

Études, revues, livres

Volume 8, numéro 2, 1982

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900380ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900380ar>

[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

(1982). Compte rendu de [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(2), 365–408. <https://doi.org/10.7202/900380ar>

Recensions

Études, revues, livres

Bouchard, Marie, Jean-Claude Héту, Gaston Pineau et Claudie Solar, *Éducation permanente et perfectionnement des enseignants*, Montréal: Faculté de l'Éducation permanente, Université de Montréal, 1981, 194 pages.

À la fin de 1979, la Division du perfectionnement des maîtres (DPM), représentant le tiers des étudiants de la FÉP, lançait un projet de recherche-action portant sur ses rapports avec l'Éducation permanente.

Ce projet visait « à analyser le vécu des programmes de la DPM en fonction des concepts d'éducation permanente » et comportait trois étapes: 1) bilan synthèse et critique des activités de la DPM dans une perspective d'éducation permanente (79-80); 2) réflexion critique et développement (80-81); 3) évaluation et fin (81-82).

Dans la présentation de leur rapport de recherche, les auteurs — des membres de la DPM, du bureau de recherche et du module pédagogique — offrent au lecteur quelques réflexions et questions sur le statut et le rôle des enseignants dans la société québécoise; ce derniers, disent-ils, tout en constituant d'importants effectifs universitaires, y cherchent encore leur place.

Suivent cette présentation, la première partie qui relate la construction de la grille d'analyse, la deuxième qui en montre l'application à l'analyse interne de la DPM, la troisième qui regroupe les avis d'un certain nombre d'acteurs sociaux en interaction plus ou moins directe avec la DPM ou le perfectionnement des enseignants et la dernière partie qui réunit des appréciations et propose des pistes d'action.

La grille, ce sont les six objets suivants du bilan, comportant chacun un certain nombre de critères, ces derniers liés à un ou plusieurs textes de référence:

- la clientèle,
- la structure organisationnelle,
- les programmes,
- les cours,
- les autres types d'interventions,
- les intervenants.

La grille ainsi construite, le groupe de recherche a dressé le bilan interne de la DPM en s'arrêtant à chacun des six objets de son analyse que le rapport expose dans sa deuxième partie et que nous allons ici résumer.

La *clientèle* étant presque exclusivement enseignante, les auteurs concluent que l'image d'ouverture à la réalité globale de l'école ou à d'autres acteurs socio-éducatifs s'en trouve fort réduite et que, malgré quelques initiatives isolées en ce sens, il faudra audace, travail et créativité pour atteindre cette ouverture.

Les auteurs ont dégagé de leur analyse que la *structure organisationnelle*, bâtie sur le principe hiérarchique, est source de contrainte pour la gestion interne de la DPM fondée, elle, sur la règle du consensus. Par ailleurs, ajoute-t-on, les conflits de partage de pouvoir entre la Faculté d'éducation permanente (FÉP) et la Faculté des sciences de l'éducation (FSÉ) nuisent à la définition de la spécificité structurale de la DPM.

Les *programmes*, disent les auteurs, très axés sur la carrière professorale, obéissent plus à des normes administratives ou pédagogiques qu'à une définition du contexte organisationnel et des agents d'éducation. La préoccupation réelle d'éducation permanente reflétée dans les contenus et la qualité des démarches pédagogiques ne dépassera le discours, admettent les auteurs, que lorsque les intervenants y engageront la passion nécessaire.

Les *cours* étaient le quatrième élément du bilan. Le rapport à ce chapitre est discret, sinon muet, et les auteurs admettent que cette partie fut difficile à mener.

La partie du bilan relative à la *diversification des actions de formation* fait apparaître l'émergence de quelques activités ou programmes aux contours plus larges c'est-à-dire faisant une place plus importante à l'analyse écologique de la situation de l'enseignant.

Le sixième et dernier élément du bilan concerne les *acteurs de formation*, surtout les responsables de programmes et les chargés de cours ; la diversification des formations et des expériences constitue le trait dominant des premiers alors que chez les autres l'application du critère d'intégration des connaissances pratiques et théoriques révèle une situation comparable à celle des autres intervenants de la FÉP.

Le bilan interne de la DPM étant ainsi complété, la troisième partie du rapport est présentée qui résume les entretiens réalisés avec des chargés de cours de la DPM, la direction de la FÉP, des professeurs de la FSÉ et quelques experts.

Les entretiens ont porté sur les six objets du bilan plus une question sur l'éducation permanente. La synthèse de cette partie, n'incluant pas la question sur l'éducation permanente, est illustrée dans un tableau (p. 108) dont nous parlerons dans les quelques éléments de critique qui suivent.

Mais avant, quelques lignes sur la quatrième partie: *Vers une spécificité de l'éducation permanente des acteurs éducatifs*.

C'est une synthèse en termes d'appréciations et de propositions qui offre au groupe de travail l'occasion « d'opter clairement pour affirmer la spécificité potentielle en partie actualisée, d'une éducation permanente des acteurs éducatifs ». Spécificité qui réside, selon

les auteurs, dans la dialectique savoir expérientiel/savoir plus formalisé, le premier étant celui des acteurs, le second, des « ressources ».

Reprenant chaque élément du bilan, les auteurs considèrent qu'il faut :

- élargir la clientèle de la DPM ;
- rechercher un nouveau modèle organisationnel plus démocratique et plus souple ;
- maintenir les aspects positifs qu'on trouve dans les programmes tels leur ouverture, les activités d'intégration, les comités de programme mais corriger les lacunes comme l'absence de représentation d'étudiants et d'universitaires ;
- développer de nouvelles stratégies et de nouveaux modèles de cours pour accroître la richesse des approches et éviter l'anarchie ;
- diversifier par des séminaires, colloques et autres, les types d'intervention sur la base d'une pédagogie de l'alternance ;
- aménager des conditions de travail plus précises pour les responsables de programmes, maintenir les facteurs d'embauche pour les chargés de cours, développer des liens plus nombreux avec les professeurs universitaires, privilégier les interactions collectives des partenaires, enfin élargir l'utilisation d'autres acteurs éducatifs.

Cette recherche-action, disent les auteurs en terminant, est un produit non fini à réinvestir dans la recherche-action constante qu'est l'éducation permanente des acteurs éducatifs.

Cette étude, dont nous venons de résumer à grands traits les principaux éléments, est intéressante à plus d'un titre. La situation qui l'a provoquée était jugée insatisfaisante : il suffit de lire la courte présentation pour s'en convaincre. Alors à la fin de 1979, la DPM décide d'attaquer le problème de fond et lance cette recherche. Effectivement, le bilan interne dressé dans la deuxième partie rend compte d'une situation que la grille d'analyse explore méthodiquement mais avec effort.

En effet les six éléments du bilan constituent un cadre éloquent mais les discours sont inégaux qu'il s'agisse, en guise d'exemple, du thème de la structure organisationnelle largement développé par rapport à celui plutôt mince des cours.

D'une manière générale, cependant, le lecteur peut dégager de l'analyse une vue globale de la situation que l'on a voulu examiner et se préparer raisonnablement à apprécier la conclusion que tirent les auteurs.

La troisième partie : *bilan d'auteurs externes*, nous a semblé nettement plus laborieuse et le lecteur qui, pour mieux comprendre, entreprend de comparer la section plus développée — p. 67-107 — et le tableau 8, achoppe à plus d'un endroit.

Ainsi eût-il été souhaitable que la numérotation décimale utilisée dans le texte se retrouvât dans le tableau pour éviter erreurs, imprécisions ou oublis.

Il faut, par exemple, découvrir que la question d'entrée n'apparaît pas dans le tableau. Il semble que la synthèse du point 2.3 ait été négligée au profit de celle de l'article 1.3 quand on résume la pensée des professeurs de la FSÉ relativement à la question : *É.P. et perfectionnement des enseignants*. L'opinion des chargés de cours sur ce même thème n'apparaît pas dans le tableau.

Il n'est pas évident que le résumé sur la clientèle classé dans la colonne réservée aux chargés de cours soit conforme au texte ; et pourquoi 1.2 ?

Les cases du tableau réservées au thème de la structure organisationnelle, sauf celle qui rapporte les propos des professeurs de la FSÉ, ne sont pas très révélatrices des données plus complètes que l'on trouve dans le texte.

Le tableau ne fait pas mention des propos exprimés par les experts externes, leurs opinions ayant pourtant pesé lourd dans les appréciations et propositions du groupe de recherche tant dans le domaine de l'organisation, des programmes, des cours que dans celui de la spécificité des professionnels.

Faut-il ajouter que le tableau 8 ne rapporte pas les propos de chargés de cours sous la rubrique *programmes*, que l'opinion de la direction de la FÉP sur les cours est particulièrement réduite et qu'il faut chercher dans le texte, sans trouver, la source de la synthèse des propos attribués aux chargés de cours sous la rubrique *cours*.

Arrêtons ici cette énumération afin qu'une faiblesse de forme trop mise en relief ne vienne diminuer le mérite évident d'une démarche par ailleurs bien retracée.

Les appréciations et propositions du groupe de travail contenues dans la quatrième partie ouvrent des voies tantôt séduisantes, tantôt plus étroites ; si, par exemple, le thème de la spécificité des acteurs éducatifs force l'attention, les propositions d'actions pour viser l'objectif d'élargissement des clientèles n'évitent pas l'incursion dans des clientèles déjà accueillies à la FSÉ.

Les solutions ne sont pas toutes trouvées mais les auteurs de ce rapport nous rassurent : ce produit non fini « devra être réinvesti dans la recherche-action constante qu'est l'éducation permanente des acteurs éducatifs ».

André Thibault

* * *

Dominicé, Pierre, Rousson, Michel, éditeurs, *L'éducation des adultes et ses effets*, collection Exploration, série Recherches en sciences de l'éducation, Berne : Peter Lang, 1981, 246 pages.

Avec *L'éducation des adultes et ses effets*, l'opposition entre milieu scolaire et milieu industriel s'estompe. Dans une situation comme dans l'autre, on retrouve les problèmes de l'adulte face à l'apprentissage ou du transfert de ses connaissances dans son

travail, les questions de pédagogie et de structures institutionnelles. Les auteurs principaux de l'ouvrage s'accordent à présenter l'évaluation comme l'instrument privilégié qui permet non seulement d'approcher les problèmes inhérents à la formation, mais aussi de repenser et de resituer l'action éducative.

L'ouvrage se divise en cinq sections. Dans la première qui tient lieu d'introduction, Michel Rousson et Pierre Dominicé distinguent d'abord le concept d'évaluation de deux notions plus anciennes, le testing et la mesure, et montrent qu'il s'agit d'une conduite sociale généralisée dans laquelle « on cherche à se prémunir contre le *risque d'erreur* » (p. 12). Pour l'évaluation, on fait appel à l'expert dont l'autorité ne vient pas que de sa compétence, mais est fondée socialement, par la structure formelle des institutions. De plus, le choix des objets de l'évaluation et des critères est aussi conditionné par les forces sociales qui s'exercent sur l'institution. Bref, il s'ensuit que « le sujet est quelque peu dépossédé de sa formation, étant acteur minoritaire dans le processus évaluatif » (p. 14). Par ailleurs, passant d'une problématique de la mesure à une problématique de la relation, les auteurs présentent l'évaluation formative comme un lieu de régulation de la formation ou d'auto-régulation, « où des individus en formation ou des collectivités hiérarchisées ou non analysent le sens et les effets de l'action éducative, par rapport à eux-mêmes et par rapport à l'action dans leur milieu de référence » (p. 17). Ainsi donc se dessine une option en faveur des structures coopératives, de la cogestion de l'action éducative. Chaque moment de rétroaction permet d'introduire une zone d'autonomie, c'est-à-dire permet à l'adulte en formation de devenir acteur et de rompre avec la conformité des structures organisationnelles. L'évaluation formative devient elle-même un lieu d'apprentissage.

La seconde section porte sur les besoins de formation. Dans la première partie, Michel Rousson et Gilbert Boudineau situent leur réflexion théorique dans le sociologique et le psycho-sociologique. Ils définissent d'abord le besoin de formation concret comme « un *projet*, élaboré en tension, le cas échéant *collectivement*, à partir d'une analyse de la *relation des agents sociaux* considérés à leur *milieu*, en vue d'un *changement individuel ou collectif*, désiré, réaliste et planifié impliquant un autre mode d'ajustement à *l'environnement pertinent* » (p. 30). Ensuite, ils montrent comment, dans les organisations, les besoins de formation sont construits à partir d'un déséquilibre ressenti dans les rapports de force. L'analyse des besoins préalable à toute formation suppose donc l'analyse des conditions de production de la demande de formation à laquelle s'ajoute, dans le cas de la formation-adaptation, l'analyse du travail et, dans celui de la formation professionnelle, l'analyse des conditions organisationnelles et sociales de l'exercice de la profession. Poussant plus loin leur réflexion sur la formation-adaptation, les auteurs s'inspirent de Beau (Éducation Permanente, no 34, 1976, p. 55-68) et retiennent onze éléments qui peuvent entrer dans le processus complexe de la production des besoins : la situation de formation, l'influence du formateur, l'appartenance du formateur, l'influence du client, la situation de ce client, l'identité du client, le cadre gestionnel, l'influence de la hiérarchie, l'influence des représentants du personnel, l'influence de l'offre de formation, la nature des problèmes à résoudre et la conscience qu'en ont les participants (p. 41-42). Ces considérations débouchent sur l'idée de négociation qui, à son tour, rejoint celle

d'évaluation, acte collectif, à proprement parler de formation, par lequel le formateur et la personne concernée par la formation élaborent ensemble les besoins et les réponses à leur apporter. La seconde partie donne les grands traits des techniques et des stratégies de l'étude des besoins, c'est-à-dire des méthodes faisant appel à la consultation du personnel, le questionnaire et les interviews, de l'analyse du travail et de l'entretien d'appréciation. Dans la troisième partie, après avoir identifié différents types d'intervention, les auteurs optent pour une intervention souple et tracent les moments possibles de la formation depuis la formulation de la demande jusqu'à la réalisation et à l'évaluation. La dernière partie rend explicite la position en faveur d'une approche globale de la formation qui, sans nier l'individu, le considère avant tout comme un être social et prend en compte à la fois les besoins propres des collectivités dans lesquelles il se trouve et la transformation qu'apportera la formation à ces collectivités.

La troisième section a trait à l'évaluation de la formation et regroupe quatre textes. Le premier fait porter la réflexion sur l'évaluation dans les organisations et fait ressortir, entre autres, trois niveaux où la formation opère des changements : chez l'individu qui acquiert des savoirs, dans l'environnement du travail où sont mises en pratique les nouvelles connaissances et dans les structures de l'organisation. Par ailleurs, Pierre-Alain Debétaz et Michel Rousson proposent une stratégie d'évaluation qui tient compte des objectifs, du contenu, du processus et des résultats de l'évaluation. Le second texte nous conduit en milieu universitaire. Pierre Dominicé y poursuit la réflexion déjà bien étayée dans son livre *La formation enjeu de l'évaluation* (1979) ; il s'éloigne de la technologie du contrôle et de la mesure et opte résolument pour « une stratégie éducative permettant de rendre les participants acteurs de l'évaluation » (p. 130). L'évaluation, auto-régulation, permet à l'adulte de faire servir l'action éducative à sa formation et de traiter les contradictions inhérentes au système éducatif. Les deux derniers textes rapportent la stratégie et les résultats des deux évaluations menées dans des contextes différents ; ils permettent également d'examiner la question des instruments d'évaluation et celle du rapport entre l'évaluation et la formation.

