

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :

URL = <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/9/artaud-9-4-1973.pdf>

Article revue *Prospectives*, Volume 9, Numéro 4.

*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***

Humaniser l'école

par Gérard ARTAUD*

Le thème que nous abordons présente, à première vue, un caractère vraiment paradoxal. S'il est vrai que l'institution scolaire a pour but d'aider l'enfant à épanouir ses potentialités, de favoriser sa maturité personnelle et son insertion sociale, pourquoi parler de l'humaniser? Comment a-t-on pu en venir à se préoccuper aujourd'hui d'humaniser une organisation qui se veut par définition instrument d'humanisation?

Un tel problème aurait paru des plus insolites au directeur d'une école de village du bon vieux temps qui entretenait avec les enseignants et les élèves des relations analogues à celle d'un *pater familias* au sein de la cellule familiale. Mais, depuis lors, les choses ont bien changé: nous sommes passés d'une société close aux mécanismes relativement simples à une organisation sociale de plus en plus complexe. Nous sommes passés d'une société où le métier s'apprenait sur le tas, dans un temps relativement court, à une société dans laquelle les processus d'apprentissage, de plus en plus élaborés, exigent un temps beaucoup plus prolongé. Enfin, à mesure que les limites du savoir

ont tendance à reculer indéfiniment, on se soucie de plus en plus de mettre ce savoir à la portée de tous. C'est ainsi qu'on voit apparaître aujourd'hui les grands ensembles scolaires dans lesquels la nécessité d'une technologie de l'organisation se fait de plus en plus ressentir et où les rouages du système sont entre les mains d'hommes initiés aux lois de l'organisation scientifique du travail avec ses critères reconnus d'efficacité: ligne hiérarchique, gestion par objectif, spécialisation des tâches.

Cette avancée technologique était nécessaire pour permettre à l'institution d'atteindre ses objectifs en évitant un gaspillage d'énergie qui risquait d'en paralyser le fonctionnement. La démarche que nous entreprenons n'a pas pour but de remettre en cause l'acquis indéniable d'une telle entreprise, mais, à partir de la réalité scolaire dans sa spécificité, de soulever le problème inhérent à toute avancée technologique: le problème de savoir si elle va promouvoir le mieux être de l'homme ou, à la limite, se substituer à l'humain. Bref, si nous nous posons la question de savoir si la technologie peut déshumaniser l'organisation scolaire, ce n'est pas pour faire le constat d'un échec, mais pour prendre conscience d'un risque et voir ensemble comment y faire face.

* L'auteur est professeur de psychopédagogie à l'Université d'Ottawa. Ce texte a été présenté comme conférence inaugurale au Colloque de l'Association des Cadres scolaires du Québec, Montréal, 18 avril 1973.

LES RISQUES DE L'ORGANISATION SCOLAIRE

Le problème fondamental auquel nous sommes confrontés et qui servira de point de départ à notre démarche, peut se formuler en ces termes: la transposition, dans une organisation scolaire, d'un modèle organisationnel centré sur la production, ne risque-t-elle pas de créer des situations incompatibles avec les objectifs mêmes de l'école?

Une telle transposition peut en effet engendrer deux séries de représentations qui provoquent chez les personnes impliquées un sentiment de frustration et justifient leur requête d'humanisation.

Les représentations inhérentes au modèle

Une application littérale des principes de l'organisation scientifique du travail à la structure scolaire repose en effet sur une perception de l'école comme usine de production. Le but de l'organisation scolaire serait alors de produire un type d'homme, doué d'un certain savoir et d'un certain savoir-faire qui le rende apte à s'insérer dans l'échiquier social, dans une perspective unilatérale de rentabilité et d'efficacité. L'étudiant se présente alors comme la matière sur laquelle on travaille, ou l'objet à fabriquer, selon un modèle de référence défini en terme de bagage intellectuel et d'équipement professionnel. On aboutit ainsi à une conception utilitaire des buts de l'éducation, qui se voit réduite à la seule instruction pour des raisons de rentabilité économique. Et cela donne naissance à un slogan aux résonances pour le moins équivoques: «Qui s'instruit s'enrichit».

