fixer leur véritable statut selon l'angle de lecture* résultant de la détermination des thèmes, du découpage en zones et en champs autour des couples pivot. Il serait, en effet, tendancieux de figer immédiatement un couple dans un statut particulier avant d'avoir pu bénéficier d'une vision d'ensemble du matériau conceptuel disponible. Perelman lui-même atteste de la flexibilité, voire de la mouvance de ce statut selon le type d'interaction qui s'établit avec un autre couple, un groupe ou l'ensemble de ceux-ci :

«Il arrive certes bien souvent que ces couples se présentent comme des données, que l'on ne discute pas, comme des instruments permettant de structurer le discours d'une façon qui paraît objective. Mais, dans une pensée systématique, les couples sont mis en rapport les uns avec les autres et s'influencent mutuellement; des Termes II de couples philosophiques seront normalement rapprochés, s'il y a moyen, de ce qui dans le couple antithétique a valeur positive; des Termes I seront rapprochés de ce qui a valeur négative, d'où tendance à la transformation du couple antithétique en couple philosophique. D'autre part, dans l'élaboration des couples qui semblent classificatoires, les dissociations de nature philosophique jouent fréquemment un rôle essentiel» (Perelman, 1958 : 564).

Le répertoire, dans sa section I ci-après, présente donc le résultat du travail d'investigation en première étape. Les notions inventoriées y sont positionnées selon un ordre de polarité (Terme I ou Terme II) qui traduit la valeur (disqualifiée ou privilégiée) explicite immédiatement accessible à la lecture des textes du corpus. C'est pourquoi, rappelons-le, lorsqu'un des Termes (I ou II) n'est pas formulé, il a été jugé préférable de lui substituer un « ? » plutôt qu'un mot quelconque qui aurait eu pour effet de suggérer pour ce couple, une interprétation de contenu et de statut prématurée à ce moment de l'analyse et donc, sans doute, tendancieuse. Rappelons également que les couples qui constituent ce répertoire sont immatriculés (notation 1 suivie d'un chiffre, pour marquer l'appartenance au discours de l'école alternative; notation 2 suivie d'un chiffre, pour marquer l'appartenance au discours de la contre-culture) de façon à pouvoir être littéralement suivis à la trace dans les sections II et III du répertoire, et donc toujours reconnaissables (identifiables) dans les différents déplacements dont ils seront l'objet (groupements, mise en voisinages et incorporation dans des catégories thématiques) à mesure de la progression de l'analyse.

Enfin, les couples marqués d'un point (•) désignent ceux qui, tout en faisant partie de l'inventaire initial, n'ont pas été retenus aux étapes ultérieures de l'analyse (soit à cause de la redondance, soit en raison de leur non pertinence pour les besoins de l'hypothèse à élaborer) et dont on signale dès à présent la future mise à l'écart. Ils ont pu néanmoins contribuer, par contiguïté le plus souvent, à la clarification d'autres couples à d'autres moments de l'analyse.

A) INVENTAIRE DES COUPLES DU DISCOURS DES ÉCOLES ALTERNATIVES.

Sources : Des Écoles alternatives au Québec, tome 2. (Angenot, 1986-1987)

Texte : «L'école québécoise en question.» Parents d'aujourd'hui, sept. 78 (Caouette, 1978 : 11).

<u>consommation</u> ? (1.0)	<u>compétition</u> ? (1.1)	<u>conditionnement</u> ? (1.2)	<u>assimilation</u> ? (1.3)
<u>société industrialisée</u> ? (1.4)	<u>production</u> ? (1.5)	<u>développement économique</u> ? (1.6)	
<u>choses artificielles</u> ? (1.7)	<u>?</u> goût d'apprendre (1.8)	<u>l'école actuelle</u> ? (1.9)	<u>système de sélection</u> ? (1.10)
<u>?</u> autonomie (1.11)	<u>travailler à gagner son ciel</u> Vivre (1.12)		<u>?</u> écoles libres (1.13)

- Couples de mots non-sélectionnés pour la classification dans les zones (sociologique, psychopédagogique, philosophique et politique).

Texte : « Les écoles alternatives à un point tournant. » (Poupart et Capiello, 1978 : 26-31)

• L'école publique Les écoles alternatives (1.14)	? « libre choix » (1.15)	? écoles diversifiées (1.16)	? pluralisme (1.17)
bureaucratisme ? (1.18)	dénatalité ? (1.19)	? pédagogie ouverte (1.20)	? groupes multi-âges (1.21)
compétition ? (1.22)	? l'école cohérente, cohésive (1.23)	processus déshumanisant du système scolaire ? (1.24)	
enfermement bureaucratique autogestion (1.25)			? prise en charge (1.26)
? aspects positifs, progressistes radicaux (sinon révolutionnaires) (1.27)			? cadre flexible (1.28)
l'école de la majorité ? (1.29)	dépersonnalisation ? (1.30)	déshumanisation ? (1.31)	standardisation ? (1.32)
fossé entre milieu familial et scolaire ? (1.33)			discipline compétitive ? (1.34)
aucune participation véritable des parents ? (1.36)			? développement de l'enfant d'une façon plus stimulante (1.37)
? école démocratique (1.38)	? saine tolérance (1.39)	? éradication du sexisme (1.40)	

Texte : Le système d'écoles alternatives au Québec. Première partie. (La maîtresse d'école, 1978)

• ? écoles optionnelles (1.41)	• ? écoles nouvelles (1.42)	• ? écoles de demain (1.43)
? démocratisation de l'enseignement (1.44)		• école traditionnelle école à progrès continu (1.45)
• école traditionnelle « open éducation » (1.46)	• école traditionnelle « free-school » (1.47)	l'inégalité des chances ? (1.48)
• ? système éducatif (1.49)	école inhumaine ? (1.50)	école (trop) catholique ? (1.51)
école (trop) autoritaire ? (1.52)	école trop stéréotypée ? (1.53)	école privée ? (1.54)

Texte : Troisième partie (La maîtresse d'école, 1978)

<hr/> école inspirée du paradigme dominant de la société industrielle ? (1.55)		<hr/> ? nouvelle civilisation (1.56)
<hr/> ? nouvelle culture émergente (1.57)		<hr/> ? • l'ère postindustrielle (1.58)
<hr/> ? • post-civilisation (1.59)	<hr/> • société technologique ? (1.60)	<hr/> • l'ère super - industrielle ? (1.61)
<hr/> ? diversité dans l'enseignement élémentaire (1.62)		<hr/> système scolaire monolithique pluralisme (1.63)
<hr/> société unitaire ? (1.64)	<hr/> société unanimiste ? (1.65)	<hr/> société totalitaire ? (1.66)
<hr/> ? pluralisme du système scolaire (1.67)		<hr/> ? pluralisme : puissant facteur de changement social (1.68)
<hr/> soumission passive pluralisme (1.69)	<hr/> stérilisation de l'imagination pluralisme (1.70)	<hr/> ? réalisations novatrices (1.71)

Document : «L'école alternative : une opération de camouflage.» (Document, 1979)

?	• programme habituel
écoles nouvelles à caractère particulier (1.72)	? (1.73)
l'inégalité des chances en éducation ?	
(1.74)	

Document : L'école «alternative» : Une expérience qui suscite à la fois espoir et méfiance.
(Des Rivières, 1978)

?	?
centre d'éducation permanente (1.75)	laboratoire de recherche (1.76)
?	?
développement intégral de l'enfant (1.77)	conception globalisante de l'éducation (1.78)
• ?	
utilisation des ressources du "milieu" (1.79)	
?	
milieu éducatif qui soit un réel milieu de vie pour l'enfant (1.80)	
?	?
véritable école communautaire (1.81)	système scolaire ouvert et pluraliste (1.82)
?	
école évaluée par la communauté (1.83)	

Document : «La régression scolaire au Québec.» (Vaillancourt, 1980)

discipline ? (1.84)	programmes plus académiques ? (1.85)	? école plus ouverte (1.86)
? école plus libre (1.87)	? école plus humaine (1.88)	? l'enfant est l'artisan principal de sa formation (1.89)
? motivation personnelle (1.90)		
? l'enfant capable d'initiative, d'autonomie et doué d'un dynamisme qui le porte naturellement à vouloir apprendre, à se développer (1.91)		

Un système scolaire de rêve. (Vaillancourt, 1981)

<u>dégoût pour l'école (matières obligatoires)</u>		<u>garder les enfants entre quatre murs</u>	
?		?	
(1.92)		(1.93)	
<u>local surpeuplé</u>	<u>• local éclairé aux néons</u>	<u>local quasiment sans fenêtres</u>	
?	?	?	
(1.94)	(1.95)	(1.96)	
<u>local avec les rideaux tirés</u>		<u>?</u>	<u>?</u>
?		<u>état de découverte</u>	<u>école libre</u>
(1.97)		(1.98)	(1.99)
<u>?</u>	<u>?</u>		
<u>personne ressource</u>	<u>matériel que l'enfant pourra utiliser et manipuler librement</u>		
(1.100)	(1.101)		
<u>?</u>	<u>?</u>		
<u>stimuler par l'exemple</u>	<u>répondre aux demandes et questions qui surgiront librement chez l'enfant</u>		
(1.102)	(1.103)		
<u>?</u>		<u>?</u>	
<u>l'enfant peut aller dans des locaux de son choix</u>		<u>ateliers</u>	
(1.104)		(1.105)	
<u>?</u>	<u>?</u>		
<u>• véritables pédagogues</u>	<u>• création d'un nouvel environnement scolaire</u>		
(1.106)	(1.107)		
<u>• pédagogie traditionnelle</u>		<u>évaluation : source de compétition</u>	
<u>pédagogie libre</u>		<u>évaluation : outil de travail</u>	
(1.108)		(1.109)	

Le refus (tranquille) de l'école au Québec. (Demers, 1980)

servilité ? (1.110)	soumission ? (1.111)	adultes contrôlent les enfants ? (1.112)
école réprime les enfants ? (1.113)		impose des règlements (inadéquats) ? (1.114)
?	école à l'image des enfants (1.115)	tolérance (1.116)
		l'estime (1.117)
?	?	hiérarchie
confiance (1.118)	le jeu (1.119)	relations franches entre profs et élèves (1.120)
lieu d'enfermement ? (1.121)	former des citoyens dociles ? (1.122)	
		• les travailleurs y apprennent par coeur le discours des patrons ? (1.123)
		l'école reproduit les classes dirigeantes ? (1.124)
		l'école laisse dans l'ignorance des couches importantes de citoyens défavorisés et opprimés à cause de leur condition ? (1.125)
?	méthodes nouvelles d'apprentissage (1.127)	• modèles culturels de déracinement ? (1.128)
		image des femmes véhiculée par les manuels scolaires (écolières dociles et soumises) ? (1.129)
		école adaptée au rythme d'apprentissage des enfants (1.130)

superstructure bureaucratizada	dépersonnalisation	déshumanisation
?	?	?
(1.131)	(1.132)	(1.133)
standardisation	l'école ne respecte pas le cheminement de l'enfant	
?	?	
(1.134)	(1.135)	
fossé entre milieu familial et scolaire		
?		
(1.136)		
discipline compétitive où les notes d'examen mesurent l'apprentissage		
?		
(1.137)		
parents n'ont pas de véritable rôle à jouer	?	?
?	pluralisme social	saine tolérance
(1.138)	(1.139)	(1.140)
?		?
enfant premier artisan de sa formation et de son développement		cogestion
(1.141)		(1.142)
?	?	non-participation des enfants
coéducation	coévaluation	?
(1.143)	(1.144)	(1.145)
?		
évolution et apprentissage au rythme des enfants		
(1.146)		
• inhumaine, catholique, autoritaire, stéréotypée		
pluralisme scolaire		
(1.147)		
• ?		?
renouveau pédagogique		autonomie des enfants
(1.148)		(1.149)
modèle bureaucratique et élitaire de l'école actuelle		
?		
(1.150)		

L'école alternative. Organisation pédagogique. (Un groupe de parents, 1981)

écoles centrées sur l'enseignement	
écoles centrées sur la personne et sur l'apprentissage (1.151)	
?	
activités choisies par les enfant répondant à des besoins réels et immédiats (1.152)	
compétition motivation personnelle (1.153)	? apprentissage de la vie démocratique (1.154)
?	
poser des choix libres en assumant les conséquences de ces choix (1.155)	

Rôles des principaux intervenants dans les écoles alternatives. (Un groupe de parents, 1981)

? enfants : agents principaux de l'école (1.156)	? enfants : rôle actif (1.157)
? parents : partenaires indispensables dans le fonctionnement et le développement de l'école (1.158)	
? parents : co-éducateurs (1.159)	? parents : personnes-ressources (1.160)
? éducateurs : organiser le milieu éducatif de façon à ce qu'il corresponde le plus possible aux besoins à la dynamique du groupe d'enfants (1.161)	
• ? tutorat pédagogique (1.162)	

Apprentissage académique dans les écoles alternatives. (Un groupe de parents, 1982)

?

aucun programme préétabli
(1.163)

?

les acquisitions réalisées par les enfants se font à travers des activités de leur vécu
(1.164)

Une école, des écoles. (Michel Dionne et Clovis Thériège, 1982)

L'enfant considéré en fonction de son devenir

L'enfant considéré en fonction de son actualité
(1.165)

?

-
- développement intégral et respect du rythme individuel d'apprentissage
(1.166)

?

-
- développer la capacité de faire des choix personnels responsables et d'en assumer les conséquences
(1.167)

?

-
- vie scolaire conjointement prise en charge par les éducateurs et les parents
(1.168)

?

le groupe-classe tout comme la cellule familiale doit regrouper des enfants d'âge différent
(1.169)

?

-
- intériorisation de la connaissance à partir de l'expérience libre et personnelle dans un contexte de respect, de solidarité, de responsabilité et de coopération avec autrui
(1.170)

?

-
- parents et adultes : rôle de support et d'animation
(1.171)

?

-
- fournir les lieux et les occasions d'expériences concrètes d'apprentissage
(1.172)

- l'option éducative centrée sur l'enseignement et les programmes
l'option éducative centrée sur l'enfant
(1.173)

?

- l'enfant : premier responsable de son éducation
(1.174)

?

- confiance inconditionnelle dans la capacité de l'enfant de réaliser des apprentissages significatifs et intégrés
(1.175)

?

- reconnaître l'enfant comme premier responsable de son éducation
(1.176)

?

- pluralisme
(1.177)

?

ouverte et accessible à tous
(1.178)

?

- égalité des chances
(1.179)

?

- ne génère aucune forme d'inadaptation ou de difficulté d'apprentissage
(1.180)

?

- communautaire
(1.181)

?

- démocratique et respectueuse de tous et chacun
(1.182)

?

- autonomie
(1.183)

?

- responsabilité
(1.184)

?

- coopération
(1.185)

?

- pédagogie centrée sur l'enfant
(1.186)

?

- évaluation constante et systématique
(1.187)

transmission de connaissance

- activité de coopération
(1.188)

Une journée à l'alternative. (Angenot, 1986-87)

?

- apprentissage significatif
(1.189)

Description d'organisations pédagogiques innovatrices. (Angenot, 1986-1987)

- compétition
-

?
(1.190)

- l'élitisme
-

?
(1.191)

- l'uniformisation
-

?
(1.192)

- structure hiérarchique du pouvoir
-

?
(1.193)

- division de la société en classe
-

?
(1.194)

- centralisation des décisions entre les mains d'un petit groupe d'initiés
-

?
(1.195)

- régime pédagogique avec son assiette-horaire
-

?
(1.196)

- programmes obligatoires
-

?
(1.197)

- évaluations formalisées
-

?
(1.198)

- pédagogie programmée
-

?
(1.199)

- pédagogie uniformisante
-

?
(1.200)

- pédagogie fermée
-

?
(1.201)

- pédagogie démotivante ou démobilisante
-

?
(1.202)

<ul style="list-style-type: none"> • pédagogie routinière ? (1.203) 	<ul style="list-style-type: none"> • pédagogie automatisée ? (1.204)
<ul style="list-style-type: none"> • pédagogie dépersonnalisée ? (1.205) 	
<ul style="list-style-type: none"> • l'enfant n'est pas le principal artisan de son développement ? (1.206) 	
<ul style="list-style-type: none"> • liberté de choix (1.207) 	<ul style="list-style-type: none"> abolition des classes sociales (1.208)
<ul style="list-style-type: none"> • multiplicité des modèles pédagogiques (1.209) 	<ul style="list-style-type: none"> • l'égalité des chances (1.210)
<ul style="list-style-type: none"> • le pluralisme (1.211) 	<ul style="list-style-type: none"> • décroisement des matières (1.212)
<ul style="list-style-type: none"> • évaluation formative ou sommative essentiellement au service de l'enfant (1.213) 	
<ul style="list-style-type: none"> • pédagogie ouverte (1.214) 	<ul style="list-style-type: none"> • pédagogie libre (1.215)
<ul style="list-style-type: none"> • pédagogie de projet (1.216) 	<ul style="list-style-type: none"> • auto-apprentissage (1.217)
<p>développement optimal et intégral de l'enfant par des moyens uniformisés pour l'ensemble de la société</p> <p>développement optimal et intégral de l'enfant par des moyens ponctuellement définis par une collectivité (1.218)</p>	

B) INVENTAIRE DES COUPLES DU DISCOURS DE LA CONTRE-CULTURE.

