

Études, revues, livres

Volume 9, numéro 1, 1983

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900408ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900408ar>

[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

(1983). Compte rendu de [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(1), 167–220. <https://doi.org/10.7202/900408ar>

Recensions

Études, revues, livres

Jouvenet, Louis Pierre, *Horizon politique des pédagogies non-directives*, Toulouse: Éditions Privat, 1982, 292 pages.

Pédagogies non-directives: voici un terme bien décrié depuis quelque temps... Qu'en sus l'auteur mentionne «Horizon politique» au singulier (ce qui est déjà fort singulière chose) et je m'interroge un peu plus: «Que peut bien nous apprendre Jouvenet que nous ne sachions déjà et pourquoi ne pas laisser dormir les morts?» Car, comme chacun sait, il y a déjà belle lurette que les pédagogies non-directives ne trouvent plus preneur sur le marché des idées pédagogiques. Voici donc mon analyse critique de cet ouvrage qui, ne sait-on jamais, pourra susciter chez quelques lecteurs nécrophiles le goût d'exhumer le cadavre, la pelle d'une main, l'autopsie de Jouvenet de l'autre.

Rappelons brièvement le plan d'action de l'auteur:

- 1) Genèse des projets politiques issus de la non-directivité;
- 2) Représentations politiques des dits projets;
- 3) Analyse des rapports entre théorie politique et pratique pédagogique.

Ces trois étapes essentielles de l'ouvrage seront étudiées selon une méthode qui me paraît être une contribution des plus valables si l'on compare avec la méthode du marxiste Georges Snyders qui, il y a dix ans, s'appliquait, dans son ouvrage «Où vont les pédagogies non-directives?», à pourfendre et tailler en pièces (détachées) le concept même de non-directivité institutionnelle. Tout chez Jouvenet est de l'ordre de la nuance, parfois de la déliquescence. Nous le suivrons dans les méandres de la pensée des auteurs les plus représentatifs de la double tendance, marxienne et non-marxienne, qui très tôt a partagé le camp de la non-directivité institutionnelle. Par non-marxiens, l'auteur entend ceux «qui prennent leur distance avec Marx ou s'opposent à ses analyses», ce qui «implique une distanciation sinon une dispersion de leur philosophie par rapport aux fonctions du politique» (p. 41). Par marxien, Jouvenet fait référence à «ceux qui participent d'une dissidence du marxisme»,... «qui mènent une lutte idéologique contre la théorie marxiste au monolithisme de laquelle ils n'adhèrent plus» (p. 77). Pour plus de clarté, voici résumée la nomenclature des auteurs traités par Jouvenet:

Non-directivistes non-marxiens: Carl Rogers; Association pour la recherche et l'intervention psychosociologique (A.R.I.P.): André de Peretti, Daniel Le Bon, Jean-Claude Filloux, Jeanine Filloux, Gilles Ferry; Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin; Alexander S. Neil; Olivier Giscard d'Estaing; Mary A. Bany et Lois V. Johnson, Barrington Kaye et Irving Rogers.

Non-directivistes marxistes: Georges Lapassade; Michel Lobrot; Fernand Oury et Aida Vasquez; René Loureau; Francis Imbert.

Notons immédiatement que, pour Jouvenet, la validité épistémologique du concept de non-directivité ne fait pas de doute s'il est pris dans son acception clinique; il s'agit d'une modalité thérapeutique introduite par Carl Rogers qui a fait ses preuves en termes de changement personnel. Aucun des auteurs traités par Jouvenet ne conteste cette validité. La question devient plus épineuse à partir du moment où il s'agit de savoir si la non-directivité conserve sa validité empirique lorsqu'il y a tentative d'application dans un cadre plus large comme celui de l'Institution scolaire. En d'autres termes, les principes de la psychothérapie rogérianne, même lorsqu'appliqués à des groupes micro-sociologiques (ensembles d'enseignants, ensembles d'élèves ou réunion de ces deux ensembles) ont-ils une valeur opérationnelle pour induire un changement institutionnel et, prolongement logique et indissociable, un changement social de nature politique?

À cette question, non-marxistes et marxistes élaborèrent des hypothèses d'action institutionnelle divergentes mais qui, toutes, se ramènent à l'idée centrale énoncée par Walberg et Thomas à propos de l'Open Education au début des années 70: l'élève doit apprendre à exercer un plus grand contrôle sur ses activités d'apprentissage. Ce qui revient à dire que d'institué, l'élève doit devenir «instaurant», l'agent principal de son propre apprentissage; pour satisfaire à cette exigence, un réaménagement spatio-temporel de la classe, de l'école s'impose pour favoriser cette prise de pouvoir non seulement sur le processus lui-même d'apprentissage mais aussi sur le choix des contenus didactiques; comme ces contenus didactiques sont étroitement liés aux représentations politiques de toute société, il s'ensuit que le contenu principal de cette nouvelle approche pédagogique s'est centré presque exclusivement sur la connaissance de soi et des autres. En voulant s'opposer à toute forme d'intrusion politique ou de «reproduction» au sein des programmes scolaires, les non-directivistes, marxistes ou non-marxistes, dévoilaient eux-mêmes un projet politique global. Bref, si la liberté pour apprendre implique l'apprentissage à la liberté, celui-ci doit s'exercer dans un cadre micro-social où l'individu associé à d'autres individus en petits groupes accroîtra son pouvoir en allant le chercher là où il se loge, c'est-à-dire, l'État.