De plus, le programme étant défini par les organisateurs de l'école en seule référence aux besoins d'une société de production, on peut s'attendre à voir se brancher sur un tel objectif une technologie de l'apprentissage qui vise l'acquisition maximum de connaissances et de savoir-faire, sans se soucier des requêtes individuelles de l'étudiant, technologie qui entend d'ailleurs prouver son efficacité en faisant systématiquement abstraction de l'homme intérieur qui échappe à son emprise. On peut alors parler d'organisation dés-humanisante puisque l'étudiant qu'elle entend former est réduit à son rôle de producteur, soumis à un processus d'apprentissage qui néglige des dimensions de lui-même essentielles à son accomplissement, exécutant d'un projet social sur lequel il n'a aucune prise.

Dans un rapport récemment publié sous le titre «Apprendre à être», la commission internationale sur le développement de l'éducation de l'UNESCO fait en ces termes le procès d'une éducation qui

aboutit à une dissociation des éléments de la personnalité: «L'éducation telle qu'elle fonctionne, l'enseignement tel qu'il est dispensé aux adolescents, la formation que les jeunes reçoivent, l'information à laquelle l'homme ne peut se soustraire, tout cela contribue, qu'on le veuille ou non, à cette œuvre de dissociation des éléments de la personnalité. Pour les besoins de l'instruction, on a découpé arbitrairement une dimension de l'homme, la dimension intellectuelle sous son aspect cognitif, et on a oublié ou négligé les autres dimensions, qui se trouvent réduites à l'état embryonnaire, ou se développent d'une manière anarchique. Sous prétexte des besoins de la recherche scientifique ou de la spécialisation, on a mutilé la formation complète et générale de nombreux jeunes gens. Dans le cas de certains travaux, émiétés ou de type abrutissant, la formation technique surestime l'importance de l'amélioration des aptitudes pratiques, au détriment d'autres qualités humaines» (p. 176).

Dans une telle problématique, l'éducateur, lui-même perçu comme agent producteur, ne peut être qu'un exécutant. L'objectif à poursuivre, les moyens à employer, la répartition des activités dans le temps, tout cela est élaboré en dehors de lui et lui est imposé de l'extérieur. Sa tâche, délimitée dans le but de produire chez l'élève des effets à court terme (conformité au programme, soumission au règlement, réussite aux examens), n'exige de lui que la mise en œuvre d'aptitudes limitées et périphériques. Son efficacité est évaluée, non en fonction de ce qu'il produit effectivement, mais selon sa conformité aux règles abstraites qui définissent son rôle. Nous reconnaissons là les caractères de ce qu'on a appelé la pédagogie bureaucratique, basée, du côté de l'employeur, sur la peur que le travail prévu ne soit pas accompli, du côté de l'employé, sur la peur de ne pas donner satisfaction. Dans cette perspective, tout s'enchaîne rigoureusement: si le but de la pédagogie n'est pas l'épanouissement de l'étudiant mais sa réussite professionnelle sanctionnée par l'examen, la tâche de l'éducateur se réduit à une tâche d'instructeur, et la fragmentation des tâches qui découle de cet objectif aboutit logiquement à une fragmentation des personnes qui œuvrent dans le système. Ces dernières se voient contraintes de n'investir qu'une part infime de leurs ressources (celles qui ont trait à la performance académique) et de laisser les autres en friche. Le carcan administratif réprime les variables émotionnelles qui entrent dans les interactions et réduit la relation pédagogique à une fonction formelle d'enseignement, et les ressour-

ces de l'imagination créatrice de formes nouvelles sont refoulées comme une menace pour l'institution. On aboutit alors à un système bloqué qui se prive de tout l'apport novateur des ressources humaines inemployées.

La requête d'humanisation

Une telle situation ne peut qu'engendrer chez les personnes concernées une frustration fondamentale.

L'étudiant, réduit à son rôle de producteur, se sent frustré dans son besoin d'actualisation de soi. Il peut réagir par un comportement passif qui recouvre une forte agressivité et se manifeste par une baisse de motivation. Il va alors, par besoin de sécurité, pour obtenir le diplôme qui assurera son avenir économique, refouler cette part de lui-même qui n'a pas droit à la parole. Mais s'il est ainsi contraint de «s'instruire en se déshumanisant», on peut s'attendre à ce qu'il cherche à «s'épanouir dans une contre éducation». La contestation qui se fait jour alors apparaît comme une revanche de l'individualité refoulée, et une réaction contre l'abus de pouvoir de l'adulte qui veut conformer le jeune à un modèle culturel appauvrissant. Tous ceux qui tentent de saisir ce phénomène à travers des catégories inadéquates comme celles de «cultures déviantes», «crise», «fossé des générations», oublient seulement qu'il s'agit la plupart du temps de l'explosion d'une énergie refoulée parce qu'elle n'a pu s'investir dans un projet de réalisation de soi.

L'éducateur, surtout s'il est entré dans la profession par besoin de s'accomplir, devient désabusé du fait qu'il ne peut s'impliquer pleinement dans sa tâche. Il ne perçoit plus de son travail la gratification intrinsèque qui assurerait la valorisation de son image de soi. Il peut alors réagir par une série de conduites révélatrices de sa frustration: conduite de retrait psychologique de celui qui s'enferme volontairement dans les limites étroites qui lui sont assignées, se sent de moins en moins concerné et de moins en moins responsable, conduite ritualiste de celui qui se protège par une application rituelle de la règle et qui est tellement occupé à se forger un bouclier protecteur contre la menace des sanctions qu'il perd de vue le but à atteindre, conduites de revendications compensatrices au niveau des salaires et des horaires qui vise à assurer le maximum de sécurité pour un minimum d'investissement, conduites agressives d'absentéisme, de tir au flanc...

L'organisation bureaucratique aboutit ainsi à une dichotomie arbitraire de la personne, qui engendre des personnalités conflictuelles. L'individu qui, par besoin de sécurité, se conforme aux exigences de l'organisation, peut se durcir dans un masque de soumission qui cache sa personnalité réelle avec ses émotions et les ressources inemployées de son imagination créatrice. Une telle personnalité de compromis ne peut fonctionner qu'en investissant son énergie dans des comportements défensifs ou compensatoires. Alors le besoin de sécurité l'emporte sur le besoin plus fondamental d'actualisation de soi, et on aboutit à une inauthenticité dans les relations provenant d'une distorsion de la réalité par souci de se rendre acceptable. La structure a engendré une personnalité à son image dans laquelle le moi rationnel exerce un contrôle autoritaire sur les autres composantes. Et la requête d'humanisation prend, au terme de cette analyse, toute sa signification: elle est revendication d'une personnalité appauvrie en quête d'accomplissement.

Si l'autorité, exclusivement centrée sur le fonctionnement de la structure, considère cette requête comme une menace et accentue la pression, l'énergie s'investit de plus en plus dans des conduites adaptatrices au détriment du potentiel disponible pour la tâche, et l'écart va en s'aggravant entre les besoins fondamentaux de l'individu et les exigences de l'organisation.

LE CONCEPT D'HUMANISATION APPLIQUÉ À L'ORGANISATION SCOLAIRE

Les théoriciens de l'organisation qui avaient tendance à utiliser la notion de profit comme unique mesure du degré d'efficacité, et à centrer leur analyse sur le fonctionnement de la structure, sans porter attention aux besoins individuels, ont bien perçu ce phénomène de déperdition d'énergie. Ils ont réalisé à quel point la variable personnalité interfère dans le mécanisme de production et ont insisté sur l'urgence de faire décroître les comportements nés d'une frustration pour libérer l'énergie disponible. Le concept d'humanisation a alors été appliqué à l'entreprise dans une perspective de meilleure production.

La transposition d'une telle analyse dans le domaine de l'organisation scolaire recouvre une ambiguïté fondamentale. L'organisation scolaire présente en effet un caractère bien spécifique, tant en ce qui regarde son objectif que son mode de fonctionnement. Dans une telle organisation, l'attention aux besoins individuels ne saurait être considérée comme un détour nécessaire pour at-

teindre une meilleure production. Elle vise directement et exclusivement l'actualisation des personnes. Il ne s'agit pas d'humaniser pour produire, mais d'humaniser pour humaniser.

Humaniser la relation pédagogique

En effet, l'étudiant, qui est le client de l'organisation scolaire, est en droit d'attendre d'elle qu'elle lui procure les outils nécessaires à l'actualisation de toutes ses potentialités. Si l'organisation réduit son objectif à la transmission d'un savoir et pense qu'il est possible de court-circuiter cette transmission de l'éducation globale de la personnalité, elle ne répond pas à la requête fondamentale du client et poursuit un but illusoire et dangereux. Illusoire, car nous savons qu'il n'est pas possible d'isoler artificiellement la structure cognitive des autres composantes de la personne et que le développement affectif et social interfère continuellement dans le processus d'apprentissage intellectuel. Dangereux, car nous savons qu'une personnalité dans laquelle on a négligé le développement affectif risque d'être à la merci d'une affectivité non intégrée et, par le fait même, incapable d'instaurer des relations interpersonnelles satisfaisantes. Nous devons donc procéder d'urgence à un élargissement du concept d'apprentissage qui doit logiquement entraîner une redéfinition des objectifs de l'organisation. L'apprentissage académique, qui ne saurait constituer une fin en soi, doit devenir un médium d'éducation intégrale, c'est-à-dire s'inscrire dans un processus d'apprentissage «du plein être» qui intègre des apprentissages fondamentaux comme ceux de la liberté, de l'autonomie, de la responsabilité, du sens social et démocratique. Il ne s'agit plus alors seulement de transmettre un savoir, ni même de structurer chez l'étudiant des comportements socialement acceptables, mais de l'aider à se construire une saine image de soi-même. C'est en définitive la construction de l'identité personnelle de l'étudiant qui constitue l'objectif global de l'organisation.

Cela suppose évidemment que l'éducateur puisse investir dans sa tâche la totalité de ses ressources. Qu'un tel investissement soit rendu possible est une condition indispensable au bon fonctionnement de l'entreprise et à la réussite de ses objectifs. En effet l'éducateur qui serait contraint de rester dans une situation d'extériorité par rapport à sa tâche, de se figer dans les limites étroites de son rôle, de cacher sa personnalité réelle sous le voile du statut institutionnel, serait dans l'impossibilité d'instaurer avec l'étudiant une relation suscitante de son dynamisme d'autoactualisation. Pour favoriser chez l'étudiant l'apprentissage du

plein être, l'éducateur doit apporter dans la relation infiniment plus que son savoir, il doit s'y engager avec les ressources de sa personne et ses sentiments vécus. Il est donc indispensable que la spécialisation nécessaire des tâches ne limite pas chez lui l'utilisation de ses aptitudes, qu'il puisse être personnellement concerné par le travail qu'il accomplit, y trouver une occasion privilégiée d'expression et de valorisation de soi-même. Contraindre l'éducateur à n'être qu'un exécutant, c'est nier la nature même de la relation pédagogique qui est relation entre personnes en train de s'accomplir à des niveaux différents dans une perspective d'échanges réciproques.

Le processus d'humanisation ainsi conçu n'a donc pas pour but de libérer l'énergie pour un meilleur rendement académique. Il constitue la raison d'être même de l'organisation scolaire. Sans cela, elle tourne à vide et aboutit à des résultats qui vont à l'encontre du but qu'elle se propose, parce que, dès le départ, elle nie la réalité la plus profonde de ce qu'elle organise.

Requêtes individuelles et exigences de l'organisation

L'organisation scolaire, qui se donne comme objectif l'actualisation du client, se voit du même coup enrichie de toutes les ressources individuelles dont elle favorise l'expression. En s'actualisant au sein de l'organisation, les personnes impliquées amènent cette dernière à adopter des modes nouveaux de fonctionnement qui la rendent plus viable et plus fidèle à son but. Mais, il n'en reste pas moins qu'elle peut se sentir menacée dans son existence même par cette centration sur les besoins individuels. Si, en effet, elle laisse libre cours à l'expansion de l'individualité, elle cesse d'exercer son rôle indispensable de régulation des échanges et de coordination des efforts. On aboutit alors à une nouvelle déperdition d'énergie, non plus dans des conduites qui visent à compenser la frustration, mais dans un éparpillement qui vient d'une remise en question anarchique de la délimitation des tâches. Peut-on alors parler d'humanisation si l'individu en train de s'actualiser s'avère incapable de s'insérer comme créateur dans un milieu social organisé et de marquer ce milieu de son empreinte?

L'entreprise d'humanisation reposerait sur une illusion si elle voulait résoudre à tout prix le conflit entre l'organisation et l'individu. Ce qu'elle entend éliminer, c'est la tension créée par une autorité centrée sur la structure qui néglige les besoins individuels et perd de vue l'objectif. Mais, une fois

que l'on a remédié à cette carence fondamentale, une incompatibilité demeure entre requêtes individuelles et exigences de l'organisation, et cette incompatibilité est génératrice de tension. Humaniser, ce n'est pas éliminer cette tension, c'est la transformer en défi constructeur pour la personne, en invitant cette dernière à articuler son projet personnel sur un projet global qui n'échappe pas à son emprise et qui constitue un appel au dépassement. Nous atteignons ici une dialectique essentielle à notre démarche, celle de l'interaction du rôle et de la personne. S'il est vrai que le rôle peut aliéner la personne en restreignant a priori l'utilisation de ses aptitudes et en refoulant ses besoins, il n'en demeure pas moins qu'il peut représenter un défi en invitant la personne à investir ses ressources dans une direction déterminée et à se dépasser en entrant en interaction avec d'autres personnes œuvrant dans un organisme où l'articulation des tâches permet une plus grande efficacité par rapport à l'objectif. Dans une organisation scolaire qui se veut humanisante, l'éducateur va non seulement pouvoir s'impliquer dans sa tâche, mais dans son implication même, prendre conscience du fait qu'il participe à un projet global, qui ne peut être atteint que grâce à une coordination des tâches. Les limitations à l'expression de soi qui en découlent ne sont plus alors perçues comme appauvrissantes ou contraignantes, elles sont consenties comme nécessaires à l'atteinte de l'objectif. Elles ne sont d'ailleurs limitations qu'en apparence puisqu'en fait elles invitent l'individu à dépasser son projet personnel et à l'enrichir en le confrontant aux autres projets individuels et en l'articulant sur le projet de l'organisation.

Nous sommes maintenant en mesure de préciser le contenu du concept d'humanisation appliqué à l'organisation scolaire. Humaniser l'école, cela revient en définitive à permettre l'instauration d'une relation d'échanges réciproques entre personnes en train de s'accomplir, relation entre l'éducateur et l'étudiant qui vise l'autoactualisation de ce dernier, et, par contre-coup, apporte à l'éducateur un enrichissement personnel, relation entre les cadres et les personnes impliquées qui permette à ces dernières d'investir dans la tâche, la totalité de leurs ressources, et, par contre-coup, d'enrichir les cadres d'un apport nouveau susceptible de modifier le fonctionnement de la structure et de la rendre plus efficace. Bref, humaniser c'est permettre l'investissement des ressources individuelles dans une tâche à objectif défini et qui, face à l'objectif, comporte elle-même ses exigences.

ÉLÉMENTS POUR UNE STRATÉGIE DE L'HUMANISATION

Une telle analyse, si elle veut être efficace, doit normalement déboucher sur une stratégie. Elle doit permettre aux cadres scolaires de définir concrètement leur tâche de façon à opérationnaliser l'humanisation. Nous possédons actuellement les éléments nécessaires à l'élaboration de cette stratégie qui doit aider les cadres à devenir les agents de l'humanisation.

Notre projet n'est cependant pas de donner ici une vue exhaustive d'une stratégie qui ne peut se structurer que dans le concret de l'action et est sujette à de perpétuels remaniements, mais d'en dégager un certain nombre d'éléments essentiels.

Les illusions de l'humanisation

Il nous faut d'abord démasquer certaines conduites illusoire qui tenteraient de procéder à une humanisation factice, en laissant intacts les rouages d'une pédagogie bureaucratique. Si l'on s'en tient à ces conduites, humaniser devient alors un slogan facile qui tranquillise à peu de frais la conscience des organisateurs.

Nous voulons parler d'abord de la confusion fréquente entre humaniser l'organisation et être humain pour le personnel. L'instauration de relations douées d'une certaine chaleur humaine risque alors de masquer les carences fondamentales d'un fonctionnement qui continue en fait d'être régi par les seules lois de la rationalité. Être compréhensif pour les personnes, cela ne signifie pas forcément promouvoir leur actualisation. On peut comprendre une frustration, et par le fait même en atténuer provisoirement l'intensité, sans pour autant remédier aux causes profondes qui l'ont engendrée.

Il ne saurait s'agir non plus de protéger ou de surprotéger le personnel en répondant à sa seule requête de sécurité dans le but d'éliminer des tensions qui absorbent son énergie. Nous reconnaissons là l'attitude paternaliste qui consiste, dans les entreprises, à «faire du social» pour faire l'économie d'une transformation de la structure qui la rendrait plus respectueuse des droits de l'individu. Cette attitude compromet gravement le but de l'organisation scolaire: si l'on hypertrophie chez l'éducateur son besoin de sécurité dans le but plus ou moins avoué de faire taire son besoin le plus essentiel d'actualisation de soi, on refuse de le confronter à des défis qui accroissent sa responsabilité, et on nie la nature profonde de la relation pédagogique.

Une autre tendance se fait jour qui risque d'être tout aussi illusoire: celle qui vise à introduire dans le fonctionnement de l'entreprise des techniques d'initiation aux relations humaines. S'il s'agit, par là, d'améliorer la qualité des interactions de façon à permettre aux personnes de mieux s'accomplir en s'enrichissant d'un apport mutuel, la tentative peut s'avérer féconde. Mais, si ces techniques ont pour but d'évacuer les conflits par voie de rationalité pour libérer l'énergie en vue d'une meilleure production, elles tendent à faire artificiellement l'économie de conflits générateurs de changements et porteurs d'innovations et privent du même coup l'organisation de l'apport individuel indispensable à son renouvellement.

Éléments d'une stratégie

Ces illusions étant démasquées, nous sommes maintenant en mesure de définir les critères de base d'une organisation scolaire dans laquelle la technologie soit au service de l'humanisation.

Il est nécessaire, en premier lieu, que les cadres se forment une conscience claire de l'objectif de l'organisation, de sa spécificité et de son extension. Il peut arriver en effet que, dans le feu de l'action et devant l'urgence des décisions à prendre, cet objectif prenne une coloration utopique ou irréelle et ne soit pas présent à la conscience avec suffisamment d'intensité pour influencer le comportement. Alors les objectifs formels qui visent uniquement la santé de l'organisation s'imposent avec une telle vigueur qu'ils finissent par masquer l'objectif d'actualisation du client. Le réflexe de défense du cadre impliqué dans la décision consiste alors à réduire l'objectif à la perspective étriquée du seul rendement académique qui s'accorde évidemment mieux avec les règles formelles d'une organisation conçue sur une base de pure rationalité.

L'objectif dans toute son extension doit donc entrer comme critère dernier dans le processus de prise de décision. Bien sûr, le cadre doit veiller au bon fonctionnement de l'organisation, à son équilibre financier, à la sécurité du personnel, à la réussite académique de l'étudiant. Mais il ne peut être agent d'humanisation que s'il est constamment conscient de l'implication des décisions prises en ces différents domaines sur le développement des potentialités individuelles.

De plus, l'organisation étant une configuration de composantes et ne pouvant atteindre son objectif que grâce à une interaction permanente entre ces composantes, l'action pour être humanisante doit être concertée. Cette concertation face à

l'objectif peut seule permettre de résoudre les conflits entre des services qui ont chacun tendance à protéger leur domaine pour des raisons d'efficacité administrative. Nous pensons spécialement ici au conflit entre administrateurs et pédagogues qui peut se durcir dans une opposition paralysante ou, par voie de concertation, déboucher, chez les premiers, sur une meilleure perception des exigences d'une action pédagogique vraiment humanisante et, chez les seconds, sur une conscience plus vive de la configuration dans laquelle ils sont impliqués, des interactions qu'elle exige et des limitations qu'elle impose.

Tout cela suppose évidemment que les cadres ne soient pas exclusivement centrés sur la structure et tentent d'impliquer le personnel (professeurs et étudiants) dans le fonctionnement de l'organisation. Et cette attitude exige la mise en œuvre progressive d'un processus de décentralisation, qui vise non seulement un réajustement de l'organisation aux besoins individuels, mais un renversement de la problématique bureaucratique basée sur la seule rationalité. La mise en œuvre d'un tel processus comporte certaines exigences fondamentales.

— D'abord, un élargissement des tâches qui permette aux personnes impliquées d'investir non seulement les aptitudes limitées requises pour la réussite purement académique de l'étudiant, mais toutes les ressources susceptibles de favoriser son développement intégral. Cet élargissement des tâches vise également à développer chez le personnel la conscience de son implication dans le fonctionnement même de l'organisation. L'éducateur ne peut en effet réussir sa relation avec l'étudiant s'il isole son action du contexte institutionnel dans lequel il est engagé et s'il n'a aucune possibilité d'action sur le fonctionnement même du système. Cela suppose évidemment de la part des cadres un effort d'information systématique qui permette à chacune des personnes œuvrant dans une tâche délimitée de saisir la configuration de l'ensemble et les exigences qui en découlent.

— Cela suppose la mise au point d'un processus de participation du personnel aux décisions, suivant un mode qui respecte les exigences de l'organisation comme telle mais permette en même temps à cette dernière de s'enrichir, dans son fonctionnement même, de l'apport des ressources individuelles. Il est donc nécessaire d'inventer des structures de dialogue qui favorisent la confrontation des points de vue, prennent en considération les variables émotionnelles qui interfèrent dans les relations et exploitent les ressources de l'imagina-

tion créatrice pour une meilleure atteinte de l'objectif.

— Cela suppose également que les mécanismes de contrôle utilisés ne soient pas basés sur une méfiance réciproque et réduits à une application rigoureuse des normes qui engendrerait une attitude soumissive et fataliste, mais se présentent comme des moyens d'accroître le sentiment de responsabilité et procurent une confirmation de l'image de soi. Si l'éducateur se voit continuellement évalué en référence aux normes abstraites qui définissent son rôle, il devient incapable de s'évaluer lui-même et s'enferme dans un comportement de conformité qui le rend inapte à instaurer des relations significatives et authentiques.

— Enfin la mise en œuvre d'un tel processus exige une «instrumentation» du personnel qui le rende capable d'assumer les responsabilités et de faire face aux défis proposés. Un personnel habitué à dépendre d'une autorité et à se conduire en exécutant des ordres venus d'en haut, peut se sentir menacé dans sa sécurité par un changement organisationnel qui requiert sa participation active. On ne peut planifier de l'extérieur un tel changement sans se soucier du changement d'attitude qu'il doit normalement entraîner chez l'individu. C'est une tentative illusoire que de vouloir «vendre» la décentralisation en fournissant des explications rationnelles, et en méconnaissant l'existence des sentiments et attitudes de dépendances, de conformismes, de peur de l'autorité chez les subordonnés. On a vu trop d'enseignants habitués à appliquer rigoureusement un programme d'études défini dans les moindres détails, totalement désarmés devant un nouveau programme cadre qui exige d'eux un surcroît d'initiative et de créativité. Il ne suffit pas de convaincre rationnellement le personnel de la nécessité du changement, il faut, par voie de recyclage, faire naître les attitudes qui permettent d'y faire face et de l'intégrer.

Au terme de cette démarche, nous avons peut être l'impression que nous sommes en train de renoncer à une position réaliste et stable, pour nous engager sur un terrain mouvant, sur un chemin jalonné d'écueils et de risques, et même, à la limite, de céder au mirage d'une utopie. Cela tient à ce que nous sommes finalement confrontés au problème fondamental de la nature de l'homme et à la question existentielle de notre confiance en l'homme. S'il est possible de réduire l'homme à une réalité quantifiable que l'on peut mesurer et contrôler à volonté, si sa liberté n'est qu'un luxe et une illusion dangereuse, nous pouvons alors le considérer comme un rouage du système et l'utiliser à des fins de rentabilité. Mais si l'homme est

vraiment responsable de son destin, s'il est doué d'une liberté capable de transcender l'univers en lui conférant une signification, s'il n'est pas un pur produit des mécanismes sociaux mais est capable d'échapper aux contraintes qui pèsent sur lui pour s'accomplir comme personne et marquer la société de son empreinte, alors toute tentative de réduction de sa dimension profonde à des variables contrôlables est génératrice de frustration et d'angoisse et vouée irrémédiablement à l'échec, «l'échec d'un scientisme totalitaire qui, malgré son idéal de progrès humain, finirait par créer un monde de l'ennui, de l'angoisse et du désespoir, un monde qui aurait perdu son âme». Loin de constituer une utopie, l'entreprise d'humanisation dont nous venons de parler est l'entreprise la plus réaliste qui soit, puisqu'elle se veut respectueuse de la nature réelle et profonde de l'homme. Le cadre qui œuvre dans cette entreprise se trouve lui-même confronté à un défi fondamental: celui de faire confiance en l'homme. Si, renonçant à tout décider par lui-même en seule référence aux règles rationnelles de l'organisation, il fait face à ce défi et affronte ce risque, il ne peut qu'en retirer un bénéfice inestimable: celui de s'accomplir lui-même comme personne en permettant aux autres de s'actualiser.

1. Paul CHAUCHARD *L'humanisme et la science*, Paris, Spec. 1960, p. 14.

Nouveautés

Propos littéraire Littérature et science

Textes recueillis et présentés
par René Dionne

ISBN-0-7766-4122-0

13 x 18 cm., 128 pages. — Prix \$2,70

Verlaine et la Commune

par Léon Cellier
Cahier d'inédits #4

ISBN-0-7766-4234-0

15 x 21 cm., 50 pages. — Prix: \$2,50

Le Terrier du Saint-Laurent en 1663

par Marcel Trudel

ISBN-0-7766-4086-0

15 x 22 cm., XVI, 618 pages. — Prix: \$21,00

En vente chez votre libraire et aux:

Éditions de l'Université d'Ottawa
Ottawa, Ontario, Canada
K1N 6N5

BIBLIOGRAPHIE

ARGYRIS, C., *Participation et organisation*, Paris, Dunod, 1970.

GELINIER, O., *Le Secret des structures compétitives*, Paris, Éditions Hommes et techniques, 1968.

JAY, A., *Machiavel et les princes de l'entreprise*, Paris, Laffont, 1968.

LE GALL, A., *Court traité de psychosociologie des entreprises*, Paris, E.S.F., 1969.

LOBROT, M., *La Pédagogie institutionnelle*, Paris, Gauthier-Villars, 1966.

LOUREAU, R., *Analyse institutionnelle et pédagogie*, Paris, Édition de l'Epi, 1971.

MAIER, N., *Principes des relations humaines*, Paris, Les éditions d'organisation, 1952.

MAIRE, M., *Psychologie et commandement dans l'entreprise*, Paris, Les éditions d'organisation, 1968.

MASLOW, A., *Eupsychian Management*, Homewood (Illinois), R.D. Irwin Inc., 1965.

MULLER, Ph. et P. Silberer, *L'Homme en situation industrielle*, Paris, Payot, 1968.

TANNENBAUN, A., *Psychologie sociale de l'organisation industrielle*, Paris, Éditions Hommes et techniques, 1967.

THOMPSON, V., *Comportement bureaucratique et organisation moderne*, Paris, Éditions Hommes et techniques, 1966.

VASQUEZ, A., et F. Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 1969.

MORELAND-LATCHFORD

FILMS ÉDUCATIFS

PRODUITS FIÈREMENT AU CANADA - VUS À TRAVERS LE MONDE