Vidéo Hippies et sectes (XX^{ème} siècle) (1994)

(mépris de la) société industrielle ? (2.0)		? liberté (2.1)	? individualité (2.2)
	? • mieux-être spirituel en marge de la société (2.3)		? altruisme (2.4)
? joie (2.5)	? honnêteté (2.6)		• mysticisme (2.7)
? • découverte spirituelle (2.8)		? rébellion sociale (cheveux longs, vêtements bizarres) (2.9)	
dénonciation complète des valeurs de la société industrielle			
? (2.10)			
? amour (2.11)		? sentiments d'appartenance (2.12)	
? acceptation inconditionnelle de tous (2.13)		? entraide (2.14)	
non à l'enfer de la commercialisation ? (2.15)			? • adepte de la contre-culture (2.16)

?	?	?	?
retour à la terre (2.17)	commune (2.18)	partage (2.19)	retrouver l'essentiel (2.20)

?
vivre selon les principes de nos ancêtres : le plus simplement possible (2.21)

Le phénomène des hippies. (Raymond Genest, Ph. D., 1970)

contestation sous toutes ses formes ?
(2.22)

refus catégorique devant toute prise de position sociale ou politique ?
(2.23)

?	?	?
organe moteur du mouvement, l'amour (2.24)	• amour mal défini (2.25)	• amour fou de la vie (2.26)

?	?	?
• amour fou des êtres (2.27)	• «Aide les autres» (2.28)	• «Ne te bats jamais» (2.29)

?	?
• «Sois joyeux» (2.30)	• « Protège fleurs et animaux » (2.31)

?	?
• « Vis dans le calme et la sérénité » (2.32)	• création artistique (2.33)

?
• résignation passive de Mahatma Gandhi (2.34)

?	?
philosophie naturelle de Rousseau (2.35)	générosité humble et rayonnante de St-François d'Assise (2.36)

?	?	?	?
• apathie dévorante de Snoopy (2.37)		• l'apôtre de l'humilité et de la paix : Jésus-Christ (2.38)	
?	conformisme	société établie	
• nouveaux «justes» (2.39)	? (2.40)	? (2.41)	
?	l'Establishment	Puissance de l'autorité	
importance du groupe (2.42)	? (2.43)	? (2.44)	
• bourgeois	• riches	société conformiste	?
? (2.45)	? (2.46)	? (2.47)	existentialisme (2.48)

Problèmes politiques et sociaux; les Hippies (Dossiers, 1972)

?	?	?	• société de l'abondance
• société parallèle (2.49)	• contre-culture (2.50)	• mutants occidentaux (2.51)	? (2.52)
?	?	?	?
mode de vie communautaire (2.53)		attitude philosophique (2.54)	
?	?	?	?
• amour universel (2.55)	• pouvoir des fleurs (2.56)	« fais ce qu'il te plaît » (2.57)	
valeurs de la société technocratique		?	
? (2.58)		vague anticonformisme (2.60)	
?			
• sous-culture qui prétend libérer l'individu de ses anciens conditionnements sociaux et changer radicalement la société (2.61)			
• véritable crise de la civilisation	?	• institutions officielles	?
	(2.62)		(2.63)

<ul style="list-style-type: none"> • civilisation moderne 		conventions sociales
?		?
(2.64)		(2.65)
?	?	?
spontanéité	grandes idéologies	tenir compte que de l'expérience vécue
(2.66)	(2.67)	(2.68)
?		?
existentialisme empirique		«la source naturelle des choses»
(2.69)		(2.70)
?		contradictions de la société capitaliste
« l'accord originel de l'homme et de la nature »		?
(2.71)		(2.72)
?	?	mode de vie inauthentique
• «contre-société»	• «société alternative»	?
(2.73)	(2.74)	(2.75)
?		?
• modèle de sociétés futures	• communes	• quête de pureté
(2.76)	(2.77)	(2.78)
?	?	?
• théâtres d'enfants	• artisanat	retour à la terre
(2.79)	(2.80)	(2.81)
?		?
• quête d'une nature non polluée	• troc	• fédération des communes
(2.82)	(2.83)	(2.84)
méfiance considérable à l'égard de la technologie moderne recherche d'une nouvelle harmonie entre l'homme et la nature (2.85)		
?	?	
• culte du travail manuel	expression de «créativité» (par le travail manuel)	
(2.86)	(2.87)	

?	?	hiérarchie
apprentissage ouvrier (2.88)	• ville libre (2.89)	? (2.90)
?	?	
spontanéisme (2.91)	• la volonté de ne plus séparer la politique de la vie quotidienne (2.92)	
?	?	• système social actuel
• paix (2.93)	• fraternité (2.94)	concilier l'homme avec la nature (2.95)
?		
désir authentique de vivre intensément et d'une manière créatrice (2.96)		
?	• déclin de la vie spirituelle et religieuse	
• modèles sociaux (2.97)	? (2.98)	
• incapacité de la société technocratique à remplacer les vieilles religions par un nouveau système de valeurs		
? (2.99)		
?	?	?
• désir de fraternité et d'amour universel (2.100)	compréhension mutuelle (2.101)	
?	?	
épanouissement des sens (2.102)	nouvelle renaissance de l'humanisme (2.103)	
?	?	
idéal humaniste universel et cosmique (2.104)	• fondement des cultures et des sociétés humaines (2.105)	
?	?	?
• société universelle de la Nature (2.106)	• mouvement social (2.107)	• quasi-groupes (2.108)

?	?	?
• communes (2.109)	• tribus (2.110)	• « familles » (2.111)
« choc de la société plastique »		imperfections du système éducatif, ses contradictions et son hypocrisie
?		?
(2.112)		(2.113)
?	?	société technocratique
amour (2.114)	chaleur humaine (2.115)	?
		(2.116)
condamnation de l'ensemble du système		hiérarchie
?		?
(2.117)		(2.118)
		?
		liberté (2.119)
?		
« laissé libre cours au jeu spontané, aux instincts et à la prise de conscience transcendante » (2.120)		
anti-idéologique		?
?		appliquer à l'éducation des enfants des idéaux de liberté
(2.121)		(2.122)
?		
appliquer à l'éducation des enfants des idéaux d'amour (2.123)		
?		
les enfants traités sur un plan d'égalité avec les adultes (2.124)		
?		?
intervention des parents réduite au minimum (2.125)		permettre aux enfants de s'épanouir pleinement (2.126)
?		toute organisation
pleine liberté de jugement et d'expression (2.127)		?
		(2.128)

toute forme d'autorité ? (2.129)		• Semaine de quarante heures travail «naturel» ou «spirituel» (2.130)	
? • travail créateur (2.131)	compétition ? (2.132)	• argent troc (2.133)	• pays de l'abondance ? (2.134)
• progrès technologique fabrication artisanale (2.135)		• progrès technologique retour à la terre (2.136)	
autoritarisme ? (2.137)	? internationalisme total (2.138)	? suppression des barrières raciales (2.139)	
technologisme ? (2.140)	déshumanisation de la vie ? (2.141)	recherche du profit ? (2.142)	
népotisme ? (2.143)	bureaucratisation ? (2.144)	• l'organisation complexe des nations très industrialisées ? (2.145)	
l'envahissement de la technologie ? (2.146)	valeurs technologiques ? (2.147)	? • simplicité (2.148)	
? • naturel (2.149)	? • personnalité (2.150)	? effets moraux de la technique (2.151)	
système technologique d'organisation et de production ? (2.152)			? participation (2.153)
? • décisions prises collectivement (2.154)	? autocritique (2.155)	? décisions collectives (2.156)	
? nouveaux types d'organisations susceptibles d'humaniser les participants (2.157)			

décourager stimuler (2.158)	• affaiblir fortifier (2.159)	? efficacité et participation (2.160)
? • marches pour la liberté (2.161)		? l'appel constant à la discussion (2.162)
? • manifestations silencieuses et non-violentes (2.163)		académisme ? (2.164)
L'écart entre la théorie et la pratique ? (2.165)		? non-violence (2.166)
violence technologique ? (2.167)		

Texte : Entre les rêves et l'histoire. (Rocher, 1989)

?	?	valeurs traditionnelles de l'Occident	
• contre-culture (2.168)	• floraison des hippies (2.169)	?	?
		(2.170)	
travail	production	?	?
?	?	écologie	communauté
(2.171)	(2.172)	(2.173)	(2.174)
?		?	
transformation des états de conscience (2.175)		retour à la terre (2.176)	
?		?	
technologie douce et alternative (2.177)		révolution culturelle (2.178)	
impact de la société industrielle			
qualité de la vie humaine (2.179)			

Texte : L'avant-garde culturelle et littéraire des années 70 au Québec . (Pelletier, 1986)

Chap. 3 : La contre-culture : l'exemple de Main Mise par Jules Duchatel

?	?	
• alternative globale (2.180)	• renversement total du mode de vie et de la société (2.181)	
?	?	culture traditionnelle
changer le monde (2.182)	changer la vie (2.183)	nouvelle culture libératrice (2.184)
?		
représentation du Monde et de la Société comme Totalité organique (2.185)		
?	?	
libération de l'individu (2.186)	retour aux facultés et aux capacités inscrites en l'homme (2.187)	

?	?	?
créativité (2.188)	émancipation de la personnalité (2.189)	autonomie (2.190)
?	?	?
exercice du libre choix et de l'initiative (2.191)		individualité créatrice de l'homme (2.192)
?	?	?
• retour à la nature (2.193)	• l'homme est nature (2.194)	• contre-culture du printemps 1975 (2.195)
?		
• l'homme, la flore, la faune, l'univers intersidéral (2.196)		
forme sociale		actions politiques dites «traditionnelles»
le grand tout organique (2.197)		? (2.198)
• idéologies politiques		?
psychologie élémentaire de l'homme (2.199)		• La révolution, "c'est dans la tête". (2.200)
?		?
• «C'est dans la tête qu'on est beau» (2.201)		libération de l'individu (2.202)
?		?
libération des consciences (2.203)		• libération sociale (2.205)
Production capitaliste		
disparition et dissolution complète de l'État, des classes (2.206)		

?		• système capitaliste aliénant
• révolution doit se faire dans la tête des gens (2.207)		? (2.208)
système capitaliste empêchant la créativité		?
?		• régime de propriété collective (2.210)
(2.209)		
?		?
autosuffisance (2.211)		• économie de subsistance, anticonsommatrice (2.212)
?		?
• production agricole, production artisanale, le petit commerce (2.213)		le troc (2.214)
?	?	?
• commune (2.215)	coopérative (2.216)	• révolution de la culture (2.217)
?		
• réorganiser la société humaine à l'image de la société animale, en parfaite harmonie avec la nature (2.218)		
• politique nouvelle culture (1.219)	? la nouvelle culture : une collection d'expériences (2.220)	
?		
• un premier lieu d'intervention du discours néo-culturel est l'appareil scolaire dans sa fonction la plus générale d'apprentissage d'une culture (2.221)		
Le rôle de l'école : adapter socialement les individus, favorisant ainsi leur exploitation, et réduisant d'autant leur capacité créatrice		
? (2.222)		

L'école est incapable de s'adapter à des formes mutables d'organisation sociale		
?		
(2.223)		
?		atomisation produite par l'école
modèle d'éducation multidimensionnelle		retotalisation de l'expérience
(2.224)		(2.225)
?		?
l'école libre ou l'université libre	l'enfant n'a de cesse de pousser ses recherches dans toutes les directions	
(2.226)	(2.227)	
?		?
l'école libre : liberté de mouvements		l'école libre : liberté du choix des matières
(2.228)		(2.229)
?		
l'école libre : expression des sentiments		
(2.230)		
?		
<ul style="list-style-type: none"> l'école libre favorise l'apprentissage des rudiments de la nouvelle culture 		
(2.231)		
université traditionnelle (machine à cours, à concepts et à catégorisation, reflétant le morcellement des sciences, l'atomisation et la fragmentation de notre univers)		
université alchimique (fondée sur une perception totalisante du monde)		
(2.232)		
individualisme	?	?
?	• créativité	fragmentation / totalisation
(2.233)	(2.234)	(2.235)
?	patriarcat	• les rôles
• médias	?	?
(2.236)	(2.237)	(2.238)

• valeurs mâles et femelles ? (2.239)	?	intégration des valeurs féminines dans la société (2.240)
?	?	?
élargir le champ de l'expérience (2.241)		retotaliser l'homme (2.242)
?	?	?
élargir les horizons de sa conscience (2.243)		libération des femmes (2.244)
?	?	?
• libération d'une main-d'oeuvre féminine (2.245)		• accroissement de la mobilité (2.246)
?		
• développement de la socialisation des coûts de production par le biais de la création des services para-familiaux (c'est-à-dire garderies) (2.247)		
bureau-technocratie ? (2.248)	rationalisme ? (2.249)	?
		récupération de la technologie (2.250)
?	?	?
renouveau technologique (2.251)		technologie libératrice (2.252)
?		
• technologie nouvelle configurale, multidimensionnelle (2.253)		
?		
technologie nouvelle : instrument privilégié de retotalisation (2.254)		
?	?	?
• retour à des valeurs spirituelles (2.255)		• retourner à la nature, vivre selon ses lois (2.256)

?

- maîtriser la technologie dans ce qu'elle peut fournir des moyens techniques aux problèmes de la survie (2.257)

technologie : détruire le monde et exploiter les hommes

technologie : permettre la survie des hommes tout en favorisant l'intégration aux lois de la nature (2.258)

Encyclopédie Découvertes Junior, no 112

Nouvelles cultures mai 68, le modèle américain (1992)

?

- pacifisme (2.259)

?

- retour à la nature (2.260)

RÉPERTOIRE DES COUPLES

SECTION II

GROUPEMENT PAR ZONE, ATOUR D'UN MÊME COUPLE PIVOT,
DES VALEURS PROPRES AU DISCOURS ALTERNATIF SCOLAIRE
ET À CELUI DE LA CONTRE-CULTURE

PRESCRIPTIONS MÉTHODOLOGIQUES (II)

L'objectif général du mémoire consiste à établir, en termes de correspondance ou de convergence, la vraisemblance d'une concordance entre deux communautés discursives, deux grands domaines d'idées et de pratiques sociales innovatrices : la contre-culture et le mouvement de l'école alternative québécoise à la charnière des années 1960 et 1970.

L'étape précédente s'est efforcée de repérer et d'identifier, conformément à la méthode d'analyse conceptuelle inspirée de la théorie de l'argumentation de Ch. Perelman (École de Bruxelles), le plus grand nombre possible de couples de notions et de valeurs relatives à chacun de ces deux domaines en les dégagant du corpus préalablement déterminé.

À première vue, ces couples se présentent dans le désordre le plus total puisqu'ils ont été extraits des propositions (énoncés) les plus significatives de ce corpus mais sans se préoccuper de l'existence d'un quelconque fil conducteur.

La technique de la dissociation des notions (T1\T2) proposée par Perelman et qui se trouve à l'arrière plan épistémologique de cette pratique d'analyse (jugement sur l'apparence et la réalité), suppose néanmoins une certaine cohérence fondamentale dans tout discours articulé de même que *la possibilité de reconstruire cette cohérence* en rapprochant les unes des autres les oppositions apparentées par le sens et appartenant aux mêmes catégories d'idées :

«Toute pensée systématisée s'efforce de mettre en rapport les uns avec les autres des éléments qui, dans une pensée non élaborée, constituent autant de couples isolés. Cette mise en rapport des couples est utile pour éviter des prises de position qui aboutissent à qualifier les mêmes phénomènes à l'aide de couples incompatibles. Elle est indispensable quand, au lieu de se contenter de reprendre des dissociations admises dans un milieu culturel, le penseur original crée de nouvelles dissociations ou se refuse à admettre certaines dissociations de ses prédécesseurs. Suite à ce bouleversement et pour montrer les conséquences de celui-ci en ce qui concerne les autres couples, le philosophe établira un système qui aboutira essentiellement à la mise en rapport les uns avec les autres de couples philosophiques.» (Perelman 1970 : 562)

Il s'agit donc à présent, en deuxième étape d'analyse, de structurer le regroupement de ces notions opposées, pour rendre manifeste le voisinage de sens, en donnant à l'un de ces couples le statut de *couple pivot* pour créer l'équivalence d'une catégorie d'idées plus spécifiques, plus thématiques aussi, et d'amorcer le début d'une classification (effet de champ). Ce type de regroupement va permettre de circonscrire progressivement une zone conceptuelle habitée de couples apparentés, distincte d'autres zones et dont toutes les unités gravitent autour du même pivot avec des degrés variables d'éloignement et de renforcement mutuels. Ce couple pivot qui soutient chacune des zones doit donc être compris comme une *réinterprétation spécifique* du couple prototype

$\frac{\text{apparence}}{\text{réalité}}$	apparence T1 réalité T2
---	----------------------------

conformément aux prescriptions et aux principes généraux du modèle de l'analyse argumentative. Il faudra enfin fixer un mode de désignation de la zone (étiquetage, définitions) pour caractériser les principales orientations d'idées et de valeurs qui lui sont propres et pour réussir à les distinguer suffisamment de celles qui peuplent les autres zones.

Le couple pivot d'une zone donnée se présentera donc comme l'incarnation du jugement de valeur principale (appréciatif et dépréciatif) se répercutant en cascades sur l'ensemble des couples apparentés et renforçant du même coup l'effet de cohésion nécessaire à la compréhension globale du discours. Cette démarche d'analyse va s'appliquer uniformément à tous les couples répertoriés dans le domaine de la contre-culture d'une part et d'autre part dans celui de l'école alternative. Après avoir élaboré ces configurations de zone à zone et de domaine à domaine il y aura normalement matière à commenter et à discuter en fin de parcours le degré de concordance qu'il est possible d'en dégager.

En procédant de la sorte ce travail de recherche retrouve donc pour une part, ce qui en constitue du même coup une sorte de validation, les grandes lignes de l'entreprise de Monique Germain dans son mémoire consacré à l'analyse du discours des écoles alternatives du Québec. Mais par d'autres aspects, le projet d'élaborer une hypothèse relative à la correspondance des deux communautés discursives pousse la réflexion plus loin en cherchant à inscrire ce qui se présentait à première vue comme un discours

strictement pédagogique dans la perspective plus vaste d'un discours social et politique. La mesure de l'écart avec le travail de Monique Germain porte donc, non seulement sur le nombre de couples répertoriés, mais aussi sur la préoccupation de relier certaines valeurs pédagogiques avec des pratiques sociales innovatrices, notamment celles de la contre-culture dont il est raisonnable de croire qu'elles ont pu influencer ce discours pédagogique ou à tout le moins lui procurer une certaine base d'inspiration.

Dans la mesure où le mémoire de Monique Germain peut servir de fil conducteur sans biaiser les acquis de nos propres analyses nous nous efforcerons de conserver les mêmes dénominations pour désigner les zones de couple que l'examen du corpus a permis de dégager, c'est-à-dire : la zone des couples sociologiques, la zone des couples psychopédagogiques et enfin la zone des couples philosophiques et politiques.

La désignation de «sociologiques» ne renvoie pas aux champs disciplinaires couverts par la sociologie mais recouvre plutôt le réseau des valeurs en prise à la fois sur des qualités individuelles et sur la préoccupation de leur retentissement dans la société. C'est ce que traduit le couple pivot :

$$\frac{? \text{ (dépendance - conditionnement - autorité)}}{\text{autonomie}} \quad (1.11)$$

De la même manière la désignation «psychopédagogiques» ne renvoie pas exclusivement à une pratique scolaire limitée à une salle de classe mais plutôt à tout ce qui, dans les activités d'enseignement, de formation et d'apprentissage, va être ressaisi

dans la perspective d'une conception du développement global de l'individu (de l'enfance jusqu'à l'état adulte). Ce qui s'inscrit dans la ligne de ce développement sera considéré par ce discours comme humanisant; ce qui lui est incompatible sera présenté au contraire comme déshumanisation; d'où le couple pivot :

$$\frac{? \text{ (déshumanisation)}}{\text{nouvelle renaissance de l'humanisme}}$$

(2.103)

Enfin, la désignation «philosophiques et politiques» ne renvoie pas à une école ou à une doctrine philosophique ou politique de pensées particulières (même s'il y a bien évidemment une philosophie implicite à l'ensemble de ce discours). Elle cherche plutôt à caractériser des attitudes intellectuelles ou des principes fondamentaux que le discours présente comme divergents et incompatibles. D'une part, il y a la référence à une conception de la vie où le respect des différences est considéré comme une valeur et une richesse qui doit être mise à profit au bénéfice de l'ensemble des groupes concernés. Chacun est alors, dans ses particularités propres, un potentiel inépuisable de ressources pour tout le monde (pluralisme). D'autre part, les expériences de vie et de pensées peuvent être comprises comme devant être expliquées et alignées sur un seul ou un petit nombre de principes fondamentaux en dehors desquels «il n'y a point de salut». En philosophie, les partisans de conceptions reposant sur un principe unique et exclusif sont généralement qualifiés de monistes auxquels s'opposent les tenants des diverses formes de pluralisme. D'où le couple pivot :

$$\frac{? \text{ (monisme)}}{\text{pluralisme}}$$

(1.17)

La suite de la recherche consistera donc, à procéder, comme suit, à ces multiples regroupements sectoriels dans le domaine du discours de l'école alternative et dans celui de la contre-culture. En fait, dans chacune des trois zones (sociologique, psychopédagogique et philosophico-politique), *un même couple pivot* va faire graviter dans son champ d'influence conceptuelle, d'une part, les valeurs concrètes reliées à des pratiques scolaires (discours de l'école alternative) et, d'autre part, les valeurs concrètes reliées au phénomène contre-culturel (discours de la contre-culture). Le fait, remarquable, que dans l'un et l'autre discours, les couples pivot des trois zones soient construits avec les mêmes mots ouvre une perspective sans doute prometteuse pour l'établissement de relations d'homologie entre les deux discours. Mais il faudra se réserver pour la section III du répertoire le moyen d'opérer, par voie de thématization, des connexions plus étroites entre les couples pour s'assurer que des vocables identiques traduisent effectivement des similitudes de sens. Pour l'immédiat, le regroupement en champs, de couples issus de l'inventaire initial, poursuit le seul objectif de favoriser le jeu ultérieur de leurs renvois mutuels afin de faire émerger la cohérence propre à chaque discours dans une dynamique de structuration progressive qui s'efforce en même temps de faire surgir les traits communs à ces discours.

La section II du répertoire présente donc, ci-après, le regroupement, autour d'un même couple pivot, des valeurs propres au discours alternatif scolaire et à celui de la

contre-culture et leur distribution en trois zones; c'est-à-dire successivement : la zone sociologique, la zone psychopédagogique, la zone philosophique et politique.

ZONE SOCIOLOGIQUE

VALEURS CONCRÈTES RELIÉES À DES PRATIQUES SCOLAIRES

consommation ? (1.0)	compétition ? (1.1) (1.22)	conditionnement ? (1.2)	assimilation ? (1.3)
société industrialisée ? (1.4)	production ? (1.5)		développement économique ? (1.6)
? goût d'apprendre (1.8)	l'école actuelle ? (1.9)		système de sélection ? (1.10)

COUPLE PIVOT : VALEURS CONCRÈTES

? (dépendance - conditionnement - autorité)
autonomie (1.11)

? école libre (1.13)	bureaucratisme ? (1.18)	? pédagogie ouverte (1.20)	
? groupe multi-âges (1.21)	? école cohérente, cohésive (1.23)	enfermement bureaucratique autogestion (1.25)	
? prise en charge (1.26)	? cadre flexible (1.28)	l'école de la majorité (1.29)	standardisation (1.32) (1.134)
école trop autoritaire ? (1.52)	école inspirée du paradigme dominant de la société industrielle ? (1.55)		
? réalisations novatrices (1.71)	discipline ? (1.84)	programmes plus académiques ? (1.85)	

<u>?</u> école plus ouverte (1.86)	<u>?</u> école plus libre (1.87)	<u>?</u> l'enfant est l'artisan principal de sa formation (1.89)	
<u>?</u> motivation personnelle (1.90)	<u>?</u> l'enfant capable d'initiative, d'autonomie et doué d'un dynamisme qui le porte naturellement à vouloir apprendre, à se développer (1.91)		
<u>dégoût pour l'école (matières obligatoires)</u> <u>?</u> (1.92)	<u>?</u> personne - ressource (1.100)		
<u>?</u> matériel que l'enfant pourra utiliser et manipuler librement (1.101)		<u>?</u> stimuler par l'exemple (1.102)	
<u>?</u> l'enfant peut aller dans les locaux de son choix (1.104)	<u>?</u> ateliers (1.105)	<u>?</u> évaluation : source de compétition évaluation : outil de travail (1.109)	
<u>servilité</u> <u>?</u> (1.110)	<u>soumission</u> <u>?</u> (1.111)	<u>adultes contrôlent les enfants</u> <u>?</u> (1.112)	<u>école réprime les enfants</u> <u>?</u> (1.113)
<u>impose des règlements inadéquats</u> <u>?</u> (1.114)	<u>former des citoyens dociles</u> <u>?</u> (1.122)		
<u>l'école reproduit les classes dirigeantes</u> <u>?</u> (1.124)	<u>image des femmes véhiculée par les manuels scolaires (écolières dociles et soumises)</u> <u>?</u> (1.29)		
<u>?</u> éradication du sexisme (1.40)	<u>école trop stéréotypées</u> <u>?</u> (1.53)	<u>superstructure bureaucratifiée</u> <u>?</u> (1.131)	
<u>discipline compétitive où les notes d'examens mesurent l'apprentissage</u> <u>?</u> (1.137)			

?	?	?
enfant premier artisan de sa formation et de son développement (1.141)	cogestion (1.142)	coéducation (1.143)
?	<u>non - participation des enfants</u>	
coévaluation (1.144)	? (1.145)	
?	?	?
évolution et apprentissage au rythme des enfants (1.146)	autonomie des enfants (1.149)	
<u>modèle bureaucratique et élitaire de l'école actuelle</u>		
? (1.150)		
?		
<u>activités choisies par les enfants répondant à des besoins réels et immédiats</u> (1.152)		
<u>compétition</u>	?	
motivations personnelles (1.153)	poser des choix libres en assumant les conséquences de ces choix (1.155)	
?	?	
<u>enfants : agents principaux de l'école</u> (1.156)	<u>enfants : rôle actif</u> (1.157)	
?	l'enfant considéré en fonction de son devenir	
<u>aucun programme préétabli</u> (1.163)	<u>l'enfant considéré en fonction de son actualité</u> (1.165)	

ZONE SOCIOLOGIQUE

VALEURS CONCRÈTES RELIÉES AU PHÉNOMÈNE CONTRE -CULTUREL

mépris société industrielle	?	?
?	liberté	dénonciation complète des valeurs de la
(2.0)	(2.1)	société industrielle
	(2.119)	(2.10)

COUPLE PIVOT : VALEURS CONCRÈTES

? (dépendance - conditionnement - autorité)
autonomie (2.190)

?	refus catégorique devant toute prise de position sociale ou politique		
contestation sous toutes ses formes (2.22)	?		
	(2.23)		
conformisme	société établie	l'establishment	
?	?	?	
(2.40)	(2.41)	(2.43)	
puissance de l'autorité	société conformiste	?	?
?	?	existentialisme	«fais ce qui te plaît»
(2.44)	(2.47)	(2.48)	(2.57)
valeurs de la société technocratique	crise de civilisation	?	
?	?	vague anticonformiste	
(2.58)	(2.59)	(2.60)	
conventions sociales	?	contradictions de la société capitaliste	
?	existentialisme empirique	?	
(2.65)	(2.69)	(2.72)	
hiérarchie	imperfections du système éducatif, ses contradictions et son hypocrisie		
?	?		
(2.90) (2.118)	(2.113)		
société technocratique	condamnation de l'ensemble du système		
?	?		
(2.116)	(2.120)		

?				
appliquer à l'éducation des enfants des idéaux de liberté (2.122)				
?				
les enfants traités sur un plan d'égalité avec les adultes (2.124)				
?			?	
intervention des parents réduite au minimum (2.125)			pleine liberté de jugement et d'expression (2.127)	
toute organisation ?			toute forme d'autorité ?	
(2.128)			(2.129)	
compétition ?	autoritarisme ?	technologisme ?	népotisme ?	bureaucratisation ?
(2.132)	(2.137)	(2.140)	2.143)	(2.144)
l'envahissement de la technologie ?		valeurs technologiques ?		? personnalité (2.150)
(2.146)		(2.147)		
effets moraux de la technique ?		système technologique d'organisation et de production ?		
(2.151)		(2.152)		
?	?		?	?
participation (2.153)	décisions prises collectivement (2.154)		autocritique (2.155)	décisions collectives (2.156)
décourager stimuler (2.158)	? efficacité et participation (2.160)		? l'appel constant à la discussion (2.162)	
académisme ?	l'écart entre la théorie et la pratique ?		valeurs traditionnelles de l'Occident ?	
(2.164)	(2.165)		(2.170)	
travail ?	production ?	? écologie (2.173)	? communauté (2.174)	
(2.171)	(2.172)			
?			?	
retour à la terre (2.176)			technologie douce et alternative (2.177)	

?	culture traditionnelle	?	
révolution culturelle (2.178)	nouvelle culture libératrice (2.184)	libération de l'individu (2.186)	
?		?	
retour aux facultés et aux capacités inscrites en l'homme (2.187)		créativité (2.188)	
?	?		
émancipation de la personnalité (2.189)	exercice du libre choix et de l'initiative (2.192)		
?	?	?	?
libération de l'individu (2.202)	libération des consciences (2.203)	autosuffisance (2.211)	coopérative (2.216)
Le rôle de l'école : adapter socialement les individus favorisant ainsi leur exploitation, et réduisant d'autant leur capacité créatrice			
?			
(2.222)			
L' école incapable de s'adapter à des formes mutables d'organisation sociale			
?			
(2.223)			
?	?		
modèle d'éducation multidimensionnelle (2.224)	l'école libre ou l'université libre (2.226)		
?	?		
l'école libre : liberté de mouvements (2.228)	intégration des valeurs féminines dans la société (2.240)		
?	?	?	
libération des femmes (2.244)	recupération de la technologie (2.250)	renouveau technologique (2.251)	
?	technologie : détruire le monde et exploiter les hommes		
technologie libératrice (2.252)	technologie : permettre la survie des hommes tout en favorisant l'intégration aux lois de la nature (2.258)		

?	
représentation du Monde et de la Société comme totalité organique (2.185)	
forme sociale	?
le grand tout organique (2.197)	technologie nouvelle : instrument privilégié de retotalisation (2.254)

ZONE PSYCHOPÉDAGOGIQUE

VALEURS CONCRÈTES RELIÉES À DES PRATIQUES SCOLAIRES

choses artificielles ? (1.7)	dénatalité ? (1.19)	processus déshumanisants du système scolaire ? (1.24)
dépersonnalisation ? (1.30) (1.32)	fossé entre milieu familial et scolaire ? (1.33) (1.36)	
aucune participation véritable des parents ? (1.35)	? développement de l'enfant d'une façon plus épanouie (1.36)	
? développement de l'enfant d'une façon plus stimulante (1.37)		

COUPLE PIVOT : VALEURS CONCRÈTES

déshumanisation
? (humanisation) (1.31) (1.133)

école inhumaine ? (1.50)	? centre d'éducation permanente (1.75)	? laboratoire de recherche (1.76)
? développement intégral de l'enfant (1.77)	conception globalisante de l'éducation (1.78)	
? milieu éducatif qui soit un réel milieu de vie pour l'enfant (1.80)		
? véritable école communautaire (1.81)	? école évaluée par la communauté (1.83)	? école plus humaine (1.88)

<u>garder les enfants entre quatre murs</u> ? (1.93)	<u>local surpeuplé</u> ? (1.94)	<u>local quasiment sans fenêtres</u> ? (1.96)		
<u>local avec les rideaux tirés</u> ? (1.97)	<u>état de découverte</u> ? (1.98)	<u>école libre</u> ? (1.99)		
? répondre aux demandes et questions qui surgiront librement chez l'enfant (1.103)				
<u>école à l'image des enfants</u> ? (1.115)	<u>tolérance</u> ? (1.116)	<u>l'estime</u> ? (1.117)	<u>confiance</u> ? (1.118)	<u>le jeu</u> ? (1.119)
<u>hiérarchie</u> relations franches entre profs et élèves (1.120)	<u>lieu d'enfermement</u> ? (1.121)			
<u>L'école actuelle incompatible avec les besoins de socialisation et de création de l'enfant</u> ? (1.126)				
<u>école adaptée au rythme d'apprentissage des enfants</u> ? (1.130)	<u>l'école ne respecte pas le cheminement de l'enfant</u> ? (1.35)			
<u>parents n'ont pas de véritable rôle à jouer</u> ? (1.138)	<u>écoles centrées sur l'enseignement écoles centrées sur la personne et sur l'apprentissage</u> ? (1.151)			
? parents : partenaires indispensables dans le fonctionnement et le développement de l'école (1.158)				
<u>parents : co-éducateurs</u> ? (1.159)	<u>parents : personnes ressources</u> ? (1.160)			
? éducateurs : organiser le milieu éducatif de façon à ce qu'il corresponde le plus possible aux besoins, à la dynamique du groupe d'enfants (1.161)				

?

les acquisitions réalisées par les enfants se font à travers des activités de leur vécu
(1.164)

?

le groupe-classe tout comme la cellule familiale doit regrouper des enfants d'âge différent
(1.169)

ZONE PSYCHOPÉDAGOGIQUE

VALEURS CONCRÈTES RELIÉES AU PHÉNOMÈNE CONTRE-CULTUREL

?	?	?	?	?
altruisme (2.4)	joie (2.5)	honnêteté (2.6)	amour (2.11) (2.114)	sentiments d'appartenance (2.12)
?	non à l'enfer de la commercialisation			?
entraide (2.14)	? (2.15)			retour à la terre (2.17) (2.81)

COUPLE PIVOT : VALEURS CONCRÈTES

? (déshumanisation)
nouvelle renaissance de l'humanisme (2.103)

?	?	?
commune (2.18)	partage (2.19)	retrouver l'essentiel (2.20)
?		
vivre selon les principes de nos ancêtres : le plus simplement possible (2.21)		
?	?	
organe moteur du mouvement, l'amour (2.24)	philosophie naturelle de Rousseau (2.35)	
?	?	?
importance du groupe (2.42)	mode de vie communautaire (2.53)	spontanéité (2.66)
?	?	
tenir compte que de l'expérience vécue (2.68)	«la source naturelle des choses» (2.70)	
?	mode de vie inauthentique	
«l'accord originel de l'homme et de la nature» (2.71)	? (2.75)	

?	méfiance considérable à l'égard de la technologie moderne
quête d'une nature non polluée (2.82)	recherche d'une nouvelle harmonie entre l'homme et la nature (2.85)
?	?
expression de la «créativité» (2.87)	spontanéisme (2.91)
?	
désir authentique de vivre intensément et d'une manière créatrice (2.96)	
?	«choc de la société plastique»
épanouissement des sens (1.102)	? (2.112)
?	?
chaleur humaine (2.115)	appliquer à l'éducation des enfants des idéaux d'amour (2.123)
?	déshumanisation de la vie
permettre aux enfants de s'épanouir pleinement (2.126)	? (2.141)
?	
nouveaux types d'organisations susceptibles d'humaniser les participants (2.157)	
?	impact de la société industrielle
transformation des états de conscience (2.175)	qualité de la vie humaine (2.179)
?	atomisation produite par l'école
l'école libre : expression des sentiments (2.230)	retotalisation de l'expérience (2.225)
?	
l'enfant n'a de cesse de pousser ses recherches dans toutes les directions (2.227)	

ZONE PHILOSOPHIQUE ET POLITIQUE

VALEURS CONCRÈTES RELIÉES À DES PRATIQUES SCOLAIRES

?	?
«libre choix» (1.15)	écoles diversifiées (1.16)

COUPLE PIVOT : VALEURS CONCRÈTES

? (monisme)
pluralisme (1.17)

?	?	?
école démocratique (1.38)	saine tolérance (1.39) (1.140)	démocratisation de l'enseignement (1.44)
l'inégalité des chances ?	école trop catholique ?	école privée ?
(1.48)	(1.51)	(1.54)
système scolaire monolithique pluralisme (1.63)	société unitaire ? (1.64)	société unanimiste ? (1.65)
société totalitaire ?	? pluralisme du système scolaire (1.67)	? pluralisme : puissant facteur de changement social (1.68)
soumission passive pluralisme (1.69)	stérilisation de l'imagination pluralisme (1.70)	l'inégalité des chances en éducation ? (1.74)
?	?	?
système scolaire ouvert et pluraliste (1.82)		pluralisme social (1.139)

L'école laisse dans l'ignorance des couches importantes de citoyens défavorisés et opprimés à cause de leur condition

?
(1.125)

?

apprentissage de la vie démocratique
(1.54)

?

aspects positifs, progressistes radicaux
(sinon révolutionnaire)
(1.27)

?

nouvelle civilisation
(1.56)

?

nouvelle culture émergente
(1.57)

?

abolition des classes sociales
(1.208)

Développement optimal et intégral de l'enfant par des moyens uniformisés pour l'ensemble de la société

Développement optimal et intégral de l'enfant par des moyens ponctuellement définis par une collectivité
(1.218)

ZONE PHILOSOPHIQUE ET POLITIQUE

VALEURS CONCRÈTES RELIÉES AU PHÉNOMÈNE CONTRE-CULTUREL

production capitaliste

 disparition et dissolution complète de l'État, des classes
 (2.206)

COUPLE PIVOT : VALEURS CONCRÈTES

? (monisme)
acceptation inconditionnelle de tous (pluralisme) (2.13)

? individualité (2.2)	? rébellion sociale (cheveux longs, vêtements bizarres) (2.9)	
? générosité humble et rayonnante de St-François-d'Assise (2.36)		
? attitude philosophique (2.54)	? grandes idéologies (2.67)	? compréhension mutuelle (2.101)
? idéal humaniste universel et cosmique (2.104)	? internationalisme total (2.138)	
? suppression des barrières raciales (2.139)	recherche du profit ? (2.142)	? non-violence (2.166)
violence technologique ? (2.167)	? changer le monde (2.182)	? changer la vie (2.183)
actions politiques dites « traditionnelles » ? (2.198)	système capitaliste empêchant la créativité ? (2.209)	

?	patriarcat	?
fragmentation / totalisation (2.235)	? (2.237)	élargir le champ de l'expérience (2.241)
?	?	
retotaliser l'homme (2.242)	élargir les horizons de sa conscience (2.243)	
bureau - technocratie	rationalisme	
? (2.248)	? (2.249)	
?	?	
technologie nouvelle configurale, multidimensionnelle (2.253)	retour des valeurs spirituelles (2.255)	

RÉPERTOIRE DES COUPLES

SECTION III

GROUPEMENT THÉMATISÉ DES COUPLES PAR NIVEAU DE POLARITÉ.
ÉMERGENCE ET CONSTITUTION DES CHAMPS DISCURSIFS INTÉGRÉS.