Les études de cas de la quatrième section nous invitent à suivre la pratique de l'évaluation à l'œuvre dans un milieu syndical, un milieu universitaire et deux entreprises. Les deux premières font ressortir la complémentarité de l'analyse institutionnelle et des points de vue individuels et les deux dernières montrent respectivement que l'évaluation sert à reconnaître les conditions nécessaires à la réussite de la formation — elle a donc un effet formateur par elle-même (p. 219) —, et que c'est dans son effet de formation que réside la valeur de l'évaluation (p. 231).

En conclusion, Pierre Dominicé et Michel Rousson consacrent la cinquième section à repenser la fonction de l'évaluation en éducation des adultes dans le contexte de la crise de civilisation actuelle. À la fois au service de l'autoformation, « elle aide l'adulte à prendre conscience des régulations qui s'opèrent tout au long de son processus de formation et dont il a besoin pour satisfaire ses processus d'apprentissage » (p. 242) ; elle est aussi un domaine de recherche qui prend en compte pour agir sur eux les processus de

formation, l'articulation entre des programmes éducatifs et le projet de formation ainsi que les effets formateurs des luttes dans le champ social.

L'ouvrage fait état de recherches théoriques et d'expériences. Il a le mérite de situer la pratique de l'évaluation dans la complexité des enjeux sociaux, d'apporter plus de rigueur à la notion d'évaluation et de synthétiser, en s'appuyant sur de multiples références, un grand nombre de notions afférentes. De plus, il articule une réflexion sur l'évaluation formative qui est d'autant plus actuelle qu'elle prend son sens à partir d'un tableau prospectif de l'éducation des adultes. La visée de formation des auteurs fait ressortir vivement les contradictions inhérentes aux structures institutionnelles de l'action éducative, qu'il s'agisse du milieu scolaire ou de l'entreprise ; elle confond également les pratiques éducatives qui restreignent le champ d'action de la formation à la transmission des connaissances.

Cependant, quand il est fait appel au cadre théorique de l'épistémologie génétique piagétienne pour mettre en lumière « les moyens cognitifs dont dispose l'adulte » (p. 120) ou que, voulant sortir de l'étroitesse des disciplines, on propose l'approche systémique comme seule capable de rendre compte de la complexité des phénomènes de formation ou de changement (p. 238), il y a contradiction avec l'option de participation qui, résolument, cherche à restituer à l'adulte l'action de formation. En effet, tant dans l'épistémologie piagétienne que dans l'approche systémique, la structure a priorité sur la subjectivité et elle a une fonction d'auto-régulation en dehors de la conscience et de la volonté (cf. John Broughton, *Piaget Structures Developmental Psychology, Human Development*, vol. 24, no 3, 1981, p. 195-224). Dans le système, les acteurs sociaux en interaction demeurent en quelque sorte « agis » et l'expression d'un sujet individuel autonome est niée. À cet égard, l'ouvrage échoue donc à donner un modèle théorique à l'image de la visée de ses pratiques.

Adèle Chené

* * *

Sociologie et sociétés, Les femmes dans la sociologie, vol. XIII, no 2, octobre 1981, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 157 pages.

La revue *Sociologie et sociétés* nous a livré dans son numéro d'octobre 1981 un petit bijou intellectuel. Entièrement consacré au thème « Les femmes dans la sociologie », quatorze auteures font état en onze articles riches et denses de la recherche sociologique vue dans une perspective féministe ; des questions que les féministes et le mouvement féministe apportent tant au niveau des fondements de cette science, de son construit, de ses outils ; de la place des sociologues féminins dans cette discipline et de leur rôle par rapport au mouvement.

La critique est vive, le questionnement est fort. L'analyse épistémologique, fondamentale. Ce numéro « témoigne aussi bien de cette déconstruction par les femmes du savoir de la sociologie que de la renaissance qu'elles (les féministes) y opèrent déjà » (Nicole Laurin-Frenette, Présentation, *Les femmes dans la sociologie*, p. 12).

Cette déconstruction du savoir de la sociologie repose sur l'absence des femmes dans son construit jusqu'à récemment. Absence comme chercheuses bien sûr mais aussi absence comme objet d'études, comme sujet d'études, absence du questionnement que se posent les femmes en tant que groupe social. Ainsi la sociologie y est qualifiée de science mâle de la société mâle, science de la société des hommes vue par des hommes.

En partant de l'histoire de la sociologie, Danielle Juteau Lee (*Visions partielles, visions partiales: visions (des) minoritaires en sociologie*) la découpe en quatre types: l'universelle et neutre, l'universelle et partiale, la partielle et neutre, les partielles et partiales. Et l'auteure en privilégie le dernier, celui des minoritaires car « en refusant de se poser comme définitives, comme détentrices de l'unique Vérité [... il favorise] l'éclosion des discours variés qui rendent visibles les formes multiples de l'oppression et contribuent ainsi à son éradication » (p. 47).

Allant dans le même sens, Nicole Laurin-Frenette propose une « sociologie de la libération » (p. 14-18) car les problèmes auxquels sont confrontés les femmes et le féminisme dépendent « de la résistance et de la réaction qui s'opposent au processus de libération » (p. 15).

Ces choix, ces positions sont éminemment politiques vus dans le contexte des luttes des femmes. Certes, oui. Mais il serait erroné de penser qu'il s'agit là d'« une irruption récente du politique dans les sciences humaines » (p. 21). Colette Guillaumin (*Femmes et théories de la société: remarques sur les effets théoriques de la colère des opprimées*) nous démontre la « nature concrète et politique du théorique » (p. 20) et définit les théories de la société comme étant la « forme intellectuelle de rapports sociaux déterminés » (p. 20).

En lisant ce numéro, on peut se demander pourquoi accorder tant d'importance à une science si critiquée? Nous trouvons au moins deux éléments de réponse à cette question. Pour Louise Vandelac (« ... Et si le travail tombait enceinte??? Essai féministe sur le concept travail »), il faut surtout parler car « nos paroles nous aident à comprendre en quoi notre silence est indispensable à l'émergence de la parole masculine et en quoi notre élimination comme sujet social et historique constitue la toile de fond et l'objet même du discours économique » (p. 71). Pour Huguette Dagenais (*Quand la sociologie devient action: l'impact du féminisme sur la pratique sociologique*), la sociologie doit être considérée « comme lieu privilégié d'action féministe [à causé] de sa position par rapport au pouvoir et par rapport à la production de l'idéologie... L'approfondissement de la connaissance sur la condition et les luttes des femmes permet à l'ensemble du mouvement d'acquérir une certaine forme de pouvoir à partir duquel il peut « générer » à son tour les connaissances nécessaires et les diffuser » (p. 63-64).

Ce rapport aux mouvements des femmes est omniprésent dans la plupart des articles. On le retrouve dans le magistral dossier de Gaucher, Laurendeau et Trottier sur l'« apport des femmes à la sociologie de la santé ». On le retrouve également mais cette fois sous l'angle de la sociologue dans l'excellent article de Diane Lamoureux (Mouvement social et lutte des femmes). Comment « éviter, écrit-elle, le double piège de la recherche militante ou de la recherche technicienne, sans pour autant tomber dans le piège de ghetto académique » (p. 137).

Plusieurs auteures dénoncent de fait la ghettoïsation du « champ femme », le sort de sous-discipline qui lui est généralement réservé (et celui de sous-classe dans lequel les chercheuses sont catégorisées), et aussi la récupération qui en est faite.

Ce qui frappe en lisant ce numéro, c'est la densité, le sérieux des articles, leur construction généralement solide et bien étoffé : celui de Renée B. Dandurand (Famille du capitalisme et production des êtres humains) en est un excellent exemple.

Ce qui frappe également, c'est la lucidité des auteures face à leur discipline, à leur champ de spécialisation, à leurs conflits et contradictions dans leurs rapports individuelles/-société, individuelles/institutions. C'est aussi la sagesse de leurs paroles : celle de Colette Carisse dans sa lettre à des étudiantes.

Ce qui questionne, c'est l'omniprésence des fondements marxistes et néomarxistes dans plusieurs articles. Non pas que la théorie féministe ne se soit pas démarquée de ces cadres conceptuels puisqu'ils sont généralement rejetés pour non adéquation à la condition des femmes mais bien parce qu'ils lui offrent les prémisses de départ. On peut alors se demander si le féminisme n'aurait pas intérêt à fouiller davantage l'apport des autres courants sociologiques.

En résumé, ce numéro sur « les femmes dans la sociologie » de la revue *Sociologie et sociétés* nous présente des articles sur les fondements épistémologiques de la sociologie, sur l'impact du féminisme dans cette discipline, sur le travail, sur la famille, sur la sociologie des organisations, sur celle de la santé.

Il serait éminemment souhaitable que la revue en publie un autre sur le même thème et pallie ainsi aux carences dans « le secteur de la politique, de l'éducation, de même que ceux de l'idéologie, de la religion et de la production culturelle » comme nous en avertit Nicole Laurin-Frenette dans sa présentation car, à ce niveau, la revue nous laisse sur notre faim. Pour celles et ceux, notamment, qui s'intéressent à l'éducation, l'apport de la revue est morcelé et nous force à procéder par analogie, par transposition, glanant ici et là, au fil d'une lecture passionnante, des idées, des concepts applicables à nos préoccupations et problématiques.

Claudie Solar

Wener, Normand, *À l'UQAM: impasse de l'innovation*, Montréal: Éditions coopératives Albert Saint-Martin, 1980, 213 pages.

Quiconque est familier avec la symbolique québécoise devine à la vue du cadenas de la page couverture de ce livre qu'une fois encore nous sommes conviés à entendre le récit d'une intolérance.

À l'UQAM: impasse de l'innovation est le bilan très détaillé d'une tentative d'innovation dans le champ de la formation et du perfectionnement des maîtres. Dès les toutes premières pages, l'auteur nous sert un avertissement à l'effet que l'ouvrage servira à dénoncer l'inertie que lui et ses collègues ont dû affronter à l'UQAM, dans leur projet d'innovation. Cette inertie, plutôt démobilisante à l'UQAM, serait encore plus lourde dans les autres universités québécoises (p. 8).

L'auteur débute par une description sommaire de la complexité organisationnelle de l'UQAM. Cette précaution se dévoilera fort utile pour le lecteur peu familier avec la structure originale de cette université. Puis, nous passons au vif du sujet, c'est-à-dire à la description détaillée du projet de formation. Conformément à la vocation populaire de cette université, l'équipe choisit comme finalité du projet de formation des maîtres de privilégier le service au milieu, de l'ouvrir au pluralisme scientifique aussi bien que politique, de favoriser la dimension collective des actions plutôt que la voie habituelle de l'individualisme. Ce projet ou mieux ce programme s'inscrit avec d'autres programmes de formation dans la « Famille de la formation des maîtres » (instance administrative particulière à l'Uqam) que préside l'auteur. Celui-ci poursuit en expliquant comment son équipe entend utiliser tous les droits et responsabilités de cette instance pour innover en optant carrément pour un programme-processus sans contenu déterminé à l'avance.

Voilà toutes les conditions réunies pour qu'éclate un affrontement de taille entre les deux têtes de cette université bicéphale. La « Famille » maîtresse des programmes se heurtera aux « Départements » maîtres des contenus. L'auteur et une douzaine d'intervenants viendront nous entretenir dans le menu détail des nombreuses péripéties de la lutte. L'« Administration » de l'aveu même de l'auteur semblait, au départ, avoir un préjugé favorable à l'égard des innovateurs. Malheureusement il semble qu'au moment de partager les « bons » des « méchants », cette même administration n'avait plus les moyens d'imposer son préjugé.

L'auteur termine par le post-mortem d'une défaite presque complète. Pourtant dans une post-face (p. 11) ne nous dit-il pas : « somme toute, nous avons connu autant de succès que d'échecs. » Alors pourquoi ce ton si amer tout au long de l'ouvrage?

Le lecteur étrager à l'UQAM et à sa petite histoire ne peut lire ce livre sans sentir constamment monter en lui une sympathie pour ne pas dire une solidarité avec l'auteur. J'avouerai volontiers que les quelques pages que signe Ginette Lépine (une intervenante) sont d'une qualité exceptionnelle. Ces pages provoquent une réflexion salutaire sans jamais nous distraire par des attaques répétitives sur des cibles qui deviennent parfois caricaturales ailleurs dans le livre.

Ce n'est pas sans un certain embarras que le lecteur perçoit très tôt qu'il est invité à un réquisitoire contre un accusé, le corps professoral de l'UQAM et que seuls les témoins à charge comparaitront. L'image de puissance que l'on dresse des professeurs Uquamiens déroge tellement de la représentation que l'on se fait habituellement de la faune universitaire, que l'on en vient à croire que tout le récit subit quelques distorsions sous l'effet de cette charge à fond de train.

L'écueil auquel se sont heurtés les innovateurs de l'UQAM ne serait-il pas de même nature que celui rencontré par les formateurs de maîtres des autres universités québécoises? Ce « greffon » qu'est la formation des maîtres à l'université, pourquoi semble-t-il subir constamment le phénomène de rejet?

Normand Wener ouvre de nombreuses pistes à explorer pour une explication globale de la difficulté de concevoir et de mettre en route des programmes de formation de maîtres satisfaisants à l'université.

Marc Gagnon

* * *

Lévesque, Mireille et Sylvain, Louise. *Après l'école secondaire: étudier ou travailler. Choisit-on vraiment?* Québec: Conseil supérieur de l'éducation, 1982, 634 pages.

L'étude de Mireille Lévesque et Louise Sylvain sur, tel en est le sous-titre, « l'influence de certains facteurs dans la décision de poursuivre des études ou d'accéder au marché du travail dès la fin du cours secondaire » est fort bien documentée et révèle un esprit d'analyse remarquable.

Le volumineux rapport de recherche comporte trois parties. La première présente le cadre théorique, la seconde précise la méthodologie employée et identifie la population à l'étude, la troisième, pièce maîtresse de l'ouvrage, présente et discute, en neuf chapitres, les résultats obtenus quant aux variables retenues. La conclusion, fort élaborée, tente de dégager les idées-clés et d'articuler, à l'aide du cadre théorique, les résultats de l'étude en un tout cohérent; elle suggère en outre quelques jalons de recherche. L'ouvrage se termine par une longue liste (10 pages) des ouvrages consultés et six annexes dont, notamment, le questionnaire utilisé.

Le cadre théorique, explicité dans la première partie, emprunte des éléments à deux modèles: la théorie générale de l'action de Parsons et la théorie du processus de décision scolaire de Boudon. La théorie de Parsons met l'accent sur l'interrelation acteur-situation en ce sens que l'individu (ou plus généralement le système d'action) n'agit ni ne décide même jamais d'une action à entreprendre en dehors de tout contexte. Les liens qui se tissent entre l'acteur et la situation ou entre l'individu (ou le système) et le contexte peuvent être de quatre ordres ou « fonctions »: l'adaptation, la poursuite des buts, l'intégration et la latence. La théorie de Boudon met quant à elle l'accent sur la

rationalité de l'acteur qui évalue le coût-risque-bénéfice d'une action à entreprendre. La seconde partie est plus technique : elle fournit toutes les coordonnées pertinentes de la population à l'étude et présente les instruments mathématiques et statistiques utilisés pour le traitement des données.