Jouvenet nous relate les luttes épiques, les impasses, les culs-de-sac qu'eurent à affronter ces tenants de la liberté personnelle ou groupale face à un système scolaire perçu comme le cumul du pouvoir exclusif de l'État. On savait dans les années 60 qu'Alexander Neil vivait au jour le jour une expérience que d'aucuns par la suite ont identifiée comme la manifestation la plus pure de la non-directivité en milieu éducatif. Mais une école marginale n'est pas l'École et cela, on le savait particulièrement en France où l'innovation s'identifiait trop souvent à une mise au pas. Il y eut bien sûr Célestin Freinet mais ce dernier ne fut pas l'homme d'une école, fut-elle celle de Vence, mais d'un mouvement pédagogique lié de très près à la réalité

sociale et politique du Front Populaire. De plus Freinet n'a jamais mis en doute le pouvoir de l'enseignant dans le choix des didactiques. Les idées de Rogers atteignirent donc la France au début des années 60 et ceci donna lieu à des remises en question de certains concepts dont en particulier celui de «coopération»; le caractère directiviste et quelque peu moralisateur que Freinet donnait à ce dernier terme allait subir une mutation pour le moins radicale avec les Institutionnalistes marxistes. Alors que Lobrot proposait une centration sur la créativité et le pouvoir personnel qui doit en découler, même si ceci doit se faire dans un climat d'anarchisme institutionnel momentané, Loureau s'appliquait pour sa part à développer une grille d'analyseur institutionnel susceptible de donner aux divers groupes un instrument de pouvoir face à l'appareil idéologique d'État. Enfin, de l'analyse de la coopération telle que vécue par les enfants en situation pédagogique inspirée de Freinet, Vasquez et Oury apporteront une contribution importante à la genèse et à l'évolution du concept d'autogestion pédagogique. Politiquement, ce terme est à l'Institution scolaire ce que la non-directivité est à la personne. Les champs d'analyse et d'application concrète formulés par Lapassade, Lobrot et Loureau visèrent à faire converger ces deux termes dans une adéquation aussi étroite que possible dans le but non équivoque d'octroyer aux instituants autogestionnaires une part plus grande de pouvoir décisionnel face à un État centralisateur et détenteur d'un pouvoir jugé toujours trop excessif. Mais, et c'est là que l'analyse de Jouvenet s'avère extrêmement intéressante : à vouloir à ce point l'avènement d'une société anti-autoritaire, les institutionnalistes marxistes en arrivèrent vite, ou bien à pratiquer cet anti-autoritarisme dans un climat d'anarchie libertaire, ou bien à vouloir imposer de façon autoritaire cet anti-autoritarisme. Les abus de langage et le nihilisme didactique eurent pour effet de discréditer l'autogestion comme modèle idéal de relations interpersonnelles et comme modèle de société et par contre-coup, de discréditer aussi la non-directivité, perçue comme synonyme d'anarchie ou de pulsion irréfléchie menant à la violence.

Établissant un parallèle avec l'Institutionnalisme marxiste, Jouvenet relate les péripéties de l'aventure des non-directifs non-marxistes qui, en voulant se cantonner dans un a-politisme rassurant, durent subir les contre-coups des luttes institutionnelles et aboutir à un projet de définition politique en relation étroite avec l'oécuménisme fraternant de Vatican II qui, pour De Peretti en particulier, incarne la synthèse la plus dynamique de la non-directivité, de l'humanisme chrétien et du personnalisme mounien. Il n'y a rien là qui surprenne et Jouvenet fait bien ressortir à la fois les mérites et les lacunes de cette position où l'Église joue un rôle catalyseur important; n'est-ce pas sous cet angle que le syndicat autogestionnaire Solidarité cherche en Pologne à acquérir un pouvoir incarné dans un État sans assise populaire? Ce besoin de justifier l'action non-directive est aussi très présente chez Carl Rogers pour qui les principes de la Révolution américaine sont les plus clairs garants d'une pédagogie non-directive efficace. Mais Jouvenet s'empresse d'ajouter :

Aussi bien amène-t-il à considérer la révolution éthique comme la seule possible et le changement social comme dépendant du changement personnel... C'est oublier que l'enseignant et sa peur de l'action pédagogique se trouvent profondément en contact avec les réalités sociales concrètes. La congruence, l'empathie ressortiraient-elles de l'idéalisme d'une théorie sur la validité de laquelle nous nous interrogeons?
(p. 245)

Le constat d'échec sinon de décès des pédagogies non-directives devient alors évident: si la non-directivité n'arrive pas à s'articuler sur une véritable pédagogie, c'est probablement parce que les représentations politiques des principaux tenants de la non-directivité sont ou trop utopistes ou trop passéistes. Au terme de 257 pages de texte, l'auteur nous invite à le suivre dans sa propre démarche de synthèse. Première constatation: tous les auteurs étudiés, qu'ils soient marxistes ou non-marