Document généré le 6 juin 2025 19:46

Revue des sciences de l'éducation

Leahey, J. et Yelle, C. (dir.) (2003). *Histoires de liens, histoires de vie. Lier, délier, relier*. Paris : L'Harmattan

Bernard Dumouchel

Volume 32, numéro 3, 2006

Participation des familles et inclusion sociale

URI : https://id.erudit.org/iderudit/016288ar
DOI : https://doi.org/10.7202/016288ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer ce compte rendu

Dumouchel, B. (2006). Compte rendu de [Leahey, J. et Yelle, C. (dir.) (2003). *Histoires de liens, histoires de vie. Lier, délier, relier*. Paris : L'Harmattan]. *Revue des sciences de l'éducation*, *32*(3), 808–810. https://doi.org/10.7202/016288ar

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 2007

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

l'enfant-roi. Aimer ses élèves ». Mialaret prend ici ses distances par rapport à l'un de ses maîtres, Alain (*Propos* XII). Contrairement à ce dernier qui semble préconiser la dureté, voire l'indifférence envers les élèves, il propose une pédagogie de la compréhension : « Aimer l'enfant, c'est l'aimer pour lui-même et pour son avenir, et non pour la satisfaction personnelle et égoïste de l'adulte » (p. 12).

Par le truchement d'un dialogue entre professeurs de mathématiques, conseillers pédagogiques, psychologues scolaires et étudiants, l'auteur tente de dissiper la confusion entre les finalités et les moyens en pédagogie. À la suite de quoi il aborde la fameuse question des contenus en mettant en scène un père et ses fils. Le premier se réfère au type d'éducation qu'il a reçu, les seconds défendent les principes de la nouvelle pédagogie. Mialaret, fervent défenseur de l'École nouvelle, consacre à cette question une part importante de ses propos (p. 205-223). Le lien qu'il établit entre éducation scientifique et éducation nouvelle est également éclairant. Bien d'autres propos mériteraient d'être soulignés, dont celui qui traite de la pédagogie du succès (p. 27-34). L'auteur y reprend une idée qui lui est chère : l'enseignant ne saurait se contenter de connaître sa discipline : il lui faut aussi être en mesure de recourir à une pédagogie adaptée aux exigences du monde moderne.

En conclusion, ces propos méritent d'être lus, commentés, voire contestés et contredits. Tels qu'ils sont, ils constituent un point de départ à de nombreuses mises au point dans le domaine des sciences de l'éducation. Professeurs et étudiants en sciences de l'éducation pourront ainsi avoir accès à la pensée de l'un des pères de leur discipline. Mialaret, selon son habitude, ne mâche pas ses mots : il critique de façon parfois très rude les parents et les enseignants. Dommage, enfin, qu'il donne trop souvent raison au « vieux conseiller pédagogique » qui intervient à maintes reprises au cours de ses propos. Mais n'est-ce pas là une astuce de l'auteur pour que nous gardions bien en éveil notre esprit critique ?

GÉRALD BOUTIN
Université du Québec à Montréal

Leahey, J. et Yelle, C. (dir.) (2003). *Histoires de liens, histoires de vie. Lier, délier, relier*. Paris : L'Harmattan

Cette monographie témoigne du contenu des communications et du déroulement des ateliers du huitième symposium annuel du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie, fondé en 1994. L'architecture de ce recueil de textes se donne à voir sous un triptyque thématique : « mise en liens » , « histoire de liens » et « dynamique des liens ». Chaque thème est introduit par un résumé des communications et des ateliers s'y déroulant. Il faut savoir gré aux auteurs d'avoir laissé des traces mnésiques des communications et de la dynamique qui s'est établie lors du symposium.

L'exploration de chaque thème (lier, délier, relier) donne lieu à l'expression et à l'analyse de réseaux notionnels plongeant au cœur des champs disciplinaires et

des pratiques des auteurs individuels ou collectifs. L'histoire de vie, de sa vie autorise en quelque sorte la prise en compte d'un continuum qui va des implications (au sens psychanalytique du terme, dès lors liées à nos enracinements et se distinguant de la notion d'engagement) jusqu'à la distanciation, et ce, dans ses rapports au temps, à soi, aux autres et au monde. À ce titre, les auteurs cherchent à comprendre (au sens de Dilthey), à se comprendre et à mettre en commun certains aspects liés à leurs pratiques professionnelles de recherche, d'intervention ou de formation. Inévitablement, cela conduit à la recherche de sens, à l'herméneutique, aux analyses et aux interprétations successives qu'inspirent les histoires de vie, tant pour les professionnels que pour les étudiants qui s'y adonnent. Il appert que ce travail est fort bien amorcé.

L'appel à la constitution d'une véritable « science des effets » (Enriquez, p. 205) nous amène à considérer le schème interactif « observateur, objet d'observation et observatoire » propre à la science classique. L'observateur-sujet se donne à voir d'une manière interactive comme objet-sujet d'observation à travers un observatoire construit (Dumouchel, 2005).

S'il s'avère que l'étudiant est au cœur de ses propres apprentissages, du développement intentionnel de ses compétences (MÉQ, 2001), peut-être est-il temps de l'inviter, lui et ses pairs — ainsi que des observateurs provenant d'autres domaines, notamment des sciences juridiques, de l'anthropologie, de l'écologie, etc. — à coconstruire un observatoire dans une perspective plurielle, voire multiréférentielle (Ardoino, 2000).

De plus, le portfolio agissant comme « témoin évolutif du développement des compétences » (Dumouchel, 2005), le récit de vie en éducation pourrait être mis en rapport avec le développement des compétences, non plus uniquement par les enseignants ou les évaluateurs, mais bel et bien par le sujet lui-même qui en documente les manifestations ; savoir, savoir-faire et savoir-être, dans une perspective d'un savoir-mobiliser ses propres ressources pour faire face à des situations ou à des familles de situations. La durée s'inscrit dans la reconnaissance d'un temps long.

Cela suppose qu'on reconnaisse également des temps d'arrêt réflexifs au sein desquels le sujet documente le développement de ses compétences, réinterprète son récit de vie à la lumière de nouvelles réalisations planifiées, en lien avec des cibles de développement intentionnel de compétences sur lesquelles il effectue des retours réflexifs.

Au plan systémique, les cours et les programmes apparaissent saucissonnés, ce qui fait en sorte qu'on ignore où en est le sujet par rapport aux compétences qu'il a développées : le drame consiste en ce que chaque formateur repart de zéro parce que le sujet n'amène pas avec lui la documentation des compétences qu'il a développées.

Dès lors, nous ne serions plus dans l'ordre de logiques disjonctives qui placent le récit de vie d'un côté et le développement des compétences de l'autre ; nous

serions dorénavant dans des logiques conjonctives distinguées puis conjuguées qui considèrent le récit de vie du sujet dans sa mise en rapport avec le développement des compétences avec et par le sujet lui-même.

Les compétences ne seraient plus alors perçues comme de simples prescriptions au sein de référentiels de compétences externes au sujet, mais se situeraient pour le sujet lui-même dans l'interprétation du sens négocié par lui et par les autres, sens constamment réinterprété. Si le sujet retournait à cette documentation qu'il a lui-même produit, nous pourrions peut-être compter sur une autre dynamique de responsabilisation. En même temps, l'exiger pour les autres requiert, en toute cohérence, de le faire soi-même.

BERNARD DUMOUCHEL
Université du Québec en Outaouais

Mellouki, M., Bellehumeur, V. et Gauthier, C. (2003). *Enseignants, que faites-vous ? L'encadrement des futurs enseignants du secondaire. Récits de pratique.* Québec : Presses de l'Université Laval

Ce livre consiste en des récits de pratique de trois enseignants du secondaire qui ont encadré des stagiaires en formation à l'enseignement (stagiaires du stage IV, dernière étape dans la formation pratique à l'enseignement du baccalauréat d'enseignement secondaire offert par l'Université Laval) : Nathalie, qui enseigne le français au secondaire depuis 15 ans et qui a vécu à l'automne 2002 sa première expérience d'encadrement d'un stagiaire ; Christian, qui enseigne alternativement depuis 17 ans la biologie générale, la biologie humaine, les sciences physiques et les sciences de l'environnement et qui a déjà encadré des stagiaires à six reprises ; Claude, qui enseigne depuis 26 ans l'histoire, la géographie et la vie économique.

Ces trois enseignants ont accepté, dans un premier temps, de répondre oralement aux nombreuses questions de Mellouki, Bellehumeur et Gauthier portant sur la supervision de stagiaires (modalités d'encadrement des stagiaires, rythme et étapes de la prise en charge de la classe, difficultés rencontrées et solutions apportées, etc.). Ces entretiens ont ensuite été transcrits, soumis à la lecture des trois enseignants et discutés jusqu'à ce qu'ils en approuvent la concordance avec leur récit de pratique. Le présent ouvrage fournit donc ces trois textes réécrits par les auteurs et validés par les trois enseignants, précédés de leur mise en contextualisation.

Ces trois récits ont été l'occasion, pour les enseignants associés, « de réfléchir sur leurs pratiques d'encadrement, d'en dégager les lignes conductrices, les constantes et les variations, les forces et les faiblesses, les inévitables incidents qui surgissent en cours de route et les enseignements qu'ils en tirent », comme le mentionnent les auteurs dans leur conclusion générale.

À la suite de ces trois récits, les auteurs décrivent et analysent en conclusion les rythmes et les étapes de la supervision de ce stage : les incidents de parcours (insuf-