La troisième partie procède à l'analyse systématique des données. L'impact de chaque variable sur le cheminement scolaire ou occupationnel des élèves de secondaire V est étudié, d'une part pour le secteur général, d'autre part pour le secteur professionnel, en présence de trois indicateurs ou variables témoins : le sexe, le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire. Les neuf chapitres de la troisième partie traitent donc de l'influence sur le cheminement scolaire ou occupationnel des élèves de secondaire V des variables suivantes :

- 1 — le sexe, le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire
- 2 — le travail durant les études
- 3 — la motivation aux études
- 4 — les attitudes et les perceptions face à l'école
- 5 — la hiérarchie scolaire et occupationnelle
- 6 — les attitudes face à l'occupation
- 7 — l'indécision professionnelle
- 8 — l'inquiétude face au marché du travail
- 9 — les aspirations scolaires

Bien qu'on ait tout intérêt à parcourir les deux sections de chaque chapitre : Présentation des résultats et Discussion, on peut, au dire même des auteurs, s'en tenir uniquement à la seconde section sans trop de problèmes ; les gens très pressés ou bien au fait de ce type de problématique pourront même consulter uniquement le tableau « en bref » à la fin de chaque chapitre où sont regroupées les données essentielles.

On y apprend notamment que :

- 1 — si, au secteur général, c'est d'abord la réussite scolaire, puis le statut socio-économique d'origine, enfin le sexe qui déterminent le type de cheminement, au secteur professionnel, la séquence diffère : d'abord le statut socio-économique d'origine, puis le sexe, enfin la réussite scolaire ;
- 2 — l'impact du travail durant les études est à toutes fins pratiques négligeable ;
- 3 — alors qu'une motivation extrinsèque incite les élèves (garçons) du secteur général à poursuivre leurs études, on observe un effet inverse au secteur professionnel ;
- 4 — si, au secteur général, le fait de juger l'école utile et formatrice favorise le cheminement scolaire chez tous les élèves, au secteur professionnel, l'école perçue utile motive uniquement les garçons à poursuivre leurs études tandis que l'école

jugée formatrice favorise le cheminement scolaire uniquement de ceux dont le statut socio-économique d'origine est faible ou élevé (mais non moyen);

- 5 — les élèves du secteur général dont le statut socio-économique d'origine est faible et la réussite scolaire médiocre, qui croient que les meilleurs emplois devraient revenir aux meilleurs diplômés, optent plus souvent pour un cheminement scolaire;
- 6 — à l'exception des élèves du secteur général dont le statut socio-économique d'origine est élevé, tous les élèves de secondaire V qui valorisent peu l'occupation poursuivent plus souvent des études postsecondaires. Autre paramètre pour juger des attitudes face à l'occupation : les caractéristiques de l'emploi idéal; au secteur général, les filles qui privilégient l'utilité sociale du travail adoptent un cheminement scolaire tandis que les élèves à faible réussite scolaire qui valorisent la dimension extrinsèque du travail (sécurité matérielle ou prestige) abandonnent plus souvent leurs études après le secondaire V; au secteur professionnel, valoriser la dimension extrinsèque du travail incite à l'abandon des études, particulièrement dans le cas des filles et de ceux dont le statut socio-économique d'origine est moyen ou élevé;
- 7 — quant à l'indécision professionnelle, chez les élèves du secteur général dont le statut socio-économique d'origine est moyen ou faible, ce sont les moins indécis qui poursuivent un cheminement scolaire, tandis que c'est l'inverse chez ceux dont le statut socio-économique d'origine est élevé; au secteur professionnel, les moins indécis poursuivent plus souvent leurs études;
- 8 — dans le cas des élèves dont le statut socio-économique d'origine est faible, les plus inquiets face aux possibilités d'emploi poursuivent plus souvent leurs études s'ils sont au secteur général alors que c'est l'inverse s'ils sont au secteur professionnel; chez les élèves du secteur général dont le statut socio-économique d'origine est moyen, les plus inquiets optent plus souvent pour un cheminement occupationnel. L'impact de l'inquiétude face au marché du travail est quasi négligeable pour les autres catégories d'acteurs;
- 9 — pour juger de l'impact des aspirations scolaires sur le cheminement scolaire, trois paramètres ont été retenus. D'abord les aspirations scolaires idéales : au secteur général, leur réalisation est plus grande chez les garçons et les élèves à réussite scolaire assurée; ensuite les aspirations scolaires réalistes : au secteur général, leur réalisation est plus grande chez les élèves qui réussissent bien en classe tandis qu'au secteur professionnel, c'est le cas pour les élèves dont le statut socio-économique d'origine est faible ou moyen; enfin, quant aux difficultés envisagées dans la réalisation d'aspirations scolaires élevées, leur impact est plus marqué chez les filles du secteur général et chez les élèves à faible réussite scolaire du secteur professionnel.

La conclusion tente, dans un premier temps, de faire la synthèse des résultats expérimentaux obtenus, en fonction des trois variables témoins.

Quant à la variable sexe, les auteurs concluent :

Les différences observées entre garçons et filles dans la décision de poursuivre ou non des études postsecondaires renvoient à la problématique de l'égalité des chances. Dans sa sphère d'activités, le système scolaire demeure profondément sexiste, et en ce sens, il est largement tributaire du contexte social et culturel dans lequel il s'enracine.¹

Quant à la variable statut socio-économique d'origine, les auteurs n'hésitent pas à affirmer que :

Dans le discours officiel, il n'y a pas matière à discrimination sociale, mais certains éléments du système scolaire sont discriminatoires pour des groupes sociaux... Cet impact de la position sociale sur la décision scolaire ou occupationnelle s'exerce tant de façon directe que dans la manière dont les modèles culturels influencent l'orientation après l'école secondaire.²

Enfin, pour ce qui est de la variable réussite scolaire, les auteurs manifestent leur inquiétude :

La réussite scolaire apparaît suffisamment discriminante en matière de décision scolaire ou occupationnelle pour qu'elle soit envisagée comme un facteur de sélection des plus déterminants... L'instrument de mesure est trop imparfait pour lui accorder une importance démesurée. Son imprécision dans la mesure des aptitudes n'a d'égale que la rigueur et la trop grande portée de son utilisation.³

Le tableau n'est guère reluisant : une école sexiste, « aristocratique » et élitiste ; c'est du moins telle que semblent la percevoir les auteurs de l'étude.

La conclusion considère ensuite les résultats expérimentaux à la lumière du cadre théorique retenu. Le processus de décision scolaire et occupationnelle étant assimilé à une action sociale, les quatre fonctions de tout système d'action sont directement reliées à certaines variables : la poursuite des buts, aux aspirations scolaires, jugées le plus décisif en matière de cheminement postsecondaire ; l'intégration, au secteur d'enseignement et à la réussite scolaire, donc à la situation scolaire des élèves ; la fonction d'adaptation à la situation sociale, de moindre importance que la situation scolaire mais non négligeable ; la fonction de latence, aux valeurs et attitudes relatives à l'école et au travail.

Ouvrage à la fois théorique et pratique, chacun pourra y trouver de quoi nourrir de nombreuses et fécondes réflexions. Sans être un document choc, sans bouleverser nos modes de pensée, l'étude de Mireille Lévesque et Louise Sylvain ne saurait laisser indifférent quiconque se préoccupe d'évolution sociale et d'éducation au Québec.

Maurice Caisse

NOTES

1. Mireille Lévesque et Louise Sylvain, *Après l'école secondaire : étudier ou travailler. Choisit-on vraiment ?*, 478.
2. *Id.*, 495.
3. *Id.*, 502.

* * *

Gilbert, Roger, *Bon pour enseigner ?* Bruxelles: Pierre Mardaga. Éditeur, 1980, 179 pages.

Professeur de psycho-pédagogie et inspecteur des écoles, l'auteur prétend fournir aux spécialistes de la sélection du personnel les outils psychométriques — et leur mode d'emploi ! — pour qu'ils puissent procéder à l'identification précoce de ceux qui deviendront de bons enseignants et pour qu'ils puissent dissuader les moins bons. Ne voilà-t-il pas une entreprise bien ambitieuse ? L'ouvrage de Gilbert, d'ailleurs, témoigne, dans son ensemble, d'un tel anachronisme docimologique que même les partisans inconditionnels de l'évaluation psychométrique à des fins sélectives ne pourront suivre longtemps l'auteur sur le chemin de ses naïvetés.

Le premier chapitre constitue un bref rappel de quelques tentatives passées pour constituer en Europe des batteries psychométriques différentielles et prédictives et leurs applications aux candidats instituteurs. Le deuxième chapitre, qui se veut une réponse à la question « que faut-il tester ? », ne contient de fait que de banales généralités. Les deux chapitres suivants traitent, d'une manière mi-expérimentale et mi-clinique, des succès et des échecs de certains échantillons de maîtres européens. À mon avis, seul le chapitre V mérite d'être retenu. Il fournit, en effet, une intéressante nomenclature de facteurs, exprimés en termes de comportements observables, susceptibles de permettre une différenciation des « bons » maîtres des « autres ». Cette grille, une fois validée, pourrait me semble-t-il servir, non pas à éliminer quiconque (les conditions socio-économiques s'en chargent bien...), mais plutôt à l'étudiant des sciences de l'éducation qui veut réfléchir sur les réalisations de ses stages d'applications. Gilbert termine son ouvrage en nous expliquant comment, selon lui, les questionnaires inspirés de la caractérologie de Le Senne, le questionnaire 16 P.F. de Cattell, l'épreuve de Coetsier (épreuve « composite » d'intelligence) peuvent aider les « spécialistes » à dépister les futurs bons enseignants.

Il est désolant de constater combien l'auteur fait fi des propriétés métrologiques des instruments qu'il admire tant. Si, par exemple, l'échelle 16 P.F. de Cattell possède d'incontestables qualités en tant qu'instrument de recherche ou comme outil de counseling, il n'en est hélas pas de même de sa validité prédictive, notamment lorsqu'il s'agit de prédire le succès d'un futur instituteur dans son travail (Buros, 1965 ; Super et Crites, 1962). La facilité avec laquelle le candidat peut falsifier les données dans le sens qu'il souhaite, le manque de contrôle de la désirabilité sociale des items, etc., ne permettent certainement pas à l'auteur de faire servir le test de Cattell aux fins qu'il souhaiterait. Les

corrélations statistiques entre résultats aux tests et « succès » dans une profession ne portent que sur des groupes.

We conclude that the *16 P.F. Test* could be used in a harmful manner. Either the statements about the diagnostic value of the factor scores should be confirmed, or the present handbook withdrawn and rewritten. At present the Test has no known validated use (Buros, p. 87).

Et, qui plus est, Gilbert réduit le problème du choix d'une profession, aux seules dimensions intellectuelles et affectives. Se pourrait-il que des dimensions attitudinales (Lessard, 1979) soient encore plus importantes? Et que dire des dimensions socio-culturelles? Enfin, y-a-t-il donc tellement intérêt à ce que, par un procédé de triage, une profession en arrive à n'avoir en ses rangs que des individus du même type caractérogique ou de même profil intellectuel? Il me semble que poser la question, c'est déjà y répondre.

Pour toutes ces raisons, les aspirants à la carrière d'instituteurs peuvent se rassurer. Le plus grand ennemi à leur entrée n'est pas le test de Cattell. Ils feraient mieux, cependant, de se méfier de Gilbert et de ses partisans... s'il en a.

Jean Gaudreau

RÉFÉRENCES

- Buros, O.K. *Edit.*, *The Sixth Mental Measurements Yearbook*, Highland Park, New Jersey: The Gryphon Press, 1965.
- Lessard, C. *et al.*, *Les enseignantes et enseignants du Québec. Une étude socio-pédagogique*, Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Service de la recherche, 1979.
- Super, D.E. et Crites, J.O., *Appraising Vocational fitness by Means of Psychological Tests*, New-York: Harper and Row Publishers, 1962.
- Thorndike, R.L. et Hagen, E., *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*, 2e éd., New-York: John Wiley and Sons, Inc., 1961.

* * *

Boudon, R., Bourricaud, F. et Girard, A., présentateurs, *Science et théorie de l'opinion publique. Hommage à Jean Stoetzel*, Paris: Retz, 1981, 316 pages.

Les ouvrages collectifs rédigés dans le but de rendre hommage à quelque sommité scientifique font rarement preuve d'une rigoureuse unité quant à leur objet. Au contraire, pour mieux apprécier l'influence du « maître », il sied de faire appel à des collègues ou à d'anciens élèves ayant acquis une certaine notoriété dans différents champs du savoir. Il est aussi préférable qu'ils soient disséminés à travers le pays sinon l'univers. Mais plus est, il convient que les collaborateurs témoignent comment et combien le « maître » a inspiré leurs travaux et leurs œuvres. L'importance du père « spirituel » pour ne pas dire du génie créateur éclate alors sans équivoque. Le présent collectif obéit si on excepte quelques

dérogrations mineures aux règles du genre. La plupart des quelque vingt-cinq auteurs participants ne manquent pas de souligner de quelque façon de la discrète allusion à l'enflammée louange, comment le « maître » Jean STOETZEL a instillé ou inspiré leurs travaux. Seuls, Robert Gessain, Louis-Vincent Thomas, Raymond Aron, Jean Cazeneuve et Mattei Dogan ne réfèrent à aucun moment au « maître » encore que pour les trois derniers, les liens qui unissent leurs travaux à ceux de STOETZEL ne fassent aucun doute. Le sujet traité par Gessain à savoir « Quelques aspects de la réincarnation du nom chez les Ammassalimiut » pose énigme. Enfin, Thomas en ayant choisi de décrire sur un ton quelque peu pernicieux la ville à la fois réelle et imaginaire soumise aux diktats des ordinateurs conteste à sa façon le développement désordonné de l'informatique et du même coup ceux qui y ont contribué. En fait, Thomas, remet en cause les fondements même de l'œuvre de STOETZEL.

Dans une première partie consacrée à la psychologie sociale, les auteurs traitent successivement : de la naissance et du développement en France de cette discipline, Jean Maisonneuve ; du concept de personnalité, Igor Kon ; de l'étude du caractère national conduite par STOETZEL, Otto Klineberg ; de l'évaluation des changements sociaux dans une ville américaine, Théodore Caplow ; de la réincarnation du nom chez les Ammassalimiut, Robert Gessain ; de la psychologie de l'administration, Georges Balandier ; de la psychosociologie de l'administration, Robert Duval ; des rapports liant psychologie sociale et démographie, Louis Roussel et, enfin, de la ville, réel-imaginaire, Louis-Vincent Thomas. Voilà autant de branches du savoir sur lesquelles Jean STOETZEL aurait, selon les dires de la plupart des auteurs, exercé une influence de tout premier ordre.

Les textes de la deuxième partie ont pour objet les études d'opinion introduites en France par STOETZEL dans les années quarante. Raymond Aron, Jean Cazeneuve, Louis Chevalier, Jacques Desabie, Bernard Pierre Lecuyer, Claude Flament, Guy Michelat, Mattei Dogan, ont commis des textes sur ce sujet. Moyen privilégié par les journalistes et les hommes politiques pour connaître l'opinion publique, ces sondages sont devenus des instruments pour gouverner. Ils permettent d'ajuster pour le meilleur et pour le pire les prises de décision aux souhaits, croit-on, de l'ensemble de la population ou à tout le moins d'une majorité de celle-ci. Les informaticiens apparaissent comme les nouveaux mages observant les auspices, émettant des prédictions voire des vérités que les journalistes s'empressent de répandre aux quatre vents. Les gouvernants, au risque de passer pour des incroyants voire des incrédules se doivent d'en tenir compte. Les auteurs abordent discrètement ces problèmes mais l'ouvrage auquel ils collaborent, au risque de ternir l'image même de celui à qui l'on rend hommage, repousse ce type de questionnement critique.

Enfin, une troisième partie réunit sous le titre « Recherche en France et collaboration internationale » des écrits d'Hélène Riffault, Georges Horace Gallup, Adam Schaff, Jean-Jacques Gillon, Jacques Lautman, Jan Szczepanski et Michel Hoffmann. Ces articles quoique plutôt descriptifs et fort disparates n'en demeurent pas moins intéressants et instructifs pour qui s'intéresse à l'histoire de la sociologie et des disciplines connexes.

Jacques Lautman, en particulier, retrace quelques jalons importants de l'évolution de la sociologie française depuis 1945 et surtout des différents groupes et sous-groupes qui se sont formés au fil des intérêts et des luttes sociales, en particulier celles de 1968. Mais on sent que l'auteur se retient de tout dire et de tout déballer. Peut-être se réserve-t-il d'autres lieux pour le faire ?

En somme, l'ouvrage dédié à Jean STOETZEL permet d'appréhender quelques courants idéologiques qui ont marqué la jeune histoire de la sociologie française. Il ne faudrait cependant pas y chercher le reflet de toute la production sociologique de la France. Au demeurant, un ouvrage d'hommage conservera toujours son caractère partiel et partial. Il ne faut pas en demander plus.

Michel Allard

* * *

Charbonneau, Paul-Eugène, *Adolescence et liberté*, Montréal, Paris : Fides, Cerf, 1981, 153 pages.

L'ouvrage du Dr Charbonneau semble résulter d'une longue expérience auprès des jeunes. Combinée à une réflexion mûrie, sur la vie familiale en général et sur la vie du couple en particulier, une telle expérience ne pouvait qu'aboutir au fruit attendu.

En fait, *Adolescence et liberté* s'avère comme l'expression manifeste d'une préoccupation constante qui maintient son auteur en alerte : comment éduquer l'adolescent d'aujourd'hui ? Comment l'aider à conquérir sa liberté ?...

Ce ne sont donc pas les problèmes de l'adolescence qui sont exposés dans le livre. Ce sont plutôt tous les contours panoramiques d'une vie familiale qui y sont décrits. À l'intérieur, s'esquisse et se précise le profil du déroulement des crises existentielles. Trois carrefours en différencient les articulations : enfance et adolescence, vie conjugale et adolescence, éducation et liberté. Ils constituent les charnières de l'ouvrage. Ils témoignent de la continuité psychogénétique d'une vie individuelle et des cadres socio-moraux des expériences personnelles.

Inlassablement, à chaque chapitre de chacune des 3 parties susmentionnées, l'auteur se centre sur un thème qui lui semble fondamental : il en présente les caractéristiques distinctives, il en fait une description critique, il en tire les conséquences pour les parents puis il conclut. Le document aurait pu s'intituler « Parents et responsabilité » que le contenu n'aurait vraisemblablement point changé d'un iota ! En fait les devoirs et obligations du couple (rarement leurs droits) y sont longuement détaillés. L'auteur ne rate pas une occasion pour leur rappeler la lourde responsabilité qui leur incombe et le merveilleux résultat qui peut en découler s'ils l'assument pleinement : l'épanouissement complet et la libération de leur progéniture.

Un autre facteur commun fait converger la variété disparate du contenu et en assure le fil conducteur : l'importance de l'amour. « Substratum du bonheur », l'amour est présenté comme la valeur fondamentale de la vie humaine. À l'origine des rapports qui déterminent le mieux-être et le devenir personnels, il facilite l'affirmation de soi et l'ouverture à autrui. Aussi n'est-il pas étonnant de voir M. Charbonneau conclure en ces termes : « Aider une personnalité à s'épanouir, c'est donc éveiller une liberté ; et éveiller une liberté, c'est éveiller une intelligence » (p. 24).

En somme, le livre est plus consacré aux parents et à leurs devoirs familiaux qu'aux données relatives à l'adolescent. Intéressant et facile à lire, il conscientise le couple vis-à-vis le rôle fondamental qu'il est appelé à jouer dans le devenir des enfants. « Et ce devenir est éternelle naissance, le moment par excellence de la paternité et de la maternité. (p. 11)... L'enfance en un sens est vierge : mis à part l'héritage génétique, elle se joue dans une sorte de vide que vient combler l'éducation » (p. 29).

Une telle définition, comme bon nombre d'autres qui lui sont semblables, déroute le lecteur tout au long de l'ouvrage. Subséquemment (et ce, dès la première page), une impression indéfinissable, voir insaisissable, s'empare de lui et il s'y cramponne jusqu'au bout. À la fois attiré et interpellé par l'évidence et la simplicité des faits décrits, il est constamment dérangé par des « impératifs catégoriques » et intercepté par des précisions dogmatiques. Ne pouvant rester insensible ou inerte face aux événements relevés, il est néanmoins plongé dans une sorte de perplexité praxéologique. Tout se passe comme si la vie du sujet personnel s'écoulait à la fois *naturellement*, mais à la manière d'un ruisseau dont les méandres étaient *géométriquement* ciselés. Un pareil contraste génère souvent des explications contradictoires et aboutit à une prise de position inattendue et parfois non fondée.

Sans entrer dans les détails, prenons à titre d'exemple la définition précitée de l'éducation. Faisant suite à une description détaillée de l'enfance et préparant la voie à une autre description non moins fournie de la vie conjugale, elle émerge du phénomène de symbiose qui s'établit entre les parents et leurs enfants : l'action éducative est appelée à s'organiser dans le sens d'un vide à combler. Cependant, l'auteur poursuit ultérieurement : « L'adolescence étant le moment par excellence de l'accès à la liberté qui devient un élément essentiel des rapports entre le fils et ses parents (pourquoi pas la fille d'ailleurs ?), il importe que ceux-ci se convainquent *qu'éduquer, c'est libérer* » (en italiques dans le texte ; p. 91). Nous ne pouvons que souscrire à une telle définition ; toutefois nous n'arrivons pas à en retracer la pertinence dans le contexte. D'autant plus qu'éducation et liberté sont préalablement citées en termes de problème. Sous ce titre, l'auteur affirme tout simplement que : « l'hétéronomie est dépassée, l'adolescence s'assume elle-même, c'est le début de l'indépendance, l'amorce de l'autonomie qui deviendra absolue avec la maturité » (p. 32). Au fond, peut-on parler d'une « autonomie absolue » ?

Quoi qu'il en soit, le lecteur est ainsi emporté dans un monde féérique où tout marche sur des roulettes. Ayant oublié le « si » conditionnel, son passeport au paradis retrouvé, il retombe brutalement sur terre, lorsque confronté aux réalités négatives des

mesquineries quotidiennes et des difficultés interpersonnelles. De multiples images viennent accentuer tout autant la beauté de l'idéal de vie que la laideur des tentations mondaines. De même, une mosaïque variée de références est citée à l'appui, alimentant continuellement le flot incessant d'informations qui se déversent spontanément.

Sans aucun doute, le livre est captivant. Par son contenu et pas sa forme il interpelle et conscientise. Même ses défaillances et ses contradictions engagent le lecteur à poursuivre ses recherches et à trouver un sens à sa vie (si ce n'est à sa lecture!). Deux niveaux de lecture de la réalité se superposent continuellement dans le fil des événements : une description quasi légère et naïve des faits et une lourde prescription des valeurs recherchées. Autrement dit, existentialisme et phénoménologie y côtoient un essentialisme et un rationalisme moral des plus positifs. D'une part l'intentionnalité et l'intuition jouent un rôle prépondérant pour alimenter l'amour et fonder l'existant. D'autre part, tout est catégoriquement subdivisé : les nombres et les lignes de démarcation y sont nettement découpés. Citons, pour illustrer cette tentative de réduction de l'être-avec-autrui, l'exactitude positiviste qui se permet de limiter l'accumulation du « capital affectif » à 2 ans, de celui de la personnalité à 5 ans et du cognitif à 4 ans. Mentionnons également les 4 impératifs de l'éducation (p. 30), les 3 problèmes de l'adolescence (p. 32), ses 3 crises (p. 52), ses 7 caractéristiques (p. 53), ses 11 points différents (p. 62), ses 3 temps et 2 mondes (p. 92)...

Ceci dit, nous comprenons pourquoi, malgré son attrait, nous continuons à ressentir un certain malaise à la lecture du livre. Cependant, nous ne pouvons que le recommander à tout parent soucieux d'améliorer sa relation existentielle avec son enfant.

Hayat Mirza

* * *

Médecine et adolescence, Cahiers de bioéthique 3, collection publiée par le Centre de bioéthique de l'Institut de recherches cliniques de Montréal, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 1980, 305 pages.

Longtemps qualifiée d'âge ingrat, l'adolescence est aujourd'hui définie comme une période de crise et davantage comme une période de transition. Plus tout à fait enfant et pas encore adulte, bouleversé tant par son corps que par ses perceptions du monde, l'adolescent éprouve certains sentiments ambigus. Les conduites, les comportements, les actions et les façons de penser des adolescents ne reflètent pas nécessairement *qui* ils sont fondamentalement, mais davantage *ce* qu'ils sont en train de vivre.

Dans le livre *Médecine et adolescence*, on a utilisé une approche multidisciplinaire afin de tenter d'obtenir de l'éclairage sur le plus grand nombre d'angles possibles. *Médecine et adolescence* est une mosaïque de 22 articles de spécialistes nord-américains et européens de différents domaines : médecine, psychiatrie, pédiatrie, médecine préventive, criminologie, droit, philosophie, psychologie et psychosociologie. C'est ainsi qu'à

partir d'interrogations sur le bien-être physique et psychique des adolescents, on veut cerner ce qu'est leur réalité par l'analyse de thèmes et de situations qui leur sont propres.

Ce qui semble ressortir de ces thèmes et situations, c'est qu'une définition formelle de la période de l'adolescence serait paralysante et aurait pour effet d'en exclure sa dynamique. Néanmoins, il y a des aspects ou des moments dont il faut absolument tenir compte si l'on veut comprendre ce qu'est l'adolescence. Premièrement, dans l'adolescence sont incluses des composantes biologiques, sociales et individuelles ; deuxièmement, ces composantes sont non seulement en rapport entre elles mais aussi en relation avec le reste du monde ; troisièmement, c'est ce réseau de relations entre ces composantes et l'environnement humain et physique qu'il s'agit de percer afin de découvrir « l'envers du décor ».

Les analyses du livre *Médecine et adolescence* sont susceptibles d'intéresser parents, éducateurs, médecins et toute personne en contact avec des adolescents. Ces analyses portent sur l'univers des adolescents, leurs conditions, leurs modes de vie et leurs façons de voir la vie. De nombreux thèmes sont traités : droits légaux et autres, santé, sexualité, suicide, alcoolisme, délinquance, sports et loisirs. De plus, les relations adultes / adolescents sont abordées ; malheureusement elles ne le sont que presque exclusivement en termes de relation d'aide positive et efficace. Cette relation demeure néanmoins une relation d'aide, d'aidant adulte / aidé adolescent ; ce qui démontre une fois de plus le fossé existant entre les adultes et les adolescents.

Médecine et adolescence est le troisième des cahiers de bioéthique à être publié par le Centre de bioéthique de l'Institut de recherches cliniques de Montréal. Ce troisième cahier de bioéthique, par son sujet et par la façon dont il est traité, illustre bien la richesse qu'apporte l'approche multidisciplinaire. Dans le cas de *Médecine et adolescence*, cette approche s'avère fructueuse : l'ouvrage est un survol éclairant les multiples facettes de l'adolescence.

Marcel Beaumont

* * *

Furst, Charles, *Le cerveau et la pensée*, Traduit par Marie-Raymonde Delorme, Paris : Retz, 1981, 205 pages.

La question de la relation de l'esprit et du corps préoccupe les philosophes depuis des temps immémoriaux.

Les connaissances actuelles sur le fonctionnement du cerveau jettent un éclairage nouveau sur cette question mais ne la résolvent pas pour autant.

L'auteur situe la pensée consciente dans le cerveau. La sélection des sujets traités a été faite en fonction de son désir de présenter celles des découvertes scientifiques contemporaines qui peuvent être les plus utiles à la compréhension de l'expérience mentale consciente.

Après une esquisse philosophique de ce problème sont abordés tour à tour les phénomènes de la vision, de la veille et du sommeil, du langage et de la mémoire. L'auteur explique le fonctionnement cérébral de chacun de ceux-ci et leurs perturbations à la suite de lésions.

Différentes interrogations sont soulevées au fil des pages : la pensée est-elle possible sans langage ? L'homme a-t-il deux consciences ? Quel est le rôle des rêves ? Y a-t-il un « centre de la mémoire » ou bien, est-elle diffuse dans tout le cerveau ? Par quel mécanisme identifions-nous le visage d'un ami ?...

Ce livre se lit un peu de la même façon que la revue *Psychologie*. Il informe le profane (c'est d'ailleurs là le propos de l'auteur), il insatisfait le spécialiste.

Pour le profane, l'ouvrage est bien documenté ; les références sont précises et nombreuses ; les sujets compliqués ont été simplifiés ; le style est clair. On ne peut être qu'émerveillé par la perfection du fonctionnement de cet organe essentiel.

Par contre, traiter en 200 pages d'une question philosophique aussi fondamentale, en se basant sur des données de la neurologie et de la psychologie, ne se fait pas sans simplification et sans omission.

Même si l'auteur se réfère à de multiples chercheurs ou penseurs (Descartes, Penfield, Luria, Chomsky, Lashley, Pribram, Hebb, Sperry...), il ne peut retenir qu'un petit aspect de l'œuvre de chacun d'eux et leur consacre, au mieux, quelques pages.

Aux yeux du penseur, la réflexion paraîtra bien mince à côté de la quantité de faits rapportés. C'est probablement au lecteur à faire cette réflexion.

Bref, il s'agit d'un bon livre d'initiation à la neuropsychologie. Profane, lisez-le ; spécialiste, abstenez-vous.

Nicole Van Grunderbeeck

* * *

Gurik, Robert, *Jeune délinquant*, Montréal : Leméac et Société Radio-Canada, 1980, 247 pages.

Version écrite d'une série de cinq émissions télédiffusées par Radio-Canada en 1980, et portant sur diverses facettes de la délinquance juvénile. L'auteur reproduit fidèlement dans son livre le scénario et les dialogues de ces émissions consacrées au comportement délinquant et aux réactions qu'il suscite.

Outre ses qualités littéraires et formelles intrinsèques, l'ouvrage constitue une matière de premier choix pour une réflexion sur les déterminants complexes de la délinquance et sur les mesures rééducatives à instaurer. Les interrogations qui ressortent de la lecture de ce livre portent non seulement sur la dynamique des adolescents déviants,

mais également sur les types d'organisations sociales qui les engendrent et les abritent. Le texte de Gurik ne comporte que des faits, sans aucune interprétation. Et c'est bien à cela que tient son utilité didactique certaine.

Jean Gaudreau

* * *

Mougeon, Raymond, Green, Daina, Truong, Marie-Claude et Marwick, Gillian. *Le français et l'anglais écrit des élèves franco-ontariens : analyse des erreurs contenues dans un échantillon de rédactions écrites par des élèves de 12^{ème} et 13^{ème} années*, Toronto : ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1981, 131 pages.

Dans cette étude, les auteurs présentent une analyse et un inventaire des erreurs d'expression écrite, commises en français et en anglais, par des élèves terminant le cours secondaire dans les écoles de langue française en Ontario.

Sur le plan méthodologique, l'on utilise 200 rédactions (100 écrites en français et 100 écrites en anglais), lesquelles proviennent d'un échantillon de 900 rédactions recueillies lors d'un projet antérieur (Le projet Interface, 1976, cf. Traub, Wolfe et al.). Ce sous-échantillon de 200 rédactions est constitué de deux groupes égaux : un premier de 50 élèves ayant fourni à la fois une rédaction française et anglaise (le groupe de recouplement) et le second, de 100 élèves ayant fourni une seule rédaction, française ou anglaise.

Les auteurs ont recours au groupe de recouplement afin d'effectuer une comparaison du rendement en français écrit par rapport à celui en anglais écrit. L'approche adoptée permet de constater que les différences observées sont attribuables à des facteurs de compétence linguistique, et non à des variables extralinguistiques telles que le niveau d'intelligence, l'appartenance socio-économique, la motivation, etc.

Par ailleurs, pour compléter l'étude, Mougeon *et al.* ont recueilli un petit échantillon de 50 rédactions anglaises auprès d'un groupe d'élèves anglophones des 12^{ème} et 13^{ème} années, inscrits dans une école de langue anglaise en Ontario. À l'aide de ce groupe témoin, les chercheurs ont voulu identifier les erreurs commises par les anglophones puis, déterminer s'il existait une correspondance entre les types d'erreurs des élèves franco-ontariens et ceux des élèves anglophones.

Signalons que dans cette étude, les erreurs ont été définies comme des « déviations » par rapport aux normes du français et de l'anglais qui sont prescrites dans les manuels utilisés couramment dans les écoles secondaires de langue française en Ontario.

L'analyse des erreurs a donné lieu à 1) une identification des erreurs contenues dans les rédactions ; 2) une classification de celles-ci parmi les 44 types relevés et 3) un calcul de la fréquence d'occurrence de ces différents types d'erreurs commises en langue écrite.

Les résultats des travaux portant sur les rédactions françaises révèlent l'existence de 22 types d'erreurs ; neuf dont la fréquence est supérieure à un cas par 100 mots et 13 dont la fréquence y est inférieure. Les auteurs nous rapportent que certains de ces 22 types d'erreurs semblent dus à l'interférence de l'anglais. Ils recommandent que deux des neuf premiers types ainsi qu'un des 13 autres fassent l'objet d'une intervention pédagogique prioritaire.

L'analyse des rédactions anglaises révèle également l'existence de 22 types d'erreurs : quatre dont la fréquence d'occurrence est supérieure à un cas par 100 mots et 18 dont la fréquence d'occurrence y est inférieure. Parmi les quatre premiers types d'erreurs, les auteurs en retiennent un qui devrait faire l'objet d'une intervention pédagogique prioritaire tandis qu'ils en signalent deux parmi les 18 autres types.

La compilation des erreurs relevées incite les auteurs à préconiser un examen des programmes-cadres, des programmes régionaux et du matériel pédagogique afin de déterminer si ces documents traitent des difficultés identifiées dans leur étude.

L'analyse des rédactions du groupe de recoupement indique que pour tous les types d'erreurs (sauf un) que l'on peut comparer dans les deux langues, les élèves ont fait proportionnellement plus ou autant d'erreurs dans leur rédaction française que dans celle en anglais. Cette constatation porte Mougeon *et al.* à émettre l'hypothèse que l'anglais tendrait à devenir la langue de communication dominante sur le plan de l'écrit.

L'analyse des rédactions du groupe témoin (les 50 élèves anglophones) a permis de mettre en lumière le fait que les erreurs commises par les élèves franco-ontariens ne leur sont pas propres puisqu'elles se retrouvent également dans les rédactions des élèves anglophones. Toutefois, la fréquence d'occurrence des erreurs qui leur sont communes s'avère supérieure chez les élèves franco-ontariens dans les six types d'erreurs retenus pour fin de comparaison.

En somme, la présente étude nous livre une évaluation du rendement moyen à l'écrit des élèves franco-ontariens lorsqu'ils terminent leur cours secondaire. Nous croyons que les mérites de ces travaux résident dans la production de l'inventaire des difficultés de base des élèves franco-ontariens relativement à l'expression écrite en français et en anglais. Vu la taille réduite des échantillons, il serait souhaitable que les résultats de cette étude soient vérifiés dans le cadre d'une recherche ultérieure. Il serait alors opportun de recueillir un échantillon récent de sujets. Sur le plan pédagogique, nous sommes d'avis que les éducateurs devraient puiser dans l'inventaire des difficultés de base dressé par Mougeon *et al.* les éléments linguistiques à consolider dans l'enseignement du français et de l'anglais aux élèves franco-ontariens. Cette recherche portant sur la langue des Franco-Ontariens témoigne bien de l'ampleur des mesures qui devront être prises afin d'assurer la survie du français en Ontario.

Claire Beauchemin

L'auto-enseignement au cours primaire : compte rendu du séminaire sur les programmes d'auto-enseignement tenu à Québec (Canada) du 12 au 15 mai 1981, Ottawa : CRDI, 1981, 120 pages.

Ce livre expose les résultats de la recherche qui balise six programmes (IMPACT aux Philippines, PAMONG en Indonésie, INSPIRÉ en Malaisie, PRIMER en Jamaïque, IEL au Libéria, et SAGE au Canada (Québec)) de développement de l'auto-enseignement. S'y ajoutent deux chapitres qui font le bilan des problèmes que pose la coordination de la recherche et du développement (R et D). Il est écrit par des spécialistes de ces pays et du CRDI.

Le programme SAGE fait nettement figure à part, et l'on peut déplorer que ce livre ne permette de le confronter à aucun autre de son espèce. La problématique est, en effet, trop différente entre les pays du tiers-monde et les pays développés. Dans les premiers la natalité et la pauvreté engendrent une pénurie d'instituteurs, de locaux et de matériel. Là où les manuels existent, comme au Libéria, 3 % seulement des élèves sont assez fortunés pour se les procurer (p. 33). De ces problèmes en découlent d'autres : le taux élevé d'absentéisme, et en conséquence celui d'abandon scolaire. Au Québec, seul ce dernier problème subsiste, et encore plutôt au secondaire qu'au primaire, quoique déjà à ce dernier niveau la morosité s'installe chez beaucoup d'élèves.

Dans le tiers-monde on envisage donc ouvertement de réduire le coût de l'éducation en abaissant le ratio maître/élèves. Aux Philippines, par exemple, on espère atteindre 1/135, ces 135 pouvant être de niveaux divers (p. 80)! Au Québec un pareil objectif paraîtrait sacrilège. On y vise uniquement à développer chez l'enfant le goût de l'étude et le sens de la responsabilité face à l'éducation, de façon à réduire les disparités, c'est-à-dire à permettre au plus grand nombre d'atteindre à une éducation supérieure.

Dans les deux situations on se repliera pourtant sur la même solution : mettre entre les mains des élèves des modules qu'ils pourront étudier par eux-mêmes. En somme réduire la matière en miettes et l'accompagner d'instructions et d'exercices gradués qui facilitent le cheminement sans aide (on parle alors d'enseignement programmé et d'auto-enseignement), ce qui permettra à l'instituteur de consacrer plus de temps aux individus qui en auront besoin (on parle maintenant d'enseignement individualisé), ou de se restreindre à superviser soit le travail de groupe, soit une équipe de répétiteurs choisis parmi les élèves un peu plus âgés (on parle ainsi de la gestion de l'enseignement/apprentissage). Modules, matériel et instructions sont produits dans certains pays par des spécialistes, dans d'autres par les instituteurs eux-mêmes et en surcharge (p. 99)!

Rien de très neuf dans tout cela. On a beau parler d'innovation (p. 12), de technologie et de philosophie nouvelle (p. 21), il se dégage de ce livre un relent certain de tradition, tant il est vrai que la pédagogie a toujours rencontré les mêmes problèmes et toujours travaillé sur les mêmes moyens : c'est l'élève qui apprend, il doit donc agir, et l'on dit s'inspirer des méthodes actives et coopératives, de Dewey et du mouvement progressiste américain (p. 19), voire de Piaget (p. 91) ; mais pour que l'élève apprenne, il lui faut de bons instruments, et de la même façon que tous les manuels, depuis qu'on en rédige, ont

tâché d'y atteindre chacun mieux que les précédents, on s'efforce à la clarté, au raffinement dans la progression, à l'établissement de l'apprentissage d'un comportement sur celui d'un sous-comportement, etc., et l'on invoque ainsi l'enseignement programmé, Skinner, Crowder, Block, Bloom, et compagnie (p. 20, 90).

Mais quand vient le temps, pour obtenir d'autres subventions nationales ou internationales, d'évaluer les résultats et d'apprécier le programme, les perspectives redeviennent différentes. Dans le tiers-monde on se félicite d'avoir abaissé le ratio sans que la qualité de l'apprentissage ait été affectée notablement. On a diminué les coûts, et les modules sont prêts à être diffusés par les autorités scolaires. Au Québec on ne peut se contenter d'un rendement égal dans l'apprentissage, et si l'on a pu observer quelques indices de rendement supérieur, on reste déçu de l'hésitation des éditeurs à investir dans la diffusion (p. 49-50), car il est, bien sûr, exclu que les autorités s'en chargent, occupées qu'elles sont plutôt à réformer sans cesse les programmes (p. 50)!

Ce livre apporte donc fort peu à la réflexion pédagogique. Il fournit néanmoins à ceux qui ont à voir à l'organisation de R et D une mine de renseignements de première main, qui demanderaient toutefois un effort de réorganisation. Un compte rendu de séminaire n'est évidemment pas un traité, il faut le dire à sa décharge.

Pierre Sauriol

* * *

Beniskos, Jean-Marie, *Person Education*, thoughts of a christian educator, University of Ottawa Press, 1980, 358 pages.

Person Education regroupe un ensemble de données laborieusement mûries à travers l'expérience personnelle de son auteur. Retenues à partir de son vécu et exprimées selon sa perspective, elles décrivent ce que Beniskos appelle son « pèlerinage éducatif ». Fondé sur une triple nécessité, l'acceptation de Dieu — l'importance de l'amour — la valorisation de la personne, ce pèlerinage n'est autre que l'expression de l'anxiété d'un éducateur chrétien en quête de vérité. C'est une mise au point qui emboîte le pas à une remise en question de la pratique éducative actuelle. C'est une recherche, entreprise par un « sujet personnel situé »..., pour comprendre la nature de l'homme et de la réalité qui l'environne. C'est un recueil de pensées et un témoignage d'engagements authentiques pour... donner un sens à sa vie.

La personne et l'éducation sont les 2 pôles autour desquels orbitent l'intuition, la réflexion et l'émotion de M. Beniskos. Proclamant la réalité d'un Dieu-Personne-Amour, l'auteur adopte une position humaniste englobant en une entité intégrale toutes les dimensions constitutives de la nature humaine à savoir, sa réalité existentielle et son intentionalité, ou son actualisation, son ouverture aux autres et son cheminement vers Dieu. Dans cette perspective, la « personne » est toujours à faire : elle se réalise par un épanouissement plénier de sa nature et de son être ; elle se manifeste dans le déroulement

d'un processus de libération fondé sur la seule valeur non contraignante de l'amour ; elle se construit et se développe à travers les multiples apprentissages à l'autonomie créatrice et à la responsabilité assumée ; elle s'affirme grâce à un milieu éducatif significatif et valorisant ; elle trouve sa raison d'être et sa finalité en Dieu.

Ainsi, au fur et à mesure que les deux pôles se précisent au fil des chapitres, ils s'attirent mutuellement. Mieux encore, ils s'interpénètrent dans la trame du vécu des expériences et des interactions pour fusionner au sein même de la valeur fondamentale personnifiée, l'amour en Dieu — le Dieu Amour.

Il s'ensuit que l'éducation repose fondamentalement sur une relation interpersonnelle d'acceptation réciproque et d'écoute. Jaillissant du vécu des situations d'engagements libres et de responsabilités assumées, elle se traduit par des interactions significatives. Elle se construit au cours des « rencontres » et à travers des « dialogues ». Elle réclame un « échange » continu entre les personnes et elle nécessite une réorganisation subséquente des apprentissages.

Aidant le sujet personnel à découvrir qui il est plutôt que ce qu'il peut faire, l'éducation est simultanément présentée comme une relation et comme un processus. Dans les deux cas elle implique le soi, les autres et la réalité : elle contribue à les découvrir, à les connaître et à les intégrer ! L'école devient le lieu où l'étudiant est orienté vers la découverte, la connaissance et l'intégration. La classe y est un agent d'actualisation du potentiel humain, et le curriculum, un façonneur d'hommes et un facilitateur d'apprentissages. Bref, l'éducation est une vocation plutôt qu'un métier ou une profession, car elle implique l'engagement personnel en plus que l'action et la connaissance. Telle est, brièvement présentée, l'option éducative de M. Beniskos. Toutefois, son argumentation « flottante » laisse beaucoup à désirer et son ton « sermonneur » finit par lasser !

Une telle conception organique n'introduit sans doute rien de neuf dans le domaine des théories éducatives. Elle témoigne cependant d'une certaine originalité qui émane plus de la manière de la présenter que des données qui l'alimentent. Fondée sur une philosophie chrétienne de l'éducation, elle interpelle et invite...

En fait, pour rejoindre le lecteur, chaque lecteur en particulier, et lui donner le temps de mûrir sa réflexion, l'auteur déroule progressivement la carte de son pèlerinage pédagogique. Pas à pas (ou plutôt page après page), un jalon est posé : une pensée est soumise. Puis le chemin est tracé : un thème est dévoilé. Ensuite les agglomérations se précisent : la perspective prend forme. Elle guide le pèlerin sur les chemins tortueux de l'existence, de la connaissance et de l'action..., jusqu'au moment où il perçoit une lueur : la prise de position est alors inévitable. Après une démarche lente et ardue, entrecoupée de périodes de silence et de méditation (espaces blancs « réservés » sur chaque page), la lumière se fait jour : Dieu, l'Alpha-Omega de la vie et de la réalité, est Emmanuel (Dieu avec nous). Son Fils, le Christ, est l'Éducateur par excellence. Sur ses traces, tout éducateur chrétien est convié à scruter son intériorité, à s'ouvrir aux autres et à Dieu.

Une véritable revalorisation de la personne est ainsi recommandée. Grâce à une mutation éthico-esthétique, doublée d'une conversion religieuse, l'éducateur des années 80 est appelé à compléter (voire dépasser) la mutation scientifico-technique de l'industrialisation et de la croissance économique. Tout au long des 358 pages, J.M. Beniskos proclame la nécessité d'alimenter la dimension spirituelle de l'être humain, d'assurer la continuité de son expérience et l'unité de sa personne. Décrivant la vie comme essentiellement caractérisée par le méta-spatial, le méta-temporel et le méta-multiple il suggère à l'éducateur « comment » déclencher le processus d'unification des expériences de manière à aider ses étudiants à dominer le temps et l'espace. Encore faut-il en bénéficier personnellement ! Voilà pourquoi, en plus de la préface, de l'épilogue et des 4 annexes, il lui a fallu faire appel à 9 chapitres complémentaires.

Inlassablement, chaque chapitre illustre un thème de réflexion et comporte un nombre varié de « pensées ». Une page est réservée à chaque pensée. Exposée, cette dernière est étayée par des observations concrètes tirées du vécu quotidien, en général, et du vécu scolaire en particulier. Puis l'auteur élabore son point de vue à partir duquel il généralise et « tire la leçon à retenir » ! Une telle leçon peut se présenter d'une manière interrogative, affirmative, optative ou prescriptive. Dans un cas comme dans l'autre, elle suit invariablement la description « subjective ». Elle devient fatigante à la longue. Le ton moralisateur et les longues répétitions finissent par l'emporter sur la variété inépuisable des « sujets à réflexion ».

La personne, considérée comme un dénominateur commun à tous les rapports existentiels (de relation, d'amour, de vie, d'étudiants, d'éducation, d'éducateurs, d'apprentissage, d'écoles et de chrétienté) est le pilier de chacun des 9 chapitres. Les attentes à son égard surgissent de toute part. Si bien qu'au lieu de l'humaniser, on la sanctifie ; on la programme... ou la robotise à la limite.

Je suis sûre que tel n'est point l'objectif de l'auteur. Toutefois, comme nul n'est parfait et qu'à l'impossible nul n'est tenu, les multiples « exigences » réclamées d'une personne en relation..., (telle que longuement décrite par M. Beniskos), poussent le lecteur à abdiquer, et à se résigner au lieu de continuer son cheminement libérateur. Autrement dit, ce n'est pas tellement la dimension subjective qui nuit à la contribution de M. Beniskos que la « normalisation » sous-jacente à laquelle elle incite (contre toute attente d'ailleurs!).

À ce sujet, je me permets d'ajouter à titre de conclusion que les hésitations vécues par l'auteur, concernant la « scientificité » de ses données me laissent un peu songeuse. Sous quel prétexte peut-on réduire l'humain au mesurable ? Ne risque-t-on pas de perdre la spécificité du caractère humain en sciences humaines, à force de vouloir copier le modèle expérimental ? Par contre, cette « abstraction intensive », cette « intraction » qui accompagne l'expérience philosophique (par-delà toute expérience physique ou logico-mathématique) et que laissait prévoir le « pèlerinage » de J.M. Beniskos nous laisse sur

notre soif. Est-ce que l'auteur a « vraiment » plongé dans les profondeurs de son réel pour le sonder et nous en faire découvrir les contours ? Il en est seul juge et nous n'en sommes que les témoins oculaires. Il a réussi, néanmoins, à nous inciter à poursuivre notre propre voyage...

Hayat Makhoul-Mirza

* * *

Objectivité et subjectivité dans les processus pédagogiques, édité par Anne-Nelly Perret-Clermont, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Pratiques et Théorie, no 22, 1981, 132 pages.

Les cinq articles inclus dans ce cahier examinent différents problèmes de pédagogie. L'orientation adoptée par les auteurs permet à ceux-ci de dépasser l'analyse psychologique traditionnelle en mettant en relief l'interdépendance des aspects psychologiques et sociologiques de ces problèmes.

L'échec scolaire comporte plusieurs composantes qui ne sont pas suffisamment mises en évidence. Afin de tirer au clair cette ambiguïté, Anne-Nelly Perret-Clermont, auteur du premier article, propose plusieurs distinctions.

L'objectivité se distingue de la subjectivité. En effet, le redoublement, l'échec aux examens et l'orientation vers des programmes d'études moins prestigieux sont des faits objectifs établis par l'institution. Cependant, l'échec a aussi un caractère subjectif : « Quand et comment un élève vit-il une catégorisation sociale comme dépréciative ? »

Ainsi, l'objectivité et la subjectivité constituent deux composantes importantes de l'échec scolaire. Mais celles-ci s'articulent respectivement sur des processus psychologiques et sociologiques. Quel est le rôle de ceux-ci dans l'échec scolaire ? Bien que la psychologie et la sociologie soient des disciplines assez bien délimitées, l'influence de leurs processus respectifs sur l'échec scolaire demeure ambiguë. En effet, les parents, les élèves et les enseignants ont tendance à ne considérer que l'aspect psychologique : en raison de ses aptitudes, l'élève est l'unique responsable de son échec. De plus, les chercheurs, psychologues ou sociologues, ont tendance à n'envisager que le point de vue de leur discipline.

Pour éviter ces explications unilatérales de l'échec scolaire, les liens entre les processus psychologiques et sociologiques doivent être explicités. Cette problématique oriente l'analyse des deux grandes dimensions de l'échec scolaire : la définition institutionnelle (le redoublement, l'échec aux épreuves pédagogiques, l'orientation vers différentes filières) et l'échec à l'apprentissage de connaissances. Ces dimensions comportent plusieurs aspects : le postulat « chance égale à capacité égale », le concept d'intelligence, les tests d'aptitudes, les épreuves pédagogiques, etc.

Dans l'analyse de ces composantes, l'auteur critique l'interprétation traditionnelle centrée sur la psychologie différentielle et met en évidence leurs rôles sociaux, à savoir la sélection des élèves et le renforcement de la compétition scolaire.

Dans l'ensemble, cette analyse met bien en relief l'intrication des processus psychologiques et sociologiques. Cependant, la référence à l'objectivité et à la subjectivité contribue-t-elle à clarifier le débat ? Ces notions ne sont-elles pas elles-mêmes ambiguës ? En effet, l'épistémologie démontre qu'elles peuvent avoir plusieurs sens et donner lieu à différentes interprétations. Le texte demeure imprécis à ce sujet. En ce qui concerne l'échec à l'apprentissage de connaissances, la critique des tests normatifs est justifiée mais elle demeure incomplète parce que l'auteur ne prend pas en considération les tests critériels.

L'article de Noël Baker porte sur les représentations sociales dans la relation maître-élève. Il étudie plus précisément l'influence des attentes des maîtres sur le rendement des élèves. Cette influence fut l'objet de l'ouvrage de Rosenthal et Jacobson (1968), *Pygmalion à l'école*. Baker critique cette étude et quatre autres recherches de continuation. Les divergences des résultats seraient attribuables au cadre théorique trop étroit de ces recherches. Axée sur la psychologie différentielle, la dimension sociologique de la relation maître-élève a été omise. Afin d'élargir le champ représentationnel et relationnel des maîtres, l'auteur suggère un cadre théorique qui prendrait en considération non seulement les éléments cognitifs de la relation maître-élève, mais aussi les processus psychosociologiques suivants : la catégorisation, la représentation et l'attribution sociale.

Dans l'ensemble, les critiques de l'auteur sont justifiées. Cependant, démontrent-elles toutes l'importance de la recherche de Rosenthal et Jacobson ? À cet égard, la sélection de quatre études de continuation publiées entre 1969 et 1970 est-elle exhaustive ? L'auteur ne donne aucune indication à ce sujet.

L'étude empirique de Marie-France Vouilloz porte sur la relation entre la structure scolaire et la construction de l'identité sociale de l'adolescent. Le cycle d'orientation des écoles suisses comprend deux sections : la section A réservée aux élèves destinés aux études supérieures et la section B, aux élèves orientés vers l'apprentissage. Dans la perspective d'une identité sociale positive, l'auteur pose le problème suivant : comment les élèves des sections A et B se représentent-ils eux-mêmes et autrui ? Un questionnaire fut rempli par 312 sujets répartis dans les deux sections. L'analyse des données a démontré que les représentations sociales de soi et d'autrui diffèrent selon le groupe d'appartenance. Le groupe A se valorise à partir de son rendement scolaire alors que le groupe B se référant à des critères extra-scolaires se valorise selon une dimension sociale. L'idéologie scolaire a donc tendance à renforcer de façon positive l'identité sociale du groupe A.

Cette recherche empirique a le mérite d'avoir étudié un sujet très actuel qui intéresse tout spécialement les parents et les enseignants. Mais dans quelle mesure peuvent-ils faire confiance aux résultats de cette recherche ? Le cadre théorique bien

articulé démontre sans doute l'importance des hypothèses. Toutefois, la description du plan d'observation ne présente pas la même rigueur. L'auteur n'a pas utilisé un échantillon choisi au hasard mais une population. Celle-ci comprend 312 sujets de 7^e et 8^e année. La description s'arrête là : les caractéristiques importantes du milieu scolaire ne sont pas mentionnées. En outre, la validité et la fidélité de l'instrument ne sont pas indiquées.

Le quatrième article présente la recherche empirique d'Isabelle Cavicchi-Broquet et de Monique Florimond sur le rôle des représentations sociales dans l'apprentissage des mathématiques. Le cadre théorique de cette recherche est le suivant : les représentations sociales évoquées par la formulation et le contenu d'un problème logico-mathématique peuvent avoir un effet plus ou moins inhibiteur sur le raisonnement d'un élève et expliquer en partie l'échec ou la réussite de ce dernier. Ce cadre théorique a amené les auteurs à vérifier l'influence de l'habillage et de la formulation de la question d'un problème sur la nature et la qualité des réponses des élèves.

La population utilisée comprenait 240 adolescents de 13 à 14 ans. Ceux-ci ont répondu à deux questions dont l'une fermée à résonance mathématique et l'autre plus ouverte. Les résultats confirmèrent l'hypothèse de la formulation de la question. Plus précisément, la question à résonance mathématique a provoqué plus de réponses justes que la question ouverte. Par ailleurs, l'hypothèse relative à l'habillage du problème n'a pas été confirmée. Ce résultat serait attribuable à l'appartenance socio-culturelle des sujets qui n'a pas été contrôlée. L'interprétation des résultats des deux hypothèses fut complétée par une analyse de contenu des réponses « non justes ». Enfin, l'auteur envisage dans ses conclusions la possibilité d'une interaction entre la formulation et l'habillage du problème.

Les qualités et les limites de cette étude empirique sont semblables à celles de la recherche précédente. L'auteur de la présente étude utilise les termes « recherche expérimentale » et « expérimentation ». Ces expressions doivent être prises dans un sens large, puisque cette étude empirique ne rencontre pas les critères d'une expérimentation au sens strict.

La problématique de l'éducation interculturelle fait l'objet de l'article de Maria-Luisa Schubauer-Leoni. Cet auteur se réfère en premier lieu aux déclarations-recommandations du Conseil d'Europe qui reconnaissent la valeur intrinsèque des cultures des migrants et leur apport aux communautés d'accueil. Puis, après avoir mis en évidence l'importance de mettre en œuvre les conditions nécessaires à l'application de ces recommandations, l'auteur attire l'attention sur deux aspects de la problématique. En premier lieu, certaines idéologies en Suisse ne favorisent pas une intégration des migrants qui implique une influence réciproque des autochtones et des migrants. En second lieu, la culture suisse est plus tournée vers le passé que vers le présent en vue de construire l'avenir. Aussi, le désir de conserver les traditions ne favorise pas la reconnaissance et l'affirmation des cultures des migrants dans les communautés d'accueil.

Cette problématique incite l'auteur à parler des rencontres entre autochtones et migrants. Ces dernières sont nécessaires pour trouver les mécanismes appropriés à

l'éducation interculturelle. Cependant, l'efficacité de ces rencontres peut être compromise par l'inégalité de la position respective des migrants et des autochtones au sein de ces équipes interculturelles. En effet, certains facteurs linguistiques et sociaux ne favorisent-ils pas les autochtones? Aussi, pour arriver à une collaboration authentique, l'auteur propose que le rôle de chaque membre de l'équipe et les objectifs à atteindre soient négociés.

Comme les articles précédents, celui-ci accorde une place importante à la dimension sociologique de l'éducation. De plus, les aspects objectifs et subjectifs de l'éducation interculturelle ne sont pas décrits d'une façon explicite. À cet égard, les trois articles précédents sont aussi très discrets. Ainsi, compte tenu de l'ambiguïté des termes d'objectivité et de subjectivité évoquée plus haut, l'exactitude du titre de ce cahier, « Objectivité et subjectivité dans les processus pédagogiques », peut être mise en doute.

Marc Richard

* * *

Dubosson, Jacques, *Aspects de l'intégration socio-économique des handicapés mentaux*, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Pratiques et Théorie, no 24, 1981, 91 pages.

Ce cahier numéro 24 de la Faculté de psychologie et des Sciences de l'Éducation de Genève porte sur l'intégration sociale et socio-économique des déficients mentaux moyens. L'auteur désire qu'il soit un moyen d'entrer en communication avec les parents, les éducateurs professionnels et les industries.

Jacques Dubosson définit l'intégration comme étant la « capacité d'agir par ses propres moyens et se situer par rapport au milieu dans lequel on est appelé à évoluer » (p. 5). D'ailleurs il considère l'intégration socio-économique i.e. par le travail comme un moyen d'intégration sociale. Il répète à plusieurs reprises que l'accès au travail n'est pas un but en soi mais plutôt un moyen privilégié « d'épanouissement de la promotion individuelle ».

Ce cahier est divisé en trois parties. La première est consacrée à l'intégration sociale où l'auteur soulève l'importance de l'éducation ainsi que des obstacles soulevés par l'école et par les méthodes. Il termine cette partie par un bref exposé sur l'autonomie et la vie sexuelle des déficients mentaux. La deuxième partie traite de l'intégration économique où les notions de rendement et d'étude de poste sont tour à tour étudiées. L'auteur termine cette section par un exposé sur la signification que doit prendre l'éducation permanente quand elle s'applique aux déficients mentaux. Enfin après avoir soulevé l'importance de l'évaluation du potentiel et le problème de la limite des instruments de mesure disponibles à l'évaluation, Jacques Dubosson présente dans la troisième partie les résultats d'une recherche visant à évaluer les acquisitions liées à l'éducation de base, au niveau scolaire, au

niveau affectif, à l'attitude spécifique du déficient mental moyen au moment de son entrée à l'atelier et finalement à l'attitude sociale actuelle.

Je crois que cet ouvrage atteint son objectif qui est celui d'amorcer le dialogue entre les différentes parties susceptibles de créer des conditions favorables à une véritable intégration sociale des déficients mentaux (parents, éducateurs, employeurs). En effet, Jacques Dubosson explique en termes simples et clairs les paramètres qui doivent guider l'élaboration de programmes menant à l'atteinte de l'intégration.

En ce sens, le deuxième chapitre me semble le meilleur. Là, l'auteur fait ressortir les notions de travail, de rendement et d'étude de poste appliquées aux déficients mentaux. Enfin, il termine sur le sens que doit prendre « l'éducation permanente » chez les personnes atteintes de déficiences mentales.

Le troisième chapitre est décevant. Il décrit une « expérimentation ». C'est tout au plus une expérience où les résultats sont présentés en vrac sans analyse ni synthèse. On s'attendrait à une critique des instruments de mesure utilisés puisque l'auteur a posé le problème de l'évaluation des « potentialités » des déficients mentaux. De plus la présentation des résultats aurait dû faire ressortir certaines lignes directrices quant à l'orientation professionnelle des déficients mentaux. Il n'y a rien, et comme le livre se termine avec cette section, le lecteur a l'impression qu'il se termine en queue de poisson.

Cet ouvrage n'en demeure pas moins intéressant pour toute personne concernée par l'avenir des déficients mentaux, comme membres de la société à part entière.

Michelle Comeau

* * *

Boss, Alain, *Éducation paradoxale : limites et perspectives*, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Pratiques et Théorie, no 15, 1981, 126 pages.

La réflexion s'amorce à partir d'une situation de crise qui a valeur d'exemple : celle d'un enseignant qui se heurte à la limite de la définition de soi inhérente à la fonction institutionnelle (on lui répète qu'il n'est là que pour transmettre des connaissances) et qui décide de franchir cette limite en s'orientant vers l'éducation spécialisée où, à l'inverse, il ne s'agit plus que d'éduquer. Il réalise alors qu'on ne change pas la nature des problèmes en changeant de terrain d'action et que, dans un cas comme dans l'autre, la fonction altère l'identité.

Le voici donc confronté à la situation paradoxale de l'éducateur aux prises avec des mandats et des demandes contradictoires : aider et adapter, libérer et maîtriser, exprimer et réprimer. Va-t-il tenter d'échapper au paradoxe en se conformant aux exigences de son rôle ou en sortant du système ? Il est pris dans le dilemme mission ou démission.

C'est de là que naît le besoin de prendre du recul par rapport à la crise vécue, de partir de l'impasse personnelle pour chercher des alternatives au discours éducatif traditionnel. Il va, pour ce faire, interroger quelques pratiques particulières qui se situent de part et d'autre de la limite institutionnelle (le Foyer de la Servette, le Centre d'observation de Vitry, l'organisme « Carrefour » de Genève, les expériences de Deligny) et avoir recours aux instruments d'analyse fournis par l'analyse institutionnelle, l'anti-psychiatrie, la socianalyse.

L'analyse met à jour la contradiction fondamentale liée à cette interaction entre l'individu et la société qui est l'élément constitutif de l'acte éducatif. Elle explique l'ambivalence de l'éducateur à la fois soucieux d'intégrer l'éduqué à la société et d'habiliter son pouvoir de contestation des normes sociales, et l'ambivalence de l'éduqué pris entre son désir de vie sociale et d'acceptation par les autres et son désir d'originalité et d'individualité, entre le besoin d'exercer sa propre responsabilité et la nécessité de s'identifier à un idéal extérieur à lui qui impose une limite à sa définition de lui-même.

L'auteur dénonce l'illusion de la pédagogie traditionnelle en quête d'une solution dans un état d'équilibre et d'harmonie qui nie les contradictions. Au consensus institutionnel basé sur le phénomène dépendance, il propose de substituer un nouveau consensus basé sur l'acceptation de deux pôles de la contradiction, se référant par là à la théorie de *Mendel* pour qui le conflit n'est plus menace ni obstacle mais valeur dans la mesure ou « aucun des éléments qui s'opposent ne vise à la destruction de l'autre. » C'est en effet à partir du moment où on considère qu'il n'y a pas de choix possible qu'on identifie la vraie nature du paradoxe et qu'on est en mesure de le dépasser. Il s'agit donc de gérer le paradoxe plutôt que de vouloir y échapper, d'élucider les contradictions plutôt que de les occulter.

C'est ce type de réflexion qui se poursuit tout au long de ce volume. La lecture se heurte à la difficulté d'un langage par moment hermétique et d'une pensée qui progresse par cercles concentriques en reprenant sans cesse les mêmes thèmes sous des angles différents. Mais cette lecture difficile a le mérite indéniable de provoquer la réflexion en dénonçant les faux fuyants qui conduisent à l'impasse. Elle nous fait réaliser entre autres que vouloir échapper au dilemme directivité-non-directivité en choisissant l'un des deux termes au détriment de l'autre est une illusion dangereuse. L'éducateur se doit d'être à la fois directif et non-directif : cette situation paradoxale est certes inconfortable mais notre tentation la plus fondamentale n'est-elle pas précisément de vouloir à tout prix rechercher le confort ?

Gérard Artaud

* * *

Gayle, Grace M.H., *A Descriptive Analysis of Second Language Teaching Styles in the Oral Approach*, Ottawa: University of Ottawa Press, 1980, 100 p.

L'ouvrage consiste en un rapport sur la première étape d'une recherche de deux ans entreprise auprès des « Commissions scolaires catholiques romaines d'Ottawa et de Carleton » et portant sur les relations entre les styles d'enseignement en langue seconde et les styles d'apprentissage. Il n'est question, dans le présent rapport, que du mode de détermination des styles d'enseignement.

L'auteure cherche avant tout une technique d'analyse qui lui permettrait de distinguer entre divers grands types de professeurs de langue seconde (le français, en l'occurrence) en allant au-delà toutefois d'une classification globale en fonction du type de « méthode » utilisée (méthode traditionnelle de grammaire-traduction ou méthode audio-orale) ou de la sorte de « programme » suivi (immersion, intensif, semi-intensif, etc.). Pour cela, elle a mis au point son propre instrument d'analyse, appelé LTRS (« Language Teaching Record Scheme »). Le LTRS consiste en deux ensembles majeurs : des « fonctions pédagogiques » hiérarchisées et des « catégories descriptives ». Les « fonctions pédagogiques » comprennent 9 « activités » (comme « comprendre », « reproduire », « lire à voix haute », etc.), 4 « opérations » (« structurer » — qu'il aurait été préférable de rendre en anglais par « Initiate » plutôt que « Structure » —, « solliciter », « répondre » et « réagir ») et 24 « fonctions discursives » du type « renseignements généraux », « lecture », « correction implicite », « indice grammatical », etc. Quant aux 4 « catégories descriptives » (« contenu », « médium », « modalité » et « source »), elles se subdivisent à leur tour en un nombre variable de sous-catégories.

Après avoir décrit son instrument, l'auteure consacre le reste de son ouvrage à en montrer la validité scientifique (par une étude, notamment, du coefficient de variation de chaque catégorie du LTRS) et le degré de fiabilité (par un examen du coefficient de l'accord inter-juges), et à explorer quelques techniques d'analyse des données lui permettant de dégager des styles d'enseignement. C'est ainsi qu'en regroupant les professeurs selon qu'ils recourent ou non à tel ou tel ensemble de catégories de la grille, l'auteur en arrive à établir 4 types d'enseignement. En recourant par ailleurs à l'analyse par grappes (« cluster analysis technique »), qu'elle privilégie, elle aboutit à 3 styles principaux d'enseignement suivant les tendances accordées à telle ou telle catégorie de la grille : un groupe recourt surtout aux catégories visant l'acquisition d'automatismes linguistiques, un deuxième groupe se distingue surtout par un recours fréquent à des indices et à des directives et le troisième groupe tend à exposer la langue surtout au moyen de techniques comme la lecture, les illustrations, etc.

Dans l'ensemble, il s'agit d'un rapport de recherche relativement technique, présenté de façon très concise (la moitié de l'ouvrage consiste en tableaux exposant notamment des coefficients de variations ou de corrélations). Tout a été mis en œuvre, sur le plan technique, pour s'assurer du caractère scientifique de l'instrument mis au point, le LTRS. Grâce à l'étude de la relation entre les diverses catégories de la grille (en appliquant le coefficient de corrélation de Pearson), l'auteure a pu mettre en évidence un certain

nombre de tendances « intéressantes » chez les professeurs de langue observés: par exemple, pour les aspects moins directement reliés en tant que tels à l'apprentissage, c'est-à-dire lorsqu'il s'agit de communiquer véritablement avec l'étudiant, le professeur de langue a tendance à recourir à la langue de l'élève.

Le seul point qui pose véritablement problème, dans cette recherche, concerne en fait non pas tant l'échantillon en tant que tel (19 professeurs totalisant 27 classes, dont 2 de 5^e année, 21 de 6^e, 1 de 6-7^e et 3 de 7^e) que le nombre de visites: il n'y a eu qu'une seule visite par professeur — les cours sont de 40 ou de 65 minutes. Consciente de cette difficulté, l'auteure annonce d'ailleurs que pour la deuxième étape de la recherche (portant cette fois sur la relation entre les styles d'enseignement et les styles d'apprentissage), chaque professeur participant sera observé à trois reprises.

Enfin, comme l'auteure n'a défini nulle part ce qu'elle entend par « oral approach » (à l'exclusion des programmes d'immersion), il n'est pas toujours facile de voir de quoi il s'agit puisque sa grille inclut des catégories comme la « lecture » et « l'écriture ».

Ce détail mis à part, et compte tenu du sérieux de la première étape de la recherche qui est présentée, on ne peut qu'attendre avec impatience et grand intérêt les conclusions qui se dégageront de la dernière partie.

Claude Germain

* * *

Barnabé, Clermont, *La gestion des ressources humaines en éducation*, Montréal: Les éditions Agence d'ARC Inc., 1981, 341 pages.

Synthèse

Cet ouvrage traite de la gestion des ressources humaines (G.R.H.) en éducation en fonction de certains aspects spécifiques :

1) *aspect terminologique* — Après avoir discuté du statut actuel de la gestion du personnel scolaire dans le contexte nord-américain, l'auteur présente la terminologie appropriée à ce domaine de spécialisation, en définit les préceptes fondamentaux ainsi que les politiques essentielles.

2) *aspect historique* — L'auteur s'intéresse à l'évolution historique de la gestion « personnel » depuis la révolution industrielle jusqu'aux développements récents et mentionne les changements associés à la fonction « personnel » tant aux États-Unis qu'au Québec.

3) *aspect conceptuel* — Après avoir identifié les définitions « traditionnelles » de la gestion des ressources humaines, l'auteur discute de sa définition « moderne », énumère ses objectifs et aborde le problème de sa place, de sa structure et de son rôle au sein des organismes.

4) *aspect systémique* — En se basant sur une certaine synthèse des connaissances dans le domaine du personnel, l'auteur analyse d'une façon systémique les différentes phases du processus de la gestion des ressources humaines soit la gestion prévisionnelle (G.P.R.H.), le recrutement, la sélection, l'évaluation, le développement, la rémunération et la négociation.

5) *aspect contextuel* — L'auteur mentionne les problèmes humains découlant de la gestion des ressources humaines tels que la motivation, l'absentéisme, le roulement du personnel.

Analyse critique

En plus de fournir au lecteur une excellente synthèse du domaine de la gestion des ressources humaines appliquée à l'éducation, cet ouvrage se distingue par deux qualités fondamentales soit l'utilisation judicieuse de l'approche systémique et la pertinence des connaissances synthétisées :

Utilisation judicieuse de l'approche systémique — Privilégiée tout au cours de la présentation des chapitres, l'utilisation de l'approche systémique permet au lecteur de découvrir que l'ensemble de la gestion des ressources humaines est plus grand que la somme de ses parties. Elle permet donc de constater l'interaction et l'interdépendance des différentes parties (intrants — transformation — extrants) qui définissent la gestion du personnel.

Pertinence des connaissances synthétisées — En s'appuyant sur des théories et sur des modèles considérés comme « classiques » dans ce domaine de spécialisation, l'auteur comble l'absence d'une synthèse fondamentale à la compréhension des phénomènes étudiés surtout pour le milieu francophone.

Toutefois, puisque l'auteur aimerait « recevoir de la part du lecteur des commentaires qui seraient de nature à améliorer une éventuelle édition de ce volume », j'aimerais lui faire ces remarques particulières soit 1) de se « laisser aller » davantage dans l'expression de ses opinions, de ses critiques et de ses points de vue lorsqu'il formule les conclusions de ses chapitres 2) d'intégrer dans son texte plus d'applications propres à un contexte d'éducation et 3) de réorganiser ces chapitres en sections telles qu'une section terminologique, historique, ce qui favoriserait la compréhension systémique de son ouvrage.

Concernant la présentation méthodologique, le texte est dactylographié de façon claire et est d'apparence agréable. Les illustrations, les tableaux et les figures sont bien élaborés.

En somme, cet ouvrage mérite d'être consulté par toute personne désirant parfaire ses connaissances générales en gestion des ressources humaines.

Pierre E. Poirier

L'éducation en prison, sous la direction de Lucien Morin. Ottawa: Centre d'édition du gouvernement du Canada (Approvisionnement et Services Canada), 1982, 376 pages.

Paru d'abord en anglais sous le titre *On Prison Education*, cet ouvrage a été publié grâce à la collaboration des Services correctionnels du Canada. Il comporte 19 articles précédés d'une magistrale introduction, par le directeur de l'ouvrage, et d'un avant-propos bref et vivant, signé par J.W. Cosman du Service correctionnel du Canada; la préface est de Donald R. Yeomans, commissaire du Service correctionnel.

Le maître d'œuvre de cet ouvrage, Lucien Morin, est professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Déjà bien connu dans le monde québécois de l'éducation par ses nombreuses publications, dont le livre à succès *L'Esquive: l'École et les valeurs*, et par sa contribution de premier plan au *Congrès mondial des sciences de l'éducation*, tenu à Trois-Rivières en 1981, Lucien Morin est en voie de devenir une autorité dans le domaine de l'éducation en milieu carcéral, soit par ses articles et ses communications, soit encore par sa participation active à divers organismes et comités préoccupés par la formation des détenus. Il a notamment élaboré un projet de programme de formation universitaire en milieu carcéral, projet qui est en voie de réalisation grâce à l'initiative de l'Université Laval.

Parmi les 13 auteurs des articles que Monsieur Morin a réunis dans son livre, 8 sont canadiens, 4 sont américains, l'autre est britannique. Les universitaires sont en majorité (9): J.D. Ayers (Université de Victoria); Stephen Duguid (Université Simon Fraser); William Forster (University of Leicester); William Jennings (Harvard University); Morgan Lewis (Ohio State University); Lucien Morin (Université du Québec à Trois-Rivières); James Rest (University of Minnesota); Peter Scharf (University of California) et Ian Wright (University of British Columbia). Les autres auteurs viennent, soit du Service correctionnel du Canada (3): J.W. Cosman, Douglas K. Griffin et T.A.A. Parlett, soit du gouvernement (1): Madame Céline Hervieux-Payette, député et adjoint parlementaire. Dans l'ensemble, Monsieur Morin aura réussi le tour de force de réunir des spécialistes de l'éducation en milieu carcéral issus de secteurs différents: chercheurs, professeurs, conseillers pédagogiques, administrateurs, politiciens. Toutes ces personnes sont bien au fait des problèmes que pose l'administration des prisons et surtout du rôle que l'éducation devrait y jouer.

Les textes rassemblés dans cet ouvrage sont ou bien des articles déjà publiés dans des revues canadiennes ou étrangères (5) ou bien des communications présentées à divers colloques (14) et notamment (8) au *Colloque sur l'éducation en milieu carcéral* tenu dans le cadre du *Congrès mondial des sciences de l'éducation*. Cela enlève peut-être à l'ouvrage sa valeur d'inédit mais lui confère, par contre, une certaine garantie de qualité et, surtout, d'homogénéité, les textes ayant été retenus pour leur valeur intrinsèque et pour leur degré de complémentarité les uns avec les autres.

Dans l'ensemble, *L'éducation en prison* constitue un ouvrage capital sur le sujet; il peut tenir lieu de *handbook* valable non seulement par la qualité de ses auteurs, mais

encore par la variété des sujets qui y sont traités, et, surtout, par la contribution importante qu'il apporte à une conception renouvelée de la fonction carcérale.

Quel que soit l'angle sous lequel on désire aborder le problème de l'éducation en prison, il y a de fortes chances qu'on le trouvera traité ici sinon en profondeur, du moins dans ses éléments essentiels. Ainsi, par exemple, la dimension historique est abordée de façon fort intéressante par Cosman dans « L'éducation en prison au Canada » ; Ayers, pour sa part, montre l'évolution des approches utilisées à l'endroit des détenus, depuis le modèle médical jusqu'à l'actuel modèle éducatif, en passant par le « reconditionnement social ». Les caractéristiques psychologiques et sociales des détenus, de même que les comportements criminels types sont maintes fois analysés, notamment par Ayers, Duguid et Wright. « Les compétences de l'éducateur en prison » sont longuement décrites par Griffin qui, dans un autre article, cherche à démontrer le « caractère réformateur de la prison moderne ». On discute également du « droit des détenus à l'éducation » (Morin) et du « curriculum de pédagogie carcérale » (Forster). Le processus d'élaboration et d'organisation d'un programme éducatif en milieu carcéral fait, lui aussi, l'objet de descriptions, d'analyses, de critiques fort élaborées, en particulier dans les articles de Duguid, Ayers, Forster et Jennings.

En plus de posséder cette caractéristique, fort appréciable, de présenter divers aspects majeurs de l'éducation en prison, ce livre offre également l'insigne avantage de faire le point sur les théories actuelles de l'approche éducative en milieu carcéral. La dimension philosophique constitue son élément essentiel et fondamental et c'est ce qui en fait véritablement un ouvrage de base dans ce domaine. Pourquoi et pour quoi éduquer en prison ? Au nom de quel(s) principe(s) faut-il se préoccuper d'éduquer des détenus et dans quel sens doit-on orienter l'action formatrice ? Voilà la question à laquelle on cherche désespérément à répondre. Le problème est de taille : le commencement de la réponse réside dans une certaine conception du détenu, mais son aboutissement est relié à une redéfinition de la justice.

Le débat, ici, est extrêmement intéressant. On élabore de nouvelles théories, on suggère de nouvelles approches, on construit de nouveaux modèles d'intervention en s'appuyant sur des noms célèbres : Piaget, Kohlberg, Yochelson, Samenow, Girard, Foucault. Dans tout ce débat, les idées avancées par Lucien Morin apparaissent vraiment comme avant-gardistes. En plus de l'introduction, il a signé trois articles, dont l'un fondamental : « L'éducation correctionnelle comme pratique du discours judiciaire : une contradiction ». Il faut relire et méditer longuement ces articles pour en apprécier toute la richesse philosophique et anthropologique :

(...) l'éducation en prison nous oblige à redécouvrir la signification première de l'acte éducatif, à revaloriser le sens de l'autre, à réapprendre à distinguer entre l'essentiel et l'urgent. L'urgent, c'est la solution de facilité (...). L'essentiel est fondé sur le don (...). Celui qui donne crée l'éducation qui, dans son sens étymologique premier, signifie nourrir. L'éducation en

prison n'a d'autre justification que celle de partager. Ce livre est un livre sur le partage (p. 21-22)).

Dans tout ce débat que se livrent des spécialistes, on a l'impression d'être au seuil d'une révolution qui va non seulement transformer le système carcéral mais encore renouveler tout l'appareil judiciaire.

Sur le plan technique, l'ouvrage présente quelques faiblesses. Ainsi, les articles auraient pu être regroupés par thèmes ou, du moins, présentés selon un ordre logique ou didactique, plutôt que selon l'ordre alphabétique de leurs auteurs. De même, il y a quelques oublis dans les références et les bibliographies et, ici et là, quelques coquilles.

Dans l'ensemble, toutefois, *L'éducation en prison* est un ouvrage de premier plan. Par la variété des sujets qu'il aborde, il est susceptible d'intéresser toutes les personnes qui œuvrent auprès de détenus ou d'ex-détenus. Par la richesse et la profondeur du débat philosophique qu'il présente, il constitue un ouvrage-clé sur le milieu carcéral et sa fonction éducatrice :

(...) l'éducation est ce que l'on peut offrir de mieux aux détenus, à condition qu'elle soit bien fondée sur une vision profonde de Dieu, de l'homme, de la nature et de la société, sur une vision de l'homme en tant que projet à construire et de la vie humaine en tant que possibilité créatrice inépuisable (p. 13).

C'est précisément à cette conception de l'éducation que ce livre cherche à nous amener.

Mario Ferland

* * *

Désautels, Jacques, *École + Science = Échec*, Québec: Québec Science, Les Presses de l'Université du Québec, 1980, 283 pages.

L'auteur annonce très bien dans l'introduction à son volume le cheminement qu'il entend suivre et même les grandes lignes des conclusions qu'il veut tirer.

La première partie du volume, en fait on peut dire la première moitié, traite du diagnostic. Un premier chapitre trace d'abord l'histoire de l'enseignement des sciences au Québec de 1920 à 1960. L'auteur me paraît renseigné et il touche les points essentiels de l'évolution de cet enseignement. S'il note certaines déficiences, il ne s'y attarde pas indûment et n'alourdit pas l'allure dynamique de son exposé. En soulignant dans sa rétrospective le rapport entre l'évolution du statut social de la science et celle de l'enseignement des sciences au secondaire, l'auteur nous prépare indirectement aux problèmes sociaux qu'il abordera dans les deuxième et troisième parties.

L'auteur passe ensuite à la réforme de l'enseignement des sciences proposée par le rapport Parent et telle qu'elle a été vécue au Québec depuis 1960. Il part des objectifs

mêmes que proposait la commission Parent et tente d'évaluer dans quelle mesure ils ont été atteints ou pas. Si à plusieurs reprises Jacques Désautels avoue les limites de son étude, il n'en touche pas moins, à mon avis, aux points névralgiques de cet enseignement. L'usage intensif au laboratoire avait pour but de passer d'un enseignement magistral à une approche expérimentale susceptible d'inculquer la méthode scientifique. La lourdeur des programmes, leurs coupures avec la vie de tous les jours, les méthodes d'évaluation, les guides de laboratoire, la façon dont on aborde l'expérimentation, rendent cette approche plutôt inefficace pour développer chez l'étudiant l'usage de la méthode scientifique.

Dans la deuxième partie, l'auteur aborde l'explication de cet échec. Son chapitre cinq s'intitule : « Des maîtres, des programmes, des élèves ». La force de l'approche traditionnelle se reflète et dans l'organisation des programmes et dans les attitudes pédagogiques des maîtres. L'auteur ne touche que brièvement à la maturité intellectuelle des élèves ; pourtant c'est là parmi d'autres causes, que l'on peut situer en partie l'échec partiel des approches du PSSC, BSCS, etc. et de méthodes expérimentales semblables. Il fallait faire cette transition du cours magistral à l'approche expérimentale ; mais on a vite érigé celle-ci en « la bonne méthode » sans la remettre suffisamment en question. Je dis bien parmi « d'autres causes » car je questionne moi aussi le contenu des programmes et leur manque de relation à la technologie vécue. L'Ontario a aussi adopté ces approches « américaines » et même si le Dr Désautels louange les résultats de cette province, j'y décèle les mêmes tares sérieuses. Enfin, j'aurais aimé plus d'approfondissement et d'étendue sur ce chapitre.

L'auteur passe ensuite au contexte éducationnel à l'école-usine qui se calque sur le modèle industriel. Il soulève les rapport école-société et science-société. Ce chapitre est un chapitre-clé. L'auteur est engagé et veut une école engagée. Il pose la question : Quelle éducation scientifique, pour quelle société ? Il veut une école où l'on forme des responsables, non des conformistes. Pour lui les « déboires de l'enseignement des sciences au niveau secondaire ne constituent qu'une conséquence prévisible du fonctionnement normal de notre société ».

La dernière partie du volume est introduite : un débat pour l'avenir. Si l'auteur consacre une bonne partie à la participation des maîtres, à « la quantité d'énergie et d'imagination que les enseignants sont prêts à déployer », il revient à la nécessité d'un changement social radical, à l'émergence de certaines valeurs. Son cri d'alarme rejoint celui d'autres auteurs contemporains qui s'opposent à la science-puissance, au mythe de l'expert, au savant au service de la société de consommation et de l'exploitation du consommateur. Il souhaite un type de démocratie plus directe et non celle qui se contente de confier périodiquement ses responsabilités à d'autres. C'est ici un chapitre contestataire certes mais de bonne contestation. C'est situer le problème de l'enseignement des sciences dans le contexte plus large de « Quelle science, pour quelle société ! » Ce n'est pas un retour en arrière, c'est énoncer des conditions de survie pour la société d'aujourd'hui et de demain.

En annexe l'auteur revient à des projets concrets et réalisables dès maintenant. C'est, après avoir demandé et désiré l'idéal, proposer des gestes spécifiques susceptibles d'amorcer le changement.

École + Science = Échec est un volume à lire, à anoter. Il dérange et avec raison. Si l'auteur s'est situé en très grande partie dans le contexte de la société québécoise, sa réflexion n'en rejoint pas moins l'universel.

Maurice Lapointe

* * *

Tonucci, Francesco, *Avec des yeux d'enfant*, Édition française: édition Delta et Spes, Lausanne-Denges, 1982; Édition originale *Con gli occhi del bambino*, Gruppo editoriale Labbri, S.p.A., Milano, 1981.

Avec des yeux d'enfant est un recueil de 159 pages composées presque entièrement de dessins. D'un style dépouillé, ressortissant à la caricature, l'ouvrage de Francesco Tonucci trace le portrait d'un enfant-symbole-qui-a-plus-souvent-quatre-doigts-que-cinq; cet enfant sert de canal de transmission à un chapelet de thèses sur lui, sa naissance, son développement, sa maîtresse, son école, ses parents; il constitue le pivot autour duquel se déploie l'éventail des conceptions sur l'éducation qui coexistent dans notre société.

À lui seul, le sommaire illustre bien non seulement l'étendue du champ qui y est traité, mais aussi la fantaisie et l'originalité de la vision de l'auteur. Voici les titres des chapitres: La naissance, Les premiers jours, Je vais à la crèche, Je serai grand, L'école maternelle, L'école primaire, Le service médico-psychopédagogique, Le métier d'instituteur, Entre la maison et l'école, Mais un jour ... les pupitres fleuriront.

Ainsi, à travers ces thèmes qui évoquent souvent certaines bonnes intentions des éducateurs, Tonucci trace les pavés de l'enfer social dans lequel l'enfant doit évoluer. Pour ne citer que quelques exemples, prenons le dessin qui montre l'enfant aux prises avec des ordres contradictoires qu'il doit apprendre, malgré lui, à intégrer: à la maison, il ne doit pas se salir, à l'école on peint avec les mains, à la maison il doit se retenir de sortir beaucoup de jouets parce qu'il doit *tous* les ranger, à l'école il se voit offrir une avalanche de jouets alors qu'il en a déjà beaucoup autour de lui. Ailleurs, il est soumis à l'école qui « bêtifie »: l'auteur nous le présente à la récréation en grande discussion avec un copain sur les points de repères qui lui permettent d'identifier un avion supersonique. La cloche sonne! La récréation est finie ... les enfants commentent ainsi le retour dans leur classe de maternelle: « Fini! il faut retourner enfilez ces sacrées perles! »

Dès les premières pages du livre, une présentation très personnalisée par des amis et collègues de l'auteur constitue une mise en forme littéraire des impressions que peut suggérer cet ouvrage.

Avec des yeux d'enfant se lit avec des yeux d'adultes comme un traité de psycho-sexo-socio-architecturo-linguistico-pédago-logico-mathématico-littérario-logie de l'enfance. Bref, c'est un livre unique, fantaisiste et philosophique qui en 143 espaces-dessins constitue une tentative fort sympathique pour réunir les points de vue parfois trop divers des nombreux spécialistes de l'enfance et de l'éducation!

Dans un coup de crayon des plus dénudés, Francesco Tonucci remet en question le bien fondé d'un tas de théories « mal fondées » sur l'enfant, l'école et le rôle de l'éducateur. L'humour et le tragique se côtoient dans une harmonie déconcertante. Sa lucidité démystifie.

C'est un livre que parents, éducateurs, futurs enseignants, enfin tous les penseurs auront du plaisir à lire. Je me propose de l'utiliser dans mes cours comme source de réflexion pour mes étudiants-maîtres. Je compte aussi le faire regarder à mes enfants de 5, 6 et 7 ans pour qu'ils comprennent ce qu'ils pourront, ne serait-ce que l'éloquence graphique de l'auteur.

Flore Gervais

* * *

Bulletin de Liaison, Nos 1-2-3-4-5-6-7-8, 1980-1981, Fédération des Associations de Musiciens-Éducateurs du Québec (F.A.M.É.Q.), 957, rue Mongeon, Chambly, Qué. J3L 1P7.

La Fédération des Associations de Musiciens-Éducateurs du Québec existe depuis quinze ans. Le but de cette organisation est de sensibiliser le musicien-éducateur sur l'importance de son rôle dans la culture québécoise et plus particulièrement dans les arts, la musique et le système d'éducation. Le bulletin de liaison est un moyen de communication et d'échange pour les musiciens-éducateurs ainsi que les Associations régionales de la F.A.M.É.Q. Non seulement ce bulletin s'est efforcé de présenter différentes approches dans le domaine de l'éducation et de la musique, mais il a fait un effort pour intéresser chaque membre dans sa sphère propre.

Vous trouverez dans ces bulletins des textes à orientation pratique, des extraits d'articles de revues, des pièces de musique, des annonces, des reportages sur des congrès et des ateliers, des critiques de livres, de disques, et de documents audio-visuels, et des documents sur les œuvres de littérature musicale.

En lisant les huit numéros du Bulletin de Liaison j'ai été très heureuse d'apprendre que le ministère de l'Éducation a été influencé par les entretiens de la F.A.M.É.Q. dans le domaine de l'éducation primaire et secondaire. Le programme d'art comprend maintenant quatre disciplines : la musique, les arts plastiques, l'art dramatique et la danse. Il a été modifié afin qu'un professeur ne soit plus obligé d'enseigner plus d'une discipline. Le programme actuel au secondaire est beaucoup plus élaboré que l'ancien programme.

Après de longs échanges et de nombreux sondages d'opinion, le comité exécutif du F.A.M.É.Q. a décidé de changer la présentation du Bulletin de Liaison et créer un logo pour l'organisation. Je souhaite que parmi les changements qui ont été prévus dans la nouvelle présentation, on trouvera les suivants : table des matières, disposition plus logique des articles, même caractère d'imprimerie dans la mesure du possible. Nul doute que de tels changements attireront plus de membres.

En terminant j'aimerais ajouter que j'ai été très inspirée par l'enthousiasme des collaborateurs ainsi que par l'intérêt qu'ils manifestent parfois pour les sujets avant-gardistes. Voici les sujets qui m'ont surtout intéressés : la formulation des modèles d'éducation musicale, le concept d'interdisciplinarité, l'intégration des arts à l'école et les techniques de relaxation pour les professeurs. Ce bulletin est très stimulant pour les musiciens-éducateurs et leur donne une information appropriée tout en les sensibilisant sur l'importance d'une profession qui prend de l'essor. Les autres éducateurs sauront aussi tirer profit de ce bulletin.

Susan Garfinkle

* * *

Documents reçus

Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur des projets soumis par les universités à l'intérieur du second volet du fonds de développement pédagogique. Avis no 81.11, avril 1982, 6 pages.

Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur le financement du réseau universitaire 1982-83. Avis no 81.12, avril 1982, 62 pages.

Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur le financement spécial à accorder aux nouveaux programmes d'études jugés prioritaires. Avis no 81.13, mai 1982, 5 pages.

Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur l'opportunité d'implanter à l'Université de Montréal un programme de certificat de 2^e cycle en toxicologie. Avis no 81.14, 5 pages.

Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur la répartition des ressources entre les établissements pour 1982-83. Avis no 81.15, mai 1982, 9 pages.

Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur le schéma de développement des systèmes de données sur le réseau universitaire. Avis no 81.16, mai 1982, 7 pages.

Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur la demande de subvention « d'action structurante » de l'UQAR en océanographie et gestion des ressources maritimes. Avis no 81.17, juin 1982, 38 pages.