PRESCRIPTIONS MÉTHODOLOGIQUES (III)

Au cours de sa transition de la section I à la section II, le traitement méthodologique du répertoire des couples notionnels a rendu possible un premier mouvement de rapprochement des deux *communautés discursives*. En effet, la distribution des couples par zones, combinée avec leur regroupement autour d'un pivot de même formulation dans chacune de ces communautés, a permis de faire entrevoir les premiers enchaînements probables, les premiers indices de cohérence et de cohésion interne dont le dégagement progressif résulte d'une configuration croissante des discours en structure de champ. Le moment est donc venu de recourir désormais à la notion de « champ discursif » dans le sens technique que lui réserve Maingueneau dans son glossaire :

« Dans l'univers discursif, c'est-à-dire dans l'ensemble des discours qui interagissent à un moment donné, l'analyse du discours découpe des *champs discursifs*, des espaces où un ensemble de formations discursives sont en relation de concurrence au sens large, se délimitent réciproquement [...]. Le champ n'est pas une structure statique mais un jeu d'équilibres instables entre diverses forces qui, à certains moments, bascule pour prendre une nouvelle configuration. Un champ n'est pas homogène : il y a toujours [...] des positionnements centraux et d'autres périphériques [...]. Un champ peut à son tour inclure des sous-champs [...]. Le plus souvent l'analyste n'étudie pas la totalité d'un champ discursif, mais il en extrait un sous ensemble, un espace discursif, constitué d'au moins deux positionnements discursifs entretenant des relations particulièrement fortes » (Maingueneau, 1996 : 14).

Les trois zones (sociologique, psychopédagogique, philosophicopolitique) constituent donc des sous-champs de chacun des deux champs discursifs soumis à l'analyse (l'école alternative et la contre-culture); et les couples pivot y remplissent une fonction structurante et provisoirement stabilisatrice en permettant de constituer des réseaux de couples, de susciter de la cohésion, d'introduire de la cohérence, bref de fixer, pour la durée et les besoins du travail d'interprétation, une configuration du champ discursif en vue d'en parcourir les ramifications, d'en délimiter les frontières, d'en esquisser un portrait valable (approche phénoménostructurale).

Par conséquent, la dernière étape du travail d'investigation au sein du répertoire consistera, pour en accentuer les reliefs, à resserrer l'articulation des sous-champs discursifs d'un point de vue *schématique*, d'abord, c'est-à-dire *en raffermissant et en coordonnant le jeu des connexions entre les couples*; et, dans le même mouvement, d'un point de vue *thématique* en dégageant et en désignant (catégorisation) avec une précision et un raffinement accrus *des noyaux de sens* suggérés par les embranchements et les recroisements successifs des réseaux notionnels (chaînes de couples). Quelles sont, sur le plan méthodologique, les opérations requises pour assurer le déroulement efficace de cette démarche? Pour compléter l'analyse dans cette direction, à savoir l'enchaînement et la structuration thématique des réseaux de couples autour des pivots, les travaux de Perelman procurent les pistes et les repères utiles à un approfondissement de nos investigations conformément aux normes de rigueur prescrites par la théorie de l'argumentation inspirée de la nouvelle rhétorique :

« La *connexion* entre les couples n'a, très souvent, pas besoin d'être explicite. Elle s'établira, et se justifiera s'il y a lieu, par les moyens les plus divers : liaison directe fondée sur la structure du réel entre Terme I d'un couple et Terme I d'un autre, entre Terme II d'un couple et Terme II d'un autre; couple considéré comme cas particulier d'un autre; arguments d'allure quasi-logique et notamment affirmation de l'identité de couples; surtout enfin, rapports analogiques entre couples. À ces connexions que nous qualifierons d'horizontales et qui réalisent des chaînes de couples, se superposent des rapports d'autre espèce. En effet, dans l'argumentation, ce que l'on qualifie d'apparence (Terme I) est généralement ce qui, pour quelqu'un d'autre était le réel, ou était confondu avec le réel, sans quoi on ne lui donnerait pas ce nouveau statut. Suivant la nature, l'étendue et le rôle de l'auditoire qui était censé commettre la confusion, l'argumentation se développera sur des plans différents. Tantôt elle paraît concerner l'objet en cause, tantôt l'idée que certains se faisaient de cet objet, tantôt le statut que certains lui accordaient ou étaient censés lui accorder dans un but argumentatif. Ces différents plans s'enchevêtrent en s'étayant l'un l'autre » (Perelman, 1958 : 566).

Ces indications techniques et théoriques revêtent une importance capitale pour la suite de notre démarche de recherche. D'une part, en effet, cet aspect du développement épistémologique de la théorie de l'argumentation autorise le *regroupement thématisé de couples par niveau de polarité*. Il devient donc possible de construire d'abord à l'intérieur d'un même champ ou sous-champ discursif (zone), *des chaînes de couples appréciatifs* c'est-à-dire des ensembles associatifs de notions dominantes en position Terme II et ainsi constitutives de noyaux de sens valorisés dans le discours. Et, de façon symétrique, *des chaînes de couples dépréciatifs* c'est-à-dire des ensembles associatifs de notions dominantes en position Terme I constitutive de noyaux de sens dévalorisés dans le discours. Ensuite, d'autre part, en procédant à ces groupements et à cette élaboration catégorielle *sous le regard et sous l'emprise des couples communs aux deux discours dans un même sous-champ (zone)* on se trouve, partant de l'un, à tester les conditions d'exportabilité de ces catégories dans l'autre discours ainsi que le degré d'analogie entre

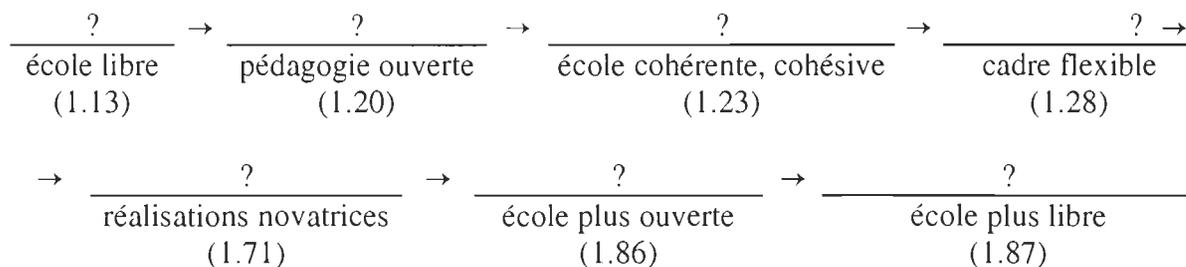
les types de connexions qui s'y trouvent suscitées et mobilisées. Par conséquent, plus que les couples pivot en eux-mêmes, ce sont *les catégories d'idées en tant que reflétant des noyaux et des structures de sens à cohésion variable* qui constitueront les axes de passage entre les deux discours, véritables corridors interactifs à partir desquels il sera possible, d'abord, de dégager (séquences par séquences et groupements par groupements) les composantes éventuelles de leurs rapports analogiques (cf. Perelman); ensuite, et plus généralement d'envisager et de discuter, en conclusion, la pertinence de l'hypothèse de leur concordance c'est-à-dire de leur correspondance voire de leur convergence.

Il s'agit donc à présent de poursuivre le travail de coordination des données du répertoire en repérant les modes d'enchaînement possibles des couples (marqué par une flèche) aptes à constituer de nouveaux noyaux des sens (structuration par connexion) appelés à être désignés par des expressions destinées à jouer le rôle de catégories plus générales (thèmes des sous-ensembles ou sous-groupes discursifs). Rappelons surtout plus précisément qu'en vertu des prescriptions perelmanniennes, ces connexions intercouples seront distribuées, pour chaque sous-ensemble discursif, sur deux registres distincts : les couples à dominance valorisante en raison de la présence du seul Terme II, dits *couples appréciatifs*; et, de façon symétrique, les couples à dominance dévalorisante en raison de la présence du seul Terme I, dits *couples dépréciatifs*. En fin de compte, en établissant ce que chacun des deux discours *préconise et disqualifie* dans leurs sous ensembles respectivement considérés mais communément catégorisés à l'aide de couples pivot identiques et de thèmes rassembleurs visant à cerner les mêmes domaines d'objet,

l'analyse se donne les meilleures chances pour réussir à dégager des structures homologues et amorcer la réflexion sur l'hypothèse de concordance.

Sous-groupe no 2 : SOCIÉTÉ - ÉCOLE

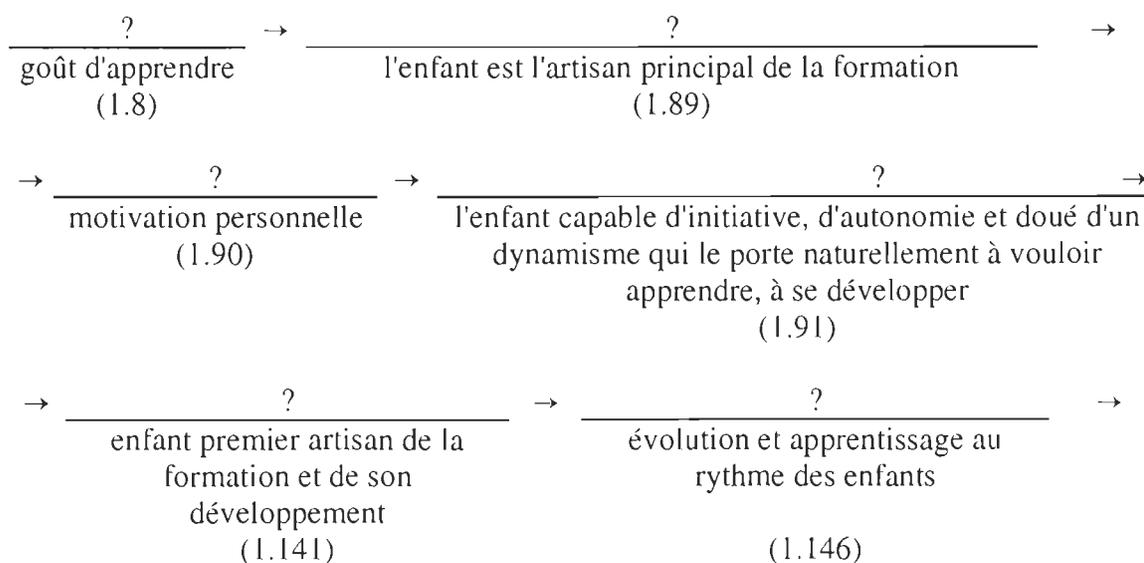
Ce sous-groupe est formé de couples qui sont directement reliés au fonctionnement et à la structure de l'école alternative.



Dans un cadre où l'école préconise une liberté d'expression, d'action et de choix, le terme autonomie prend tout son sens car on y retrouve une prise en charge de la vie à l'intérieur de l'école.

Sous-groupe no 3 : INDIVIDU (l'enfant)

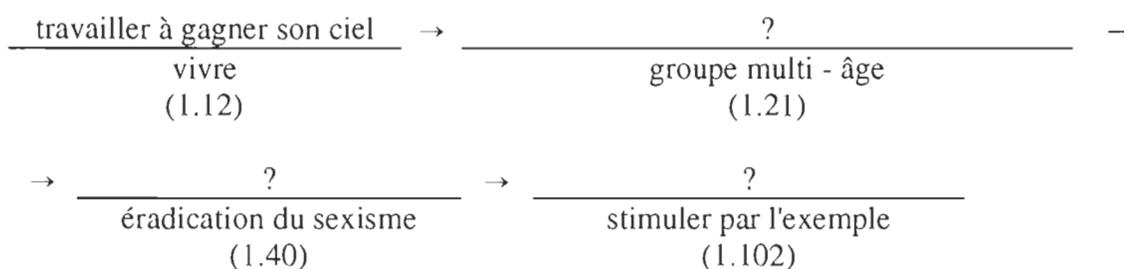
Les couples suivants ont été catégorisés en rapport avec les valeurs directement reliées avec l'individu.



Étant donné que l'école alternative prône des valeurs d'autonomie, les outils pédagogiques et les ressources humaines mises en oeuvre permettent à l'enfant de prendre ses propres décisions face à son apprentissage.

Sous-groupe no 5 (Vie sociale)

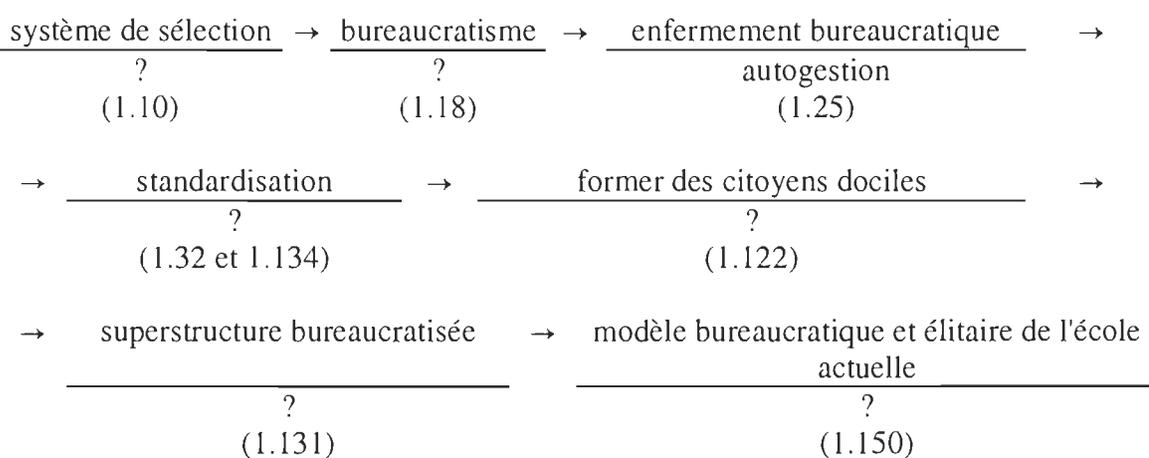
La création de ce sous-groupe a été effectuée dans le but de dégager le type de vie sociale valorisée à l'intérieur de l'école alternative.



Le fait de vivre dans le présent pour ces garçons et filles d'âges variés sans aucun stéréotype véhiculé pouvant freiner leur goût d'entreprendre un travail manuel ou autre, qui va à l'encontre de la société traditionnelle, permet inévitablement d'user de leur propre autonomie pour mener à bien leurs projets. Chacun devient un modèle pour l'autre.

B - Le discours de l'école alternative (couples dépréciatifs)

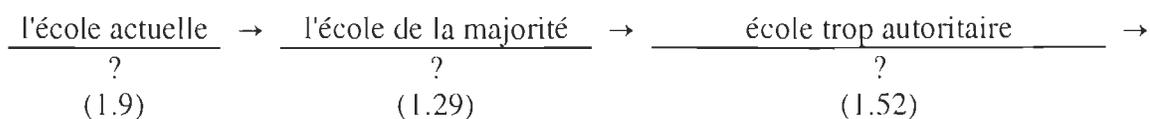
Sous-groupe no 1 : TYPE DE GESTION

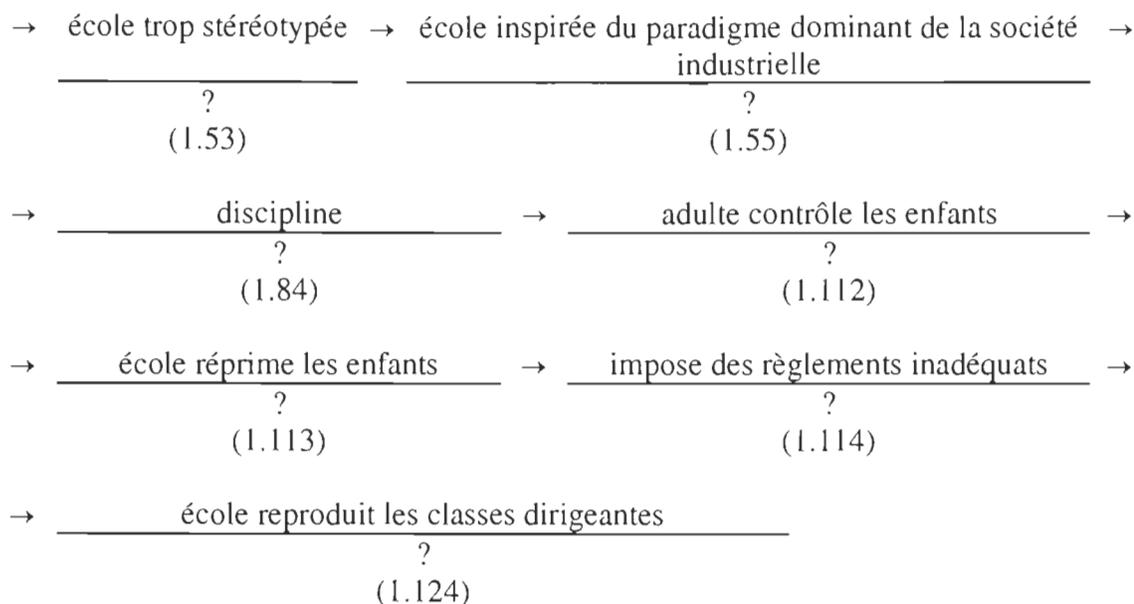


Ce que ces couples ont en commun, c'est de démontrer *l'absence* d'autonomie dans un système standard, stricte où la bureaucratisation est le chef de file.

Sous-groupe no 2 : SOCIÉTÉ SCOLAIRE

Ce sous-groupe est formé de couples qui mettent en évidence les attitudes disqualifiées c'est-à-dire discordantes avec l'idéal, le fonctionnement et la structure de l'école alternative.

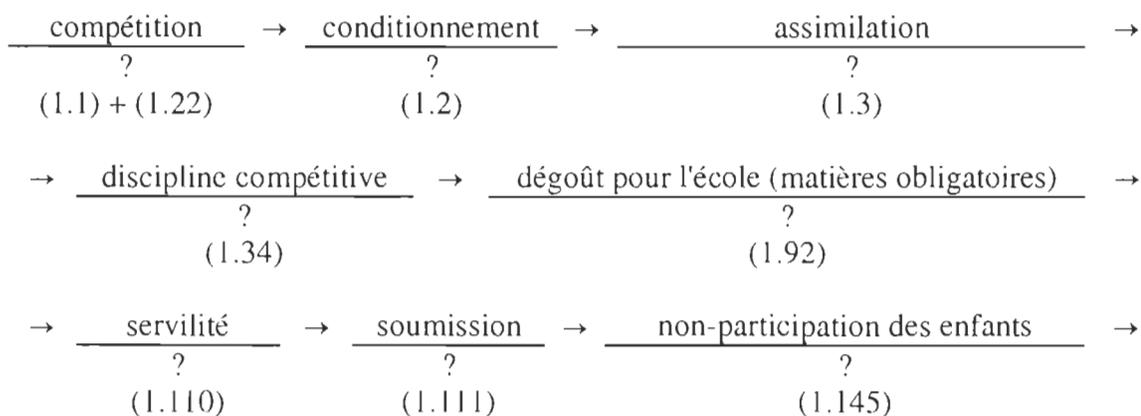




Avec un cadre où l'école réprime, contrôle, impose, brime la liberté d'expression, d'action et de choix, le terme autonomie n'a aucune signification pour le modèle pédagogique préconisé par l'école alternative.

Sous-groupe no 3 : INDIVIDU (l'enfant)

Les couples suivants ont été catégorisés à partir du rejet des valeurs, reliées à l'individu, disqualifiées par le modèle pédagogique des écoles alternatives.



→ $\frac{\text{l'enfant considéré en fonction de son devenir}}{\text{l'enfant considéré en fonction de son actualité}}$
(1.165)

Ces termes I illustrent l'absence d'autonomie provoquée par la compétition, le conditionnement, la discipline, la soumission, bref la servilité qui impose à l'enfant un rôle passif et dépendant dans son processus d'apprentissage; ce que l'école alternative rejette en totalité.

Sous-groupe no 4 : OUTILS

Ce sous-groupe a été créé à partir d'instruments jugés périmés et incompatibles avec le modèle d'autonomie véhiculé par les écoles alternatives.

$\frac{\text{programmes plus académiques}}{?}$ → $\frac{\text{Évaluation : source de compétition}}{\text{évaluation : outil de travail}}$ →
(1.85) (1.109)

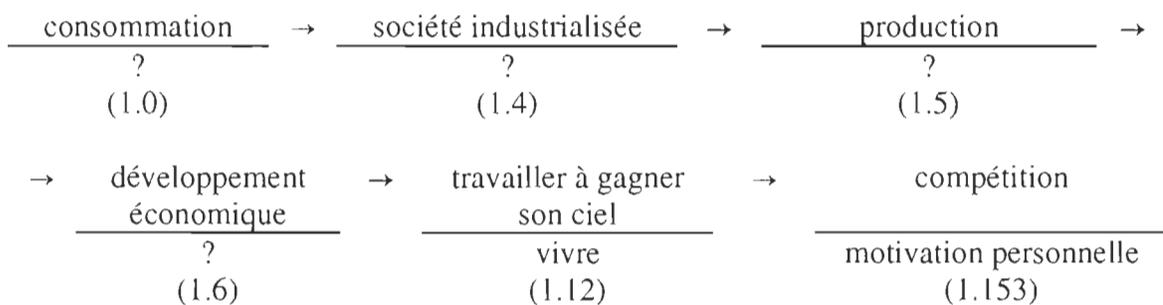
→ $\frac{\text{image des femmes véhiculée par les manuels scolaires}}{?}$ →
(écolières dociles et soumises)
(1.129)

→ $\frac{\text{discipline compétitive où les notes d'examen mesurent l'apprentissage}}{?}$
(1.137)

Les programmes académiques, l'évaluation et la discipline axés sur la compétition, la trop grande importance des résultats scolaires ne développent aucunement chez l'enfant le goût de l'initiative. Les manuels scolaires où domine l'image des femmes soumises et dociles sont discrédités également par les écoles alternatives.

Sous-groupe no 5 : (Vie sociale)

La création de ce sous-groupe a été effectuée dans le but de démontrer que les valeurs de consommation, production, industrialisation vont à l'encontre de la conception des rapports sociaux valorisée par les écoles alternatives.



C - Le discours de la contre-culture (couples appréciatifs)

Couple pivot commun aux deux discours (rappel) :

 ? (dépendance, conditionnement, autorité)
 autonomie
 (1.11)

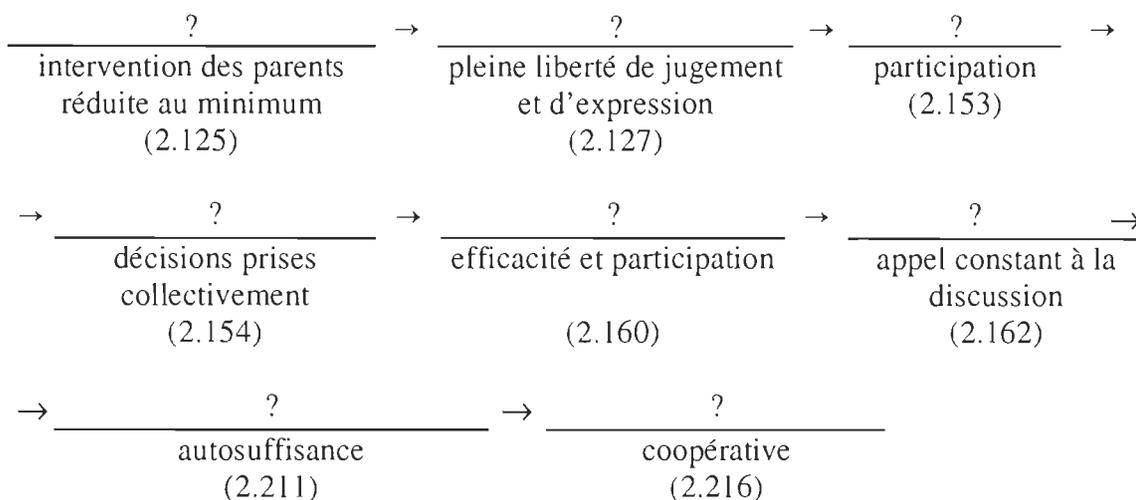
Couple pivot (formulation spécifique) :

 culture traditionnelle
 nouvelle culture libératrice
 (2.184)

Tout comme pour le discours des écoles alternatives, ce couple pivot donne le ton à toute la clarification des valeurs sociologiques du discours de la contre-culture. Évidemment, du fait que ces couples s'élèvent pratiquement à une centaine, certains d'entre eux ayant la même fonction d'éclaircissement du discours demeureront dans la zone sociologique; par contre ceux-ci ne seront pas classés en sous-groupe pour fin d'analyse. Également la désignation de chacun des sous-groupes* demeurera la même, autant que faire se peut, dans le but de mettre en évidence les correspondances, entre le discours à l'autre c'est-à-dire la correspondance entre le discours des écoles alternatives pédagogiques et celui de la contre-culture.

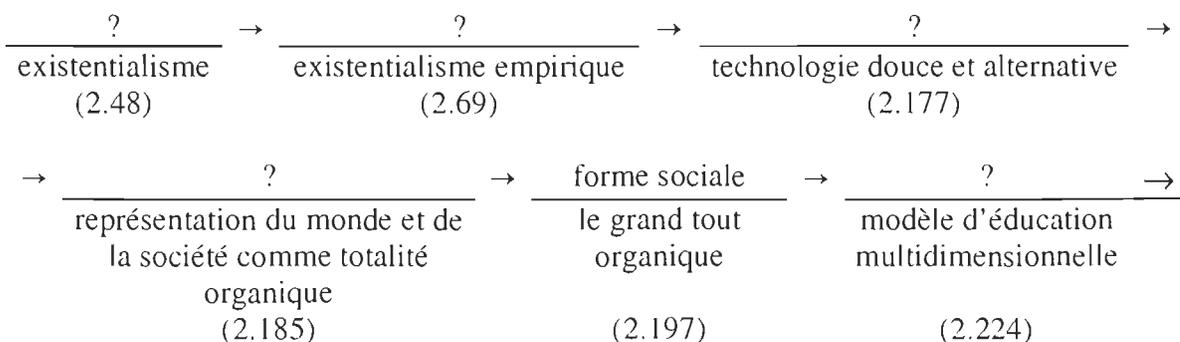
* (type de gestion, société - école, individu, outils, vie sociale)

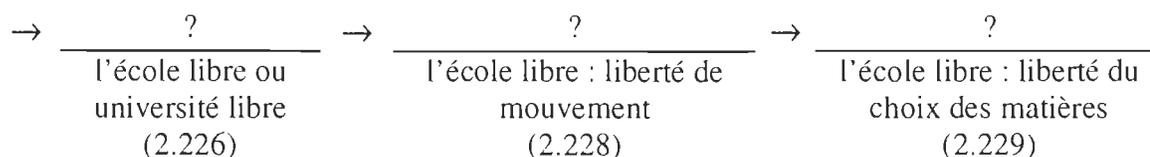
Sous-groupe no 1 : TYPE DE GESTION



L'ensemble de ces couples appuie l'idée d'autonomie véhiculée par le discours contre-culturel. De par la fréquence de ces couples sélectionnés dans le corpus, nous sommes en mesure d'affirmer que la participation, l'autosuffisance, la liberté de jugement et d'expression sont des facteurs favorisant la cogestion; celle-ci implique des attitudes et des pratiques coopératives qui présupposent l'autonomie.

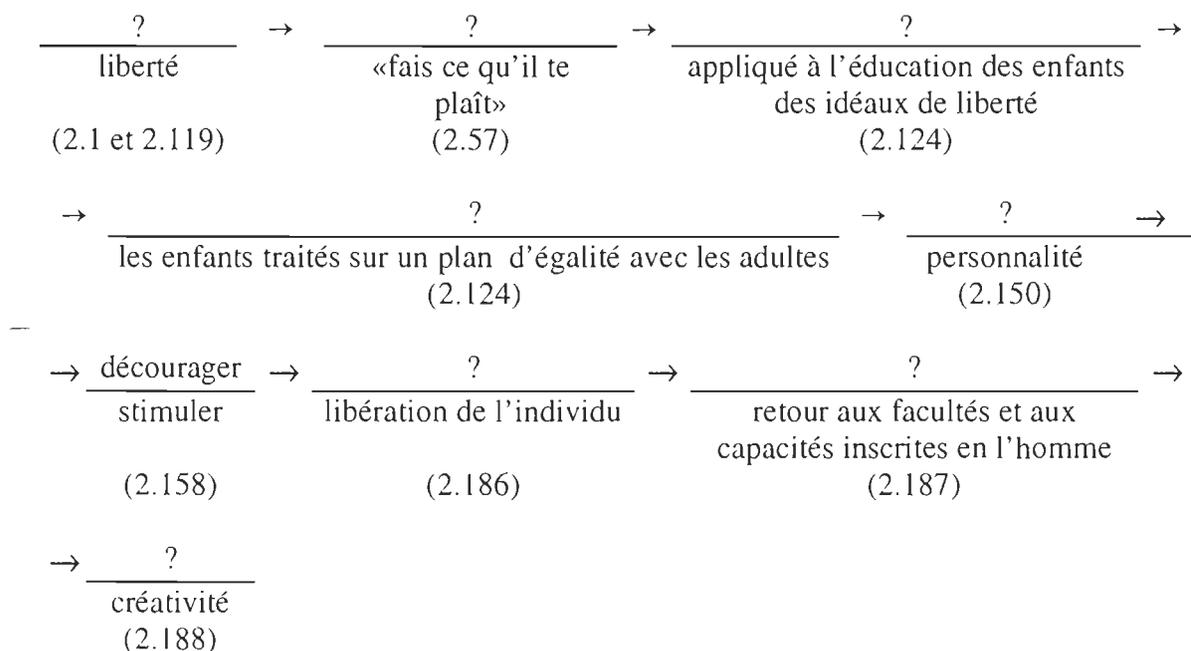
Sous-groupe no 2 : SOCIÉTÉ (institution)





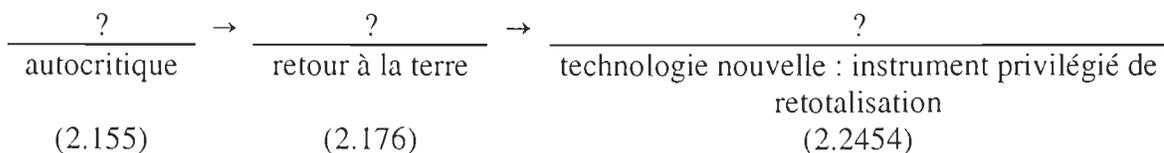
Que ce soit la du point de vue social ou institutionnel, ce discours contre-culturel imprègne d'autonomie les valeurs qui s'y rapportent. Ainsi, le fait de se représenter le monde comme totalité organique soutient la thèse d'une puissance vitale interne de spontanéité structurante (main invisible) qui organise l'univers sur le modèle de l'organicité tout en préservant les conditions d'une liberté empirique, existentielle.

Sous-groupe no 3 : INDIVIDU



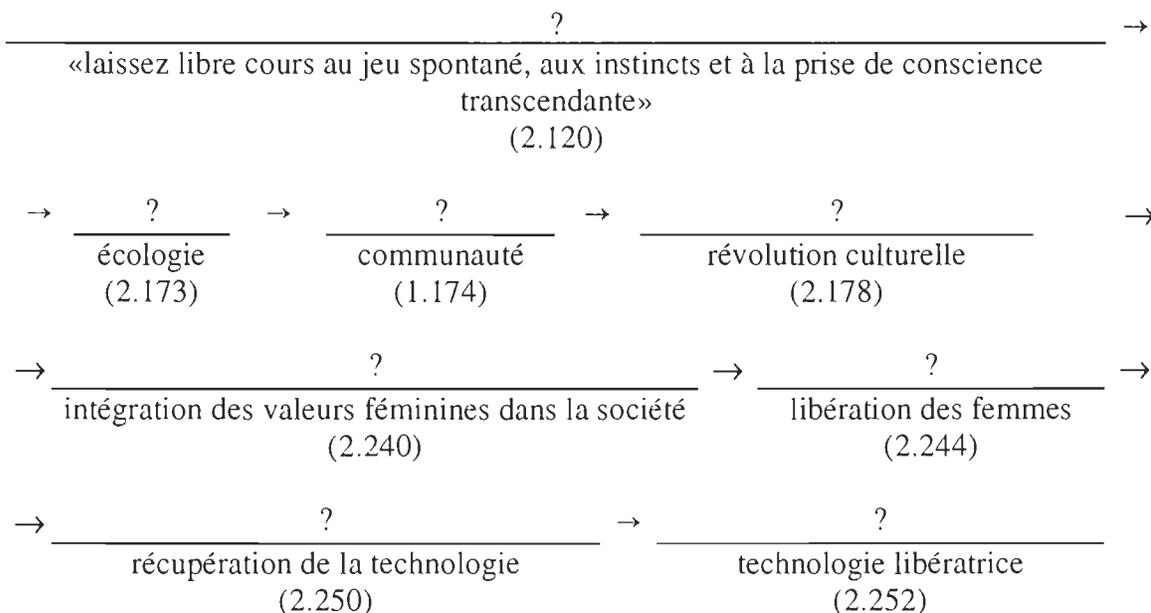
La liberté, l'épanouissement de soi, la confiance en soi, la créativité sont autant de facteurs qui permettent à l'individu de s'affirmer dans son être et de se confirmer sa capacité d'autonomie.

Sous-groupe no 4 : LES OUTILS



«Donner à manger à l'homme et il demeurera en tout temps dépendant, alors que montrer à pêcher à un homme, il pourra se nourrir toute sa vie.»

Sous-groupe no 5 : LA VIE SOCIALE



Dans ce contexte, la vie sociale illustre que les individus sont en relation verticale (technologie libératrice, écologie) et horizontale (communauté, révolution culturelle), soutenus par un idéal toujours plus exigeant d'autonomie, et socialement engageant.

D - Le discours de la contre-culture (couples dépréciatifs)

Sous-groupe no 1 : TYPE DE GESTION

bureaucratismation → système technologique d'organisation et de production
 ? ?
 (2.144) (2.152)

Les hommes et les femmes ne sont aucunement tributaires des décisions prises.
 Ils sont des exécutants au service de l'autorité c'est-à-dire dépourvus d'autonomie.

Sous-groupe no 2 : SOCIÉTÉ - INSTITUTION

mépris de la société industrielle → dénonciation complète des valeurs industrielles →
 ? ?
 (2.0) (2.10)

→ conformisme → l'establishment → puissance de l'autorité →
 ? ? ?
 (2.40) (2.43) (2.41)

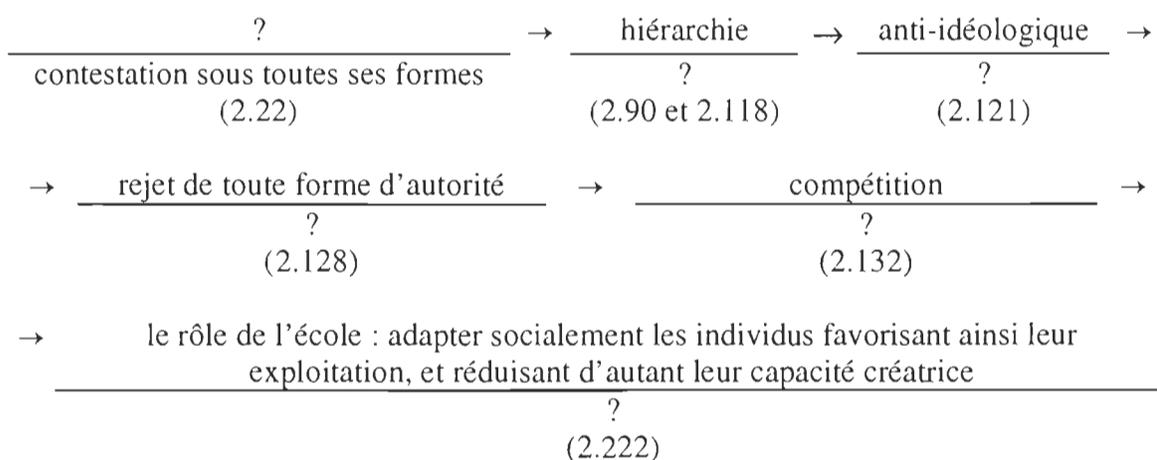
→ société établie → contradictions de la société capitaliste →
 ? (2.72)
 (2.41)

→ imperfections du système éducatif, ses contradictions et son hypocrisie → académisme →
 ? ?
 (2.113) (2.164)

→ l'école est incapable de s'adapter à des formes mutables d'organisation sociale
 ?
 (2.223)

Ce sous-groupe est caractérisé par la dénonciation radicale des formes d'assujettissement typiques de «l'establishment» (dépendance sociale). L'ensemble est rejeté par le discours contre-culturel.

Sous-groupe no 3 : INDIVIDU



L'individu est présenté ici comme un pantin motivé et dominé par des valeurs capitalistes et dépourvu de tout sens critique et de pouvoir créateur. Celui-ci est prisonnier, dépendant d'une autorité sociale. C'est une représentation inacceptable pour la contre-culture.

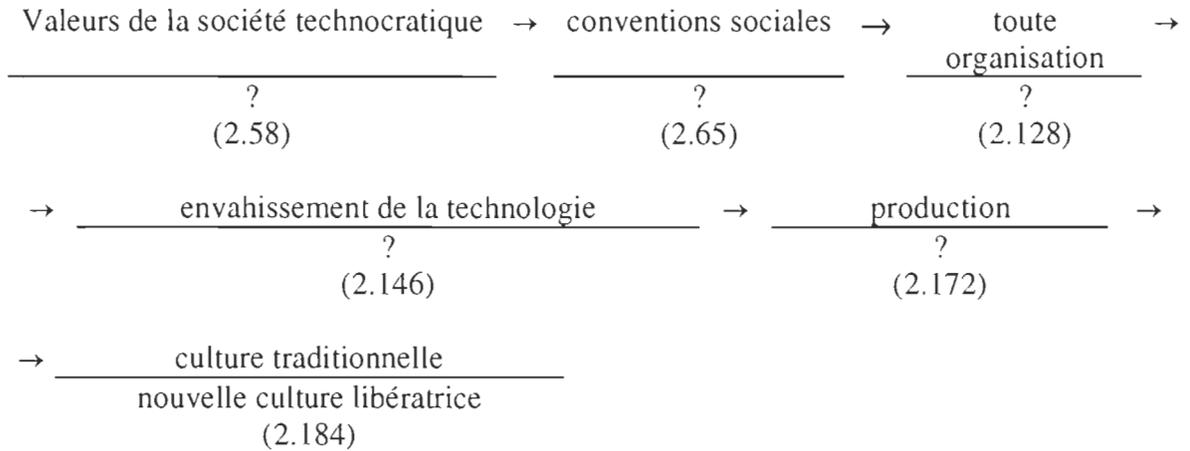
Sous-groupe no 4 : OUTIL

<u>Technologie : détruire le monde et exploiter les hommes</u>
<u>Technologie : permettre la survie des hommes tout en favorisant l'intégration aux lois de la nature</u>
(2.258)

«La technique doit réduire l'homme à l'état d'animal technique, faire de lui le roi des esclaves de la technique, détruire son autonomie humaine.»¹

¹ Vers une contre-culture. Roszak, 1969 p. 20

Sous-groupe no 5 : VIE SOCIALE



La contre-culture dénonce les valeurs de la vie sociale rattachées à la production, aux conventions sociales, bref aux valeurs de la société technologique, et elle dénonce et refuse tout conditionnement.

CORRESPONDANCES (I)

Désormais, ce qui se trouve être désigné par l'expression : « la zone sociologique » constitue le sous-champ global structuré par un couple pivot commun aux deux discours autorisant le rapprochement des séquences appréciatives et dépréciatives de chacun de ces discours.

Ainsi valoriser l'autonomie c'est (**sous-groupes no 1**) soutenir un type de gestion participative et coopérative fondé sur la liberté de jugement, d'expression et la prise en charge (initiatives et responsabilité). C'est aussi (**sous-groupes no 2**) favoriser, d'un point de vue socio-scolaire, l'ouverture, l'innovation, la cohésion par conséquent une conception organique et multidimensionnelle de l'éducation. C'est (**sous-groupes no 3**) valoriser l'individu libre, créatif, et auto-constructeur (actif et présent à lui-même). C'est encore au plan des outils (**sous-groupes no 4**) , privilégier les technologies et les stratégies nouvelles, flexibles, y compris les ressources de la réflexivité. C'est enfin, dans la vie sociale (**sous-groupes no 5**), encourager diverses pratiques d'engagement communautaire et stimuler les attitudes opposées aux stéréotypes sociaux (sexisme) et à la violence.

De façon symétrique, on trouvera pour chacun des mêmes thèmes (**sous-groupes nos 1 à 5**) rassemblant des séquences dépréciatives dans chacun des deux discours, les formulations particulières des valeurs disqualifiées correspondant aux interprétations plus spécifiques du Terme I du couple pivot : dépendance, conditionnement, autorité. La cohésion interdiscursive du réseau conceptuel déployé **sur l'un et l'autre versant des deux pôles axiologiques** tend à confirmer, *dans la zone sociologique*, la vraisemblance d'une hypothèse de concordance entre les deux discours.

LA ZONE PSYCHOPÉDAGOGIQUE

(sous-champ global)

Couple pivot commun aux deux discours :

déshumanisation

? (humanisation)

(1.31 et 1.133)

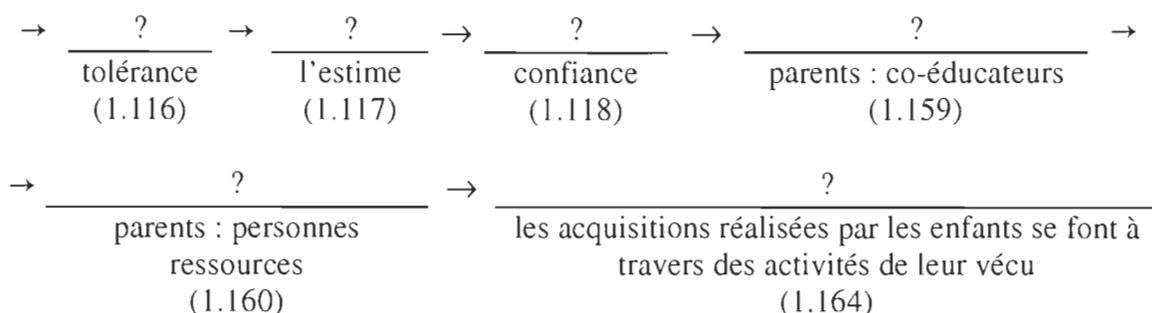
A. LE DISCOURS DE L'ÉCOLE ALTERNATIVE (couples appréciatifs)

Ce couple pivot donne le ton à toute la clarification des valeurs psychopédagogiques du discours de l'école alternative. Cependant, à ce stade-ci le volume des couples est important c'est-à-dire près d'une cinquantaine. Étant donné que certains d'entre eux ont la même fonction d'éclaircissement du discours, ceux-ci demeureront dans la zone psychopédagogique mais ne seront pas sélectionnés pour faire partie des sous-groupes (individu, société-école) pour fin d'analyse.

Sous-groupe no 1 : L'INDIVIDU

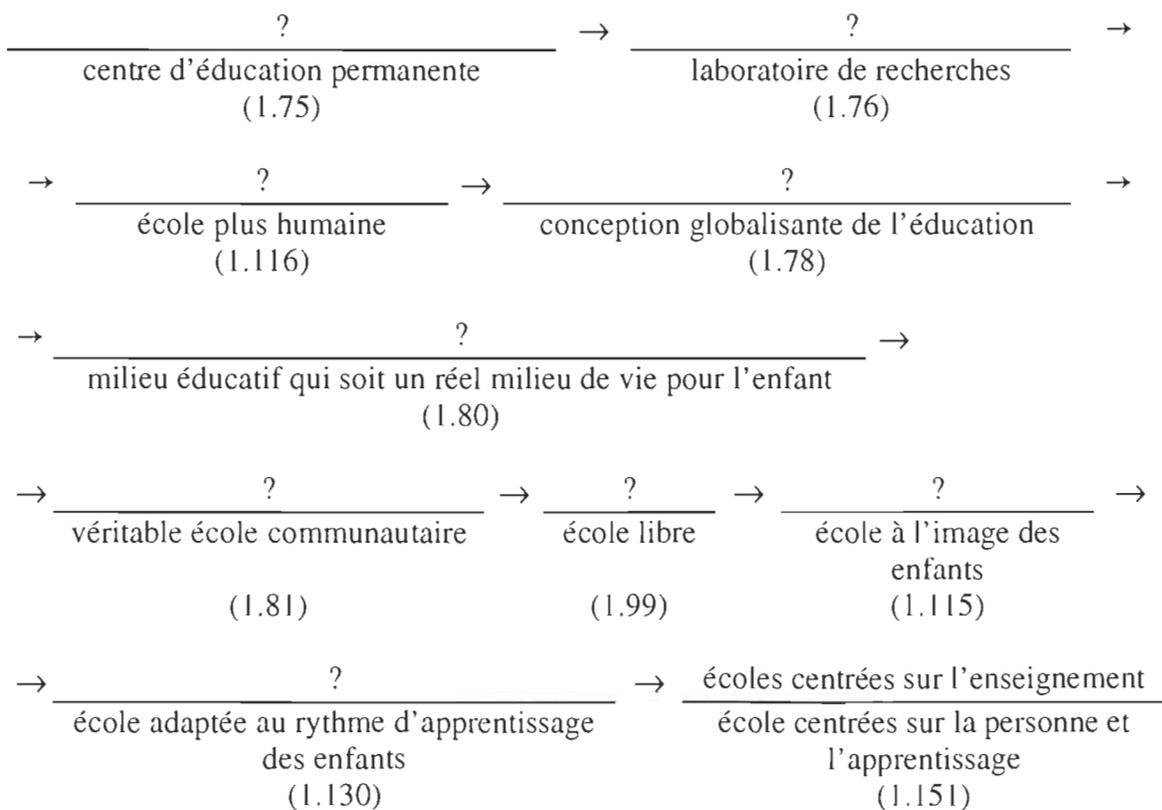
Tout comme pour la zone sociologique, les couples suivants ont été catégorisés en rapport avec les valeurs directement reliées à l'individu.

?	→	?	→
développement de l'enfant d'une façon plus épanouie (1.36)		développement intégral de l'enfant (1.77)	



Le modèle de l'humanisation préconisé par le discours de l'école alternative est caractérisé dans ce sous-groupe par des notions de tolérance, d'estime, de confiance bref, de développement intégral. La considération de l'aspect humain dans la vie de l'enfant est essentielle pour la mise en oeuvre de son processus d'apprentissage.

Sous-groupe no 2 : SOCIÉTÉ - ÉCOLE

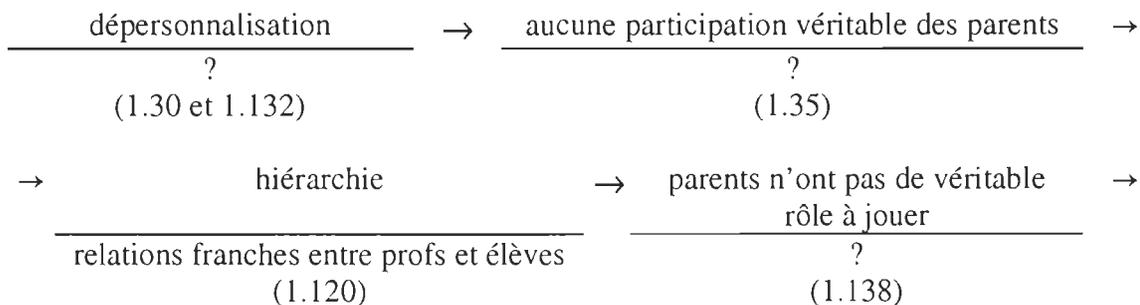


Dans un cadre où l'école préconise une école plus humaine, un milieu éducatif qui soit un réel milieu de vie pour l'enfant, une école centrée sur la personne et l'apprentissage, bref, une école à l'image des enfants, l'humanisation ne peut qu'y prendre tout son sens.

B - Le discours de l'école alternative (couples dépréciatifs)

Sous-groupe no 1 : INDIVIDU

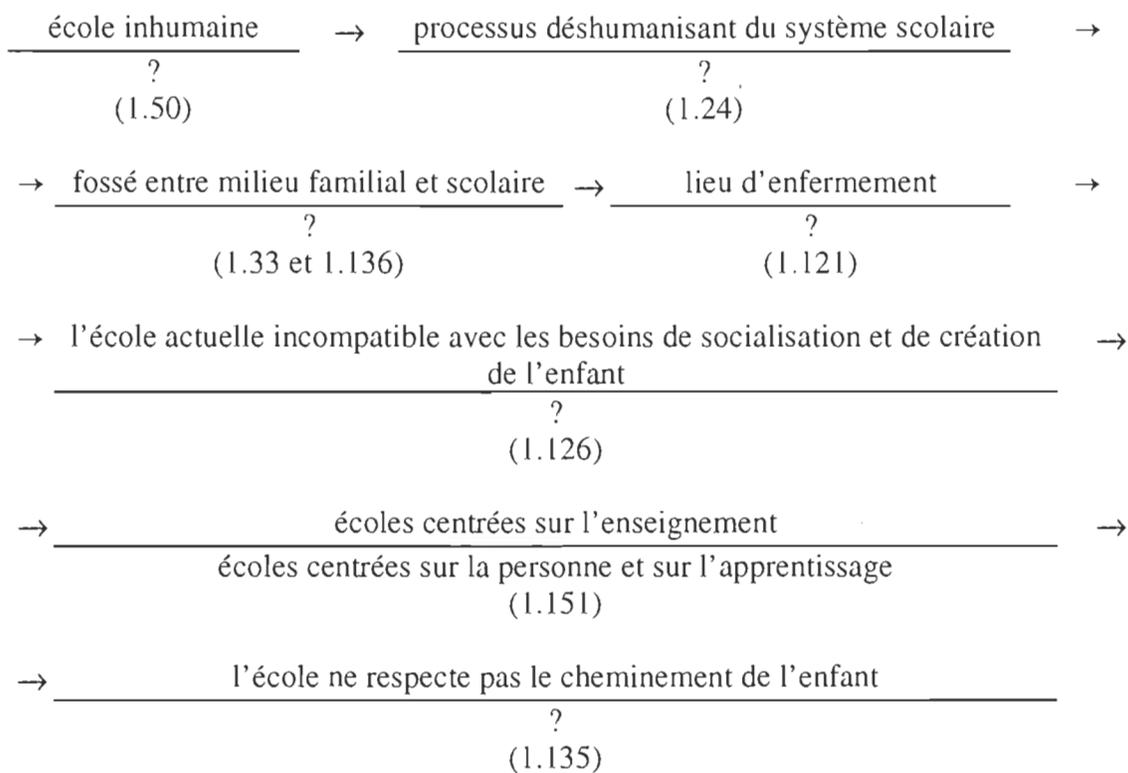
Tout comme dans la zone sociologique, les couples suivants ont été catégorisés à partir du rejet des valeurs liées à l'individu, disqualifiées par le modèle pédagogique des écoles alternatives.



Ces termes illustrent l'absence d'humanisation caractérisée par des valeurs de dépersonnalisation, de hiérarchie et par le manque de participation véritable des parents.

Sous groupe no 2 : SOCIÉTÉ - ÉCOLE

Tout comme dans la zone sociologique, ce sous-groupe est formé de couples qui sont rejetés du fonctionnement et de la structure de l'école alternative.



Dans un cadre où l'école est inhumaine, incompatible avec les besoins de socialisation et de création de l'enfant, en somme qui ne respecte pas le cheminement de celui-ci, le terme humanisation n'a aucune signification pour le modèle pédagogique préconisé par l'école alternative.

C - Le discours de la contre-culture (couples appréciatifs)

Couple pivot commun au deux discours :

? (déshumanisation)

 nouvelle renaissance de l'humanisme
 (2.103)

Tout comme pour le discours des écoles alternatives, la désignation de chacun des sous-groupes sera la même (individu, société-école); ce, dans le but de faciliter la correspondance d'un discours à l'autre c'est-à-dire le discours des écoles alternative avec le discours de la contre-culture. Également, dû au nombre important de couples, certains d'entre eux ayant la même fonction d'éclaircissement du discours demeureront dans la zone psychopédagogique; par contre, ceux-ci ne seront pas classés en sous-groupe pour fin d'analyse.

Sous-groupe no 1 : INDIVIDU

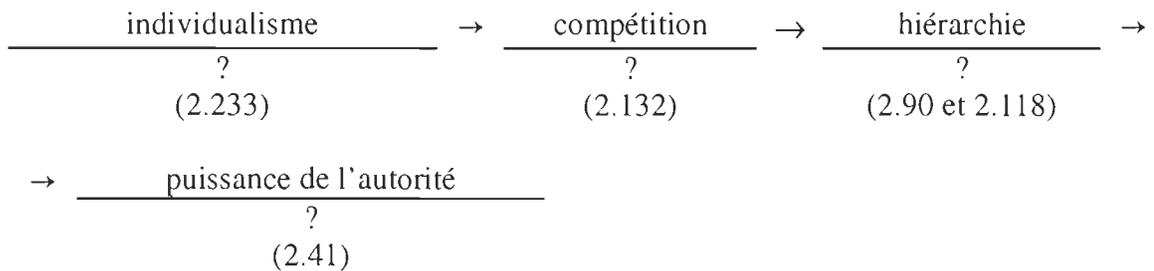
<u>?</u> altruisme (2.4)	→	<u>?</u> joie (2.5)	→	<u>?</u> honnêteté (2.6)	→	<u>?</u> amour (2.11 et 2.114)	→
→		<u>?</u> sentiments d'appartenance (2.12)	→	<u>?</u> entraide (2.14)	→	<u>?</u> spontanéité (2.66)	→

→ $\frac{\text{atomisation produite par l'école}}{\text{retotalisation de l'expérience}}$
(2.225)

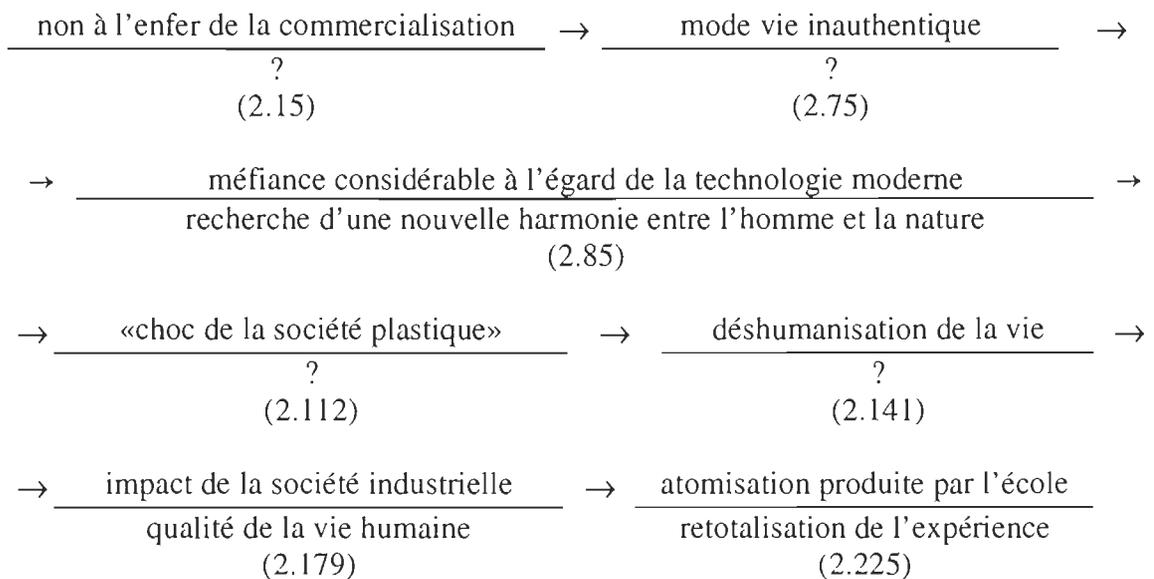
Qu'on traite de la société ou de l'école, le discours contre-culturel imprègne d'humanisation les valeurs s'y rattachant. Le fait de valoriser de nouveaux types d'organisation susceptibles d'humaniser les participants soutient la thèse de celle-ci.

D - Le discours de la contre-culture (couples dépréciatifs)

Sous-groupe no 1 : INDIVIDUS



Sous-groupe no 2 : SOCIÉTÉ - ÉCOLE



La contre-culture dénonce la surexposition de l'individu (tout en valorisant le respect de l'individualité) qui entraîne et encourage la compétition, rétablit les hiérarchies et la puissance de l'autorité. Elle dénonce aussi les valeurs de la société et de

l'école rattachées à un mode de vie inauthentique, à une «société plastique», à l'atomisation produite par l'école. En somme, elle refuse la déshumanisation de la vie. Sur le plan individuel ses critiques sont pratiquement identiques à celles, symétriques, de la zone sociologique, ce qui permet de rendre intelligible et de mettre en évidence ce couple surprenant (cf. p. 52), original et fécond :

université traditionnelle (machine à cours, à concepts et à catégorisation, reflétant le morcellement des sciences, l'atomisation et la fragmentation des notre univers)

université alchimique (fondée sur une perception totalisante du monde)
(2.232)

CORRESPONDANCES (II)

Le couple pivot commun aux deux discours qui structure la zone psychopédagogique comme un sous-champ global valorise l'humanisation ou une nouvelle renaissance de l'humanisme, et discrédite tout ce qui peut être perçu comme déshumanisant. Le reliaison des séquences appréciatives et dépréciatives au sein des sous groupes communément désignés et thématiques dans les deux discours, procurera à ce couple antithétique les renforcements de signification et l'explication requis pour la suite de l'analyse.

Ainsi, valoriser l'humanisation du point de vue de l'individu (**sous-groupes no 1**) c'est se soucier de développement intégral, de respecter le vécu, de l'épanouissement sensible, d'entraide et d'authenticité. Mais c'est aussi reconnaître l'importance de valeurs simples et essentielles : la tolérance, l'estime, la confiance, l'altruisme, la joie, l'honnêteté et l'amour. Sur le plan socio-scolaire (**sous-groupes no 2**) les rapprochements sont également concluants : l'école milieu de vie, des dimensions socio-affectives, une recherche de ce qui est naturel et essentiel dans les relations humaines, enfin l'attention à un type d'organisation susceptible d'humaniser les rapports sociaux.

Quant aux mêmes thèmes (**sous-groupes nos 1 et 2**) rassemblant des séquences dépréciatives dans chacun des deux discours, ils engendrent un réseau conceptuel symétriquement cohérent sous l'angle interdiscursif, ce qui tend à confirmer, *à partir des matériaux conceptuels et axiologiques recueillis dans la zone psychopédagogique*, la vraisemblance d'une hypothèse de concordance entre les deux discours.

La présence de valeurs préconisant un système scolaire ouvert, une école démocratique, l'abolition des classes sociales, une nouvelle culture émergente, propose une conception plus large et plus exigeante du pluralisme compris, à ce point, comme un instrument de progrès collectif et une «puissant facteur de changement social».

B - Le discours de l'école alternative (couples dépréciatifs)

Sous-groupe no 1 : INDIVIDUS (catégorie de couples formée à partir du discrédit des valeurs reliées à l'individu, rejet disqualifié par le modèle pédagogique des écoles alternatives)

l'inégalité des chances ? (1.48)	→	soumission passive pluralisme (1.69)	→
→	→	stérilisation de l'imagination pluralisme (1.70)	→
→	→	développement optimal et intégral de l'enfant par des moyens uniformisés pour l'ensemble de la société	→
		développement optimal et intégral de l'enfant par des moyens ponctuellement définis par une collectivité (1.218)	

Ces termes I illustrent l'absence de pluralisme caractérisée par des valeurs d'inégalité des chances, de soumission passive et de stérilisation de l'imagination.

Sous-groupe no 2 : SOCIÉTÉ - ÉCOLE (catégorie de couples qui sont disqualifiés en vertu du fonctionnement et de la structure de l'école alternative)

école (trop) catholique ? (1.51)	→	école privée ? (1.54)	→
→	→	système scolaire monolithique pluralisme (1.63)	→
		société unitaire ? (1.64)	

C) Le discours de la contre-culture (couples appréciatifs)

Couple pivot commun au deux discours :

? (monisme)
 —————
 acceptation inconditionnelle de tous (pluralisme)
 (2.13)

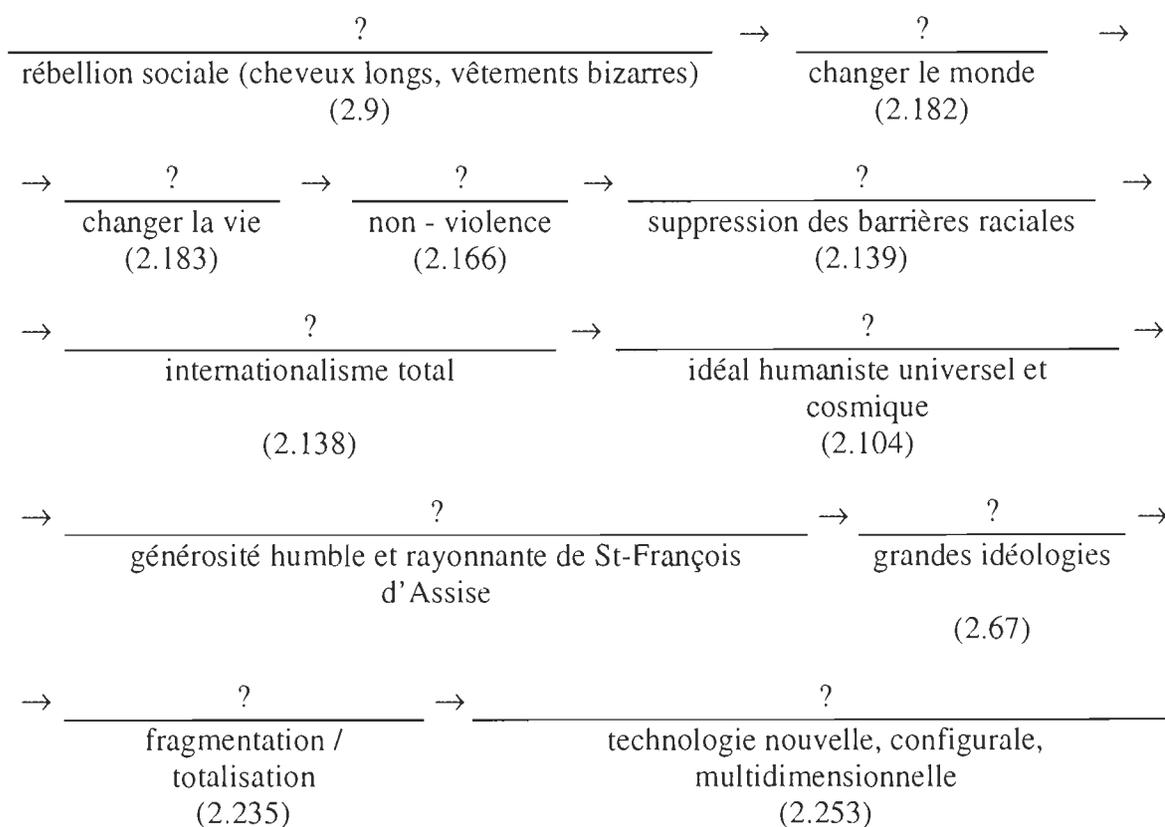
Comme dans le cas des couples appréciatifs et dépréciatifs de ce discours pour les zones sociologique et psychopédagogique, le couple pivot commun est formulé en des termes très voisins de celui qui émerge des énoncés du discours de l'école alternative. Une fois encore, c'est le groupement par thèmes qui permettra de vérifier si la similitude des désignations annonce une véritable proximité de sens.

Sous-groupe no 1 : INDIVIDUS

<u>?</u> individualité (2.2)	→	<u>?</u> attitude philosophique (2.54)	→	<u>?</u> compréhension mutuelle (2.101)	→
→	<u>?</u> élargir le champ de l'expérience (2.241)	→	<u>?</u> élargir les horizons de sa conscience (2.243)	→	
→	<u>?</u> retotaliser l'homme (2.242)	→	<u>?</u> retour des valeurs spirituelles (2.255)	→	

L'acceptation inconditionnelle de tous qui incarne la conception pluraliste valorisée par la contre culture est présentée comme une attitude philosophique qui suppose la reconnaissance du singulier, du particulier, de l'individuel. La rencontre avec d'autres individus et l'ouverture à leurs différences (compréhension mutuelle) est considérée comme un enrichissement puisqu'elles élargissent le champ de l'expérience, les horizons de la conscience et contribuent, en ce sens, au retour de valeurs spirituelles.

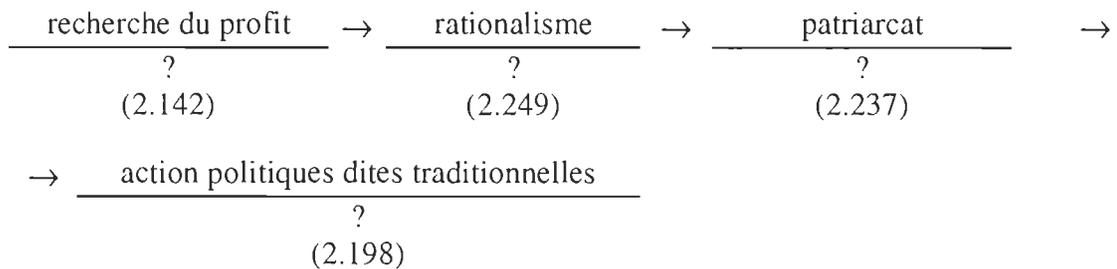
Sous-groupe no 2 : SOCIÉTÉ - ÉCOLE



Les différences individuelles se manifestent aussi par des signes qui marquent la contestation. Mais le projet de changer le monde et la vie doit être non violent ou entraîner une diminution de la violence. Promouvoir, par exemple, la suppression des barrières raciales, l'internationalisme, le multiculturalisme, c'est contribuer à un idéal humaniste et à l'universalisme. St-François d'Assise incarne sans doute une version paisible et pacifique de cette conception. C'est, d'autre part, le retour de grandes visions du monde englobantes, qui soutiennent, en particulier, une technologie adaptée et multidimensionnelle, respectueuse de la diversité (douce ?).

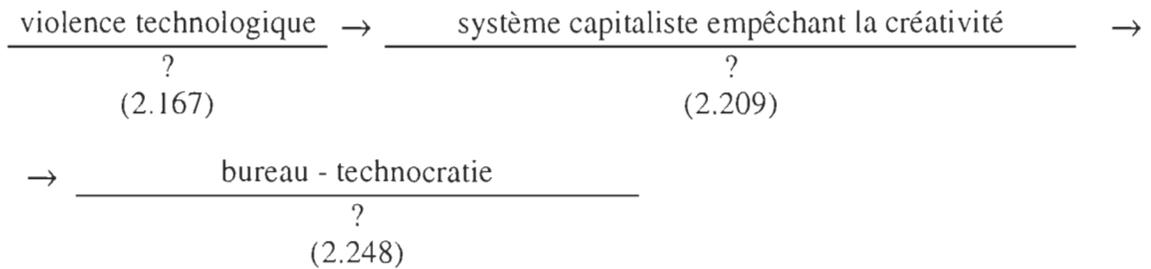
D) Le discours de la contre-culture (couples dépréciatifs)

Sous-groupe no 1 : INDIVIDUS



La contre-culture paraît disqualifier presque systématiquement le rationalisme comme attitude intellectuelle de type moniste qu'elle associe tantôt avec le calcul stratégique (recherche du profit, actions politiques dites traditionnelles) tantôt avec des stéréotypes individuels ou sociaux (patriarcat). Cela suppose une certaine froideur voire une forme de violence déguisée. Le deuxième groupe de couples dépréciatifs semble donner à cette interprétation sa vraisemblance.

Sous-groupe no 2 : SOCIÉTÉ - ÉCOLE



Ce groupe de couples paraît bien traduire ou transposer au plan social et économique ce qui avait été disqualifié dans le sous-groupe précédent. Le lien disqualifié entre technologie, bureaucratie et le système capitaliste vise à dénoncer une structure sociale et un mode d'exercice de pouvoir présenté comme brimant la créativité. Il est facile d'imaginer le sort que réserverait la contre-culture à toute forme d'organisation scolaire alignée sur ces orientations!

CORRESPONDANCES (III)

La zone philosophique et politique est le troisième sous-champ discursif structuré par un pivot commun aux deux discours, un couple philosophique (au sens technique de l'expression) centré sur l'opposition monisme / pluralisme.

Sous la désignation de pluralisme, les chaînes de couples appréciatifs thématés du point de vue individuel (**sous-groupes no 1**) valorisent une attitude philosophique faite de tolérance, de libre choix, de l'accueil aux différences individuelles et de compréhension mutuelle. Le développement optimal et intégral est une façon de retotaliser l'homme et de témoigner de l'ouverture à des valeurs spirituelles (globalisation, insertion dans des ensembles plus vastes qui enrichissent et donnent du sens). Du point de vue socio scolaire (**sous-groupes no 2**), le pluralisme est compris et valorisé comme un puissant facteur de changement vital et social associé à la fois à la conquête de la démocratie scolaire, de l'interculturalisme et d'une nouvelle culture émergente (internationalisme, technologie multidimensionnelle, humanisme cosmique). C'est une autre version de l'idéal de totalisation de l'expérience décrit ci-haut.

On trouvera, de façon symétrique et pour les mêmes thèmes (**sous-groupes nos 1 et 2**) constitués cette fois autour du rapprochement des séquences dépréciatives pour expliciter la valeur disqualifiée du monisme, une cohésion analogue à celle que l'on observe dans les connexions appréciatives. Cela tend à confirmer, *à partir des matériaux conceptuels et axiologiques recueillis dans la zone philosophique et politique cette fois*, la vraisemblance d'une hypothèse de concordance entre les deux discours.

CONCORDANCES INTERDISCURSIVES

Le travail d'analyse accompli jusqu'à ce point a permis d'aboutir, à l'issue du rapprochement des séquences appréciatives et dépréciatives de couples regroupés par thèmes (sous-groupes) dans chaque sous-champ (zone) coordonné par un pivot commun, à dégager des *correspondances* remarquables. À présent, si l'on entreprend de considérer globalement, c'est-à-dire de champ à champ (plutôt que du point de vue de l'intérieur de chaque zone), les rapports entre les deux communautés discursives, le relief de leurs correspondances s'en trouvera immédiatement accentué (convergences).

D'une part, en effet, *l'axe interzone* composé des valeurs « autonomie - humanisation - pluralisme » (enchaînement des termes valorisés des pivots communs) s'avère constituer un centre de gravité capable d'introduire une forte cohésion dans un grand nombre de séquences appréciatives. D'autre part, *l'axe interzone* composé des valeurs « ?(dépendance, conditionnement, autorité), ?(déshumanisation), ?(monisme) » s'avère constituer à son tour, *de façon pleinement symétrique*, un autre centre de gravité à forte cohésion pour un grand nombre de séquences dépréciatives. Il paraît donc raisonnable de conclure que le mouvement de l'école alternative québécoise et celui de la contre-culture *constituent des discours*, et qu'ils partagent sur des questions qui leurs sont essentielles des convictions, des visions ou des perspectives qui les conduisent à *soutenir des points de vue communs* quant à ce qui doit être valorisé et encouragé, et

quant à ce qui doit être combattu. Ces deux discours attestent donc, *sur ces points*, d'une convergence interdiscursive, *évidente à présent* :

« On peut appeler interdiscours, un ensemble de discours (d'un même champ discursif, ou de champs distincts, d'époques différentes, ...) [...]. Si l'on considère un discours particulier, on peut aussi appeler interdiscours l'ensemble des unités discursives avec lesquelles il entre en relation [...]. Cet interdiscours peut concerner des dimensions très variables» (Maingueneau, 1966 : 50-51).

En conclusion, la *convergence interdiscursive* qui se dégage de l'axe interzone constitué à partir des rapprochements remarquables observés au sein de chaque zone (correspondances I, II, III) paraît donc désormais suffisamment *riche* (nombre et variété des couples) et *concourante* (enchaînement et cohésion des séquences appréciatives et dépréciatives gravitant autour des pivots communs) pour *établir la pertinence d'élaborer l'hypothèse d'une concordance* entre le discours de l'école alternative québécoise et celui de la contre-culture à la charnière des années 1960 et 1970.

CONCLUSION

Les précisions de fin de parcours apportées dans la dernière section, consacrée aux concordances interdiscursives, laissent entendre que l'objectif fixé au seuil de cette recherche a été atteint. Le moment est ainsi venu de rappeler brièvement la nature du cadre qui a présidé à l'élaboration systématique de cette démarche afin d'en dégager quelques *postulats* (régressivité), d'en resituer les prescriptions techniques, d'en évaluer les *limites*, enfin d'en examiner les conditions *d'exportabilité relative*, au bénéfice d'éventuelles recherches analogues à venir. La suite du propos peut donc être considérée de ce point de vue comme un appendice ouvrant une discussion à caractère méthodologique.

Pour envisager de formuler une hypothèse relative à la concordance entre deux *discours*, en l'occurrence celui de l'école alternative et celui de la contre-culture, on doit présupposer que ces deux ordres de pratiques sociales expriment *l'engagement de sujets* (individuels et collectifs) *qui ont eu recours au langage*, de façon plus ou moins systématique, pour témoigner de cette pratique, en construire une représentation symbolique et chercher de quelque façon à obtenir ou à en élargir la reconnaissance ou l'audience. C'est en ce sens, par exemple, que l'entend Maingueneau :

« Le terme discours désigne moins un champ d'investigation délimité qu'un *certain mode d'appréhension du langage* : ce dernier n'y est pas considéré comme une structure arbitraire mais comme l'*activité* de sujets inscrits dans des contextes déterminés » (Maingueneau, 1996 : 28).

Ou, plus techniquement encore, il s'agit :

« essentiellement des organisations transphrastiques relevant d'une typologie articulée sur des conditions de production socio-historiques » (Maingueneau, 1976 : 20).

En outre dans la mesure où ces discours s'efforcent de refléter des pratiques (sociales, pédagogiques, ...) *innovatrices*, donc préconisant des distanciations voire des ruptures avec des usages établis, ils sont conduits à développer des processus de légitimation : ils expriment alors des *positions* et s'inscrivent donc stratégiquement dans un réseau complexe de débats et de controverses, se construisant une *identité*, se constituant une *mémoire* (traditions, modèles, lignages et apparentements idéologiques) et se ressaisissant en *communauté discursive*.

Le postulat complémentaire de cette recherche supposait alors que cette position est *repérable* (traces, textes, documents audio-visuels, manifestations diverses) et *connaissable*, donc faire l'objet d'un *savoir qui peut être élaboré et communiqué selon certains canons de la rigueur scientifique*. Il y aurait donc, d'une part, des règles pour se doter d'un corpus : le choix de privilégier surtout des textes (articles de journaux, de revues de vulgarisation, extraits d'ouvrages savants) et de ne retenir que des documents situés à la charnière des années 1960 - 1970 ou évoquant précisément cette période. Le caractère hétérogène des sources et des catégories documentaires conjugué à l'imprécision relative des limites de la fourchette chronologique (dans le but de respecter la diversité et le foisonnement des événements, des propos ainsi que la multiplicité des regards) crée forcément une certaine *indétermination*. Celle-ci, néanmoins, peut être

comprise comme la *marge de manoeuvre* que se réserve la chercheuse, porteuse d'intentions explicites, pour naviguer entre l'arbitraire, le parti pris subjectif et le dogmatisme objectiviste.

D'autre part, il y aurait également *un cadre d'interprétation et des règles d'analyse de ces textes*. Puisqu'il s'agissait de dégager des positions, c'est-à-dire des réseaux structurés de *préférences* exprimées le plus souvent (en raison du contexte innovateur) en termes appréciatifs et dépréciatifs et assorties de justifications, il paraissait naturel de recourir au cadre théorique et méthodologique de l'*analyse argumentative des discours* et d'y mobiliser plus particulièrement un réservoir de techniques issu du renouveau contemporain de la rhétorique. Dans ce domaine nettement plus restreint, les instruments systématisés par l'École de Bruxelles sous la gouverne de C. Perelman sont apparus comme des outils particulièrement féconds et, les règles de leur maniement, praticables et efficaces c'est-à-dire tout à la fois *ordonnées aux intentions* de la recherche et *structurantes* (homogénéisantes) dans leur application à un corpus très diversifié (théorie épistémologique de la dissociation des notions, constitution, hiérarchie, groupement et typologie des couples, constitution de chaînes et de séquences polarisées, création et thématization de champs et de sous-champs discursifs, ...). En fin de compte, la présupposition dominante voulait que *le sens loge non pas dans les mots mais dans des processus subtils de structuration logicolangagiers* dont ces mots sont porteurs et qu'à leur tour ils orientent. C'est la concentration de l'examen sur le réseau de ces structures, comme objet méthodologique de recherche dans

un cadre exploratoire, qui traçait pour ce travail *une frontière nette entre l'analyse de discours et l'analyse de contenu.*

Quant à envisager d'élaborer une hypothèse de concordance (c'est-à-dire de correspondance et de convergence) entre le discours de l'école alternative québécoise et celui de la contre culture à la charnière des années 1960 et 1970, sa vraisemblance, sa pertinence et sa fécondité ont été établies effectivement, au terme de cette analyse, mais *dans les seules limites de l'interdiscursivité* c'est-à-dire sur la base d'un certain nombre de points majeurs de *recroisement* que les synthèses progressives (correspondances I, II, III) et leur commun aboutissement (concordances interdiscursives) ont entrepris de mettre en relief. Il en faudrait bien davantage toutefois pour réussir à soutenir l'hypothèse d'une véritable *homologie* entre les deux discours : un corpus plus vaste, plus élaboré, plus étendu dans le temps; une analyse de discours qui conjuguerait l'analyse structurale des notions avec celle du cadre propositionnel d'où elles proviennent et avec un certain nombre de données de nature sociohistorique. Le domaine des objets de concordance s'en trouverait considérablement enrichi. Au bout du compte, il faut bien reconnaître que le constat d'interdiscursivité relative que confirment les résultats de l'analyse peut à coup sûr aider à soutenir l'hypothèse de concordance, *mais aussi à soutenir d'autres hypothèses* : celle, par exemple, de l'apparentement de ces deux discours à un ancêtre commun à découvrir, ce qui obligerait à envisager la concordance comme un effet de filiation et à réorienter l'analyse vers la recherche de signes d'inclusion des champs et des communautés discursives dans des ensembles plus vastes. L'analyse argumentative de type rhétorique devrait alors être

complétée ou préencadrée par les théories contemporaines de l'analyse du discours social.

Au demeurant, le dégagement même de cet horizon critique tend à confirmer que le programme de cette recherche exploratoire a été accompli dans le cadre qu'il s'est fixé au seuil de ce propos et que la mise en oeuvre du modèle de rigueur de type rhétorique par l'application des consignes méthodologiques appropriées a été suffisamment précise et fonctionnelle pour ouvrir et paver la voie à d'autres avancées dans la même direction.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALCOBA, Laura. (1993) *Une autre école pour votre enfant*. Albin Michel.
- ANADON, Marta. (1991) *La pratique de l'analyse du discours, dans : L'analyse des données qualitatives*. Actes du Colloque du doctorat en éducation. Chicoutimi, UQAC.
- ANGENOT, Pierre. (1996) « *Des stratégies argumentatives pour l'innovation pédagogique en milieu scolaire* » dans R. Pallascio et al. (dir.) : *l'école alternative, un projet d'avenir*. Beauchemin.
- ANGENOT, Pierre. (1990) « *Les méthodes qualitatives : enjeux discursifs* » dans *La pratique de la recherche qualitative : un plaisir?* Actes du colloque U.Q.A.T., avril 1989, p. 38 à 48.
- ANGENOT, Pierre. (1986-1987) *Des écoles alternatives au Québec, tome I : Des écoles et des projets au quotidien*. Courants pédagogiques et philosophie de l'éducation. Recueil thématique, no 1, 3e tirage.
- ANGENOT, Pierre. (1986-1987) *Des écoles alternatives au Québec, tome II : Analyse et positions, enjeux et débats*. Courant pédagogiques et philosophie de l'éducation. Recueil thématique no 1, 3e tirage.
- ANGENOT, Pierre. (1985) *Le mouvement des écoles alternatives du Québec. Questions de recherche*. Monographie des sciences de l'éducation, vol. IV, no 2.
- BÉDARD, Luc G. (1987) *La philosophie de l'éducation du Rapport Parent et l'apparition des écoles alternatives au Québec*. Mémoire de maîtrise en éducation. Université du Québec à Trois-Rivières.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1985) *Par delà les écoles alternatives : la diversité et l'innovation dans le système scolaire public*. Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1998) *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport Parent 25 ans après*. Les Publications du Québec.
- CROS, Françoise. (1993) *L'innovation à l'école : forces et illusions*. P.U.F.
- DUCHASTEL, Jules. (1990) *L'avant-garde culturelle et littéraire des années 70 au Québec. La contre-culture : l'exemple de Mainmise*. Université du Québec à Montréal.
- DUCLOS, Germain. (1992) « *L'école alternative pour le plaisir d'apprendre* ». *Magazine Enfants*, janvier/février 1992.
- DUROU, B. et RIMAILHO, A. (1970) *Les « vagueux » dans la société industrielle*. Privat.

- GERMAIN, Monique. (1989) *L'enfant dans l'école alternative québécoise, modèle et enjeux éducatifs*. Monographie des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- GOSSELIN, G. (1994) *Réseau de discours pédagogiques innovateurs : de Rousseau aux écoles alternatives du Québec*. Mémoire de maîtrise en éducation, UQAM.
- GRIZE, Jean-Blaise. (1990) *Logique et langage*. Ophrys.
- LANCELOT, Michel. (1971) *Je veux regarder Dieu en face (le phénomène hippie)*. France, Édition J'ai lu.
- LANCELOT, Michel. (1972) *Campus*. France, Édition J'ai Lu.
- LE G.O.É.L.A.N.D. (Association des écoles alternatives au Québec). (1992) *Les écoles alternatives : aujourd'hui pour demain*. «Milieu d'apprentissage de recherche et développement».
- LEGENDRE, Rénaud. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- LINTEAU, P.A. et al. (1988) *Histoire du Québec contemporain*. Édition Boréal.
- MAINGUENEAU, Dominique. (1996) *Les termes clés de l'analyse du discours*. Seuil.
- MAINGUENEAU, Dominique. (1983) *Sémantique de la polémique*. L'Âge d'homme.
- MAINGUENEAU, Dominique. (1976) *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Hachette.
- MEYER, Michel. (1984) Perelman Chaïm 1912 - 1984. Article du *Dictionnaire des philosophes*. P.U.F.
- MONIÈRE, Denis. (1982) *Le développement des idéologies au Québec*. Édition Québec-Amérique.
- OLÉRON, P. (1983 et 1987) *L'argumentation*. Paris, P.U.F.
- PALLASCIO, R. et ANGENOT, P. (1995) «Une école-recherche au secondaire : projet, discours et perspectives», dans : *Changement sociétal et recherche en éducation*. Colloque réseau du doctorat en éducation, ERE-2000, UQAC, Chicoutimi, pp 235-253.
- PERELMAN, Ch. (1958, 1970, 1988) *Le traité de l'argumentation*. Paris, P.U.F.
- REBOUL, O. (1980) *Le langage de l'éducation*. Paris, P.U.F.

ROCHER, Guy et al. «*Innovation pédagogique : le monolitisme montant nous ramène avant les années 60*». La Presse, 7 février 1992.

ROCHON, G. (1979) *Politique et contre-culture*. Ville La Salle, Édition Hurtubise HMH.

ROSZAK, T. (1970) *Vers une contre-culture*. Paris, Édition Stock.

SORÉAT (Société de recherche en éducation de l'Abitibi-Témiscamingue). (1990) *La pratique de la recherche qualitative : un plaisir?* Actes de colloque, 7 et 8 avril 1989, U.Q.A.T.

VAN DER MAREN, Jean-Marie. (1996) *Méthodes de recherche pour l'éducation*. P.U.M.

VIGNAUX, G. (1988) *Le discours acteur du monde*. Paris, Ophrys.

CORPUS

(Discours des écoles alternatives pédagogiques)

- ANGENOT, Pierre. (1986-1987) *Des Écoles alternatives au Québec*, tome II : Analyse et positions, enjeux et débats. Recueil thématique no 1, 3e tirage.
- BRUNET, Jean-Pierre. Les écoles alternatives. *Notre école*, no 5, 2e trimestre, 1983.
- CAOUILLE, Charles. L'école québécoise en question. *Parents d'aujourd'hui*, septembre 1978.
- DEMERS, Pierre. Le refus (tranquille) de l'école au Québec. *Éducation Québec*, vol. II, no 3, novembre-décembre 1980.
- DES RIVIÈRES, Paule. L'école «alternative». Une expérience qui suscite à la fois espoir et méfiance. *Le Devoir*, 15 juin 1978.
- DIONNE, Michel et Clovis THÉBERGE. Une école, des écoles. *L'Axe*, octobre 1982.
- DOCUMENT. L'école alternative : une opération de camouflage. *Ligne directe*, vol. 8, no 2, novembre - décembre 1979.
- GROUPE DE RECHERCHE : LA MAÎTRESSE D'ÉCOLE. Le système d'écoles alternatives au Québec, première partie. *L'Alliance*, vol. 15, no 7, avril 1978.
- GROUPE DE RECHERCHE : LA MAÎTRESSE D'ÉCOLE. Le système d'écoles alternatives au Québec, troisième partie. *L'Alliance*, vol. 15, no 7, avril 1978.
- POUPART, Irène et Pierre CAPIELLO. Les écoles alternatives à un point tournant. *Le Temps Fou*, no 3, septembre-novembre 1978.
- UN GROUPE DE PARENTS. Apprentissage académique dans les écoles alternatives. *Le Rimouskois*, 13 janvier 1982.
- UN GROUPE DE PARENTS. L'école alternative : organisation pédagogique. *Le Rimouskois*, 9 décembre 1981.
- UN GROUPE DE PARENTS. Rôle des principaux intervenants dans les écoles alternatives. *Le Rimouskois*, 16 décembre 1981.
- VAILLANCOURT, Pierre. La régression scolaire au Québec. *Le Devoir*, 25 août 1980.
- VAILLANCOURT, Pierre. Un système scolaire de rêve. *La Presse Pédagogique*, mai 1981

CORPUS

(Discours contre-culturel)

DOCUMENT AUDIO-VISUEL. *Hippies et sectes (XXe siècle)*, 1994.

DOSSIER. *Problèmes politiques et sociaux. Les Hippies*. La documentation française, 10-17 mars 1972.

ENCYCLOPÉDIE DÉCOUVERTES JUNIOR. *Nouvelles cultures*. Larousse-Gallimard, no 112, 1992.

GENEST, Raymond, PH. D. *Le phénomène des Hippies*. Les éditions Raymond Genest Inc., 1970.

ROCHER, Guy. *Entre les rêves et l'histoire*. Études Québécoises, 1989.

Sous la direction de Jacques PELLETIER. *L'avant-garde culturelle et littéraire des années 70 au Québec*. Cahiers du département d'études littéraires, UQAM, 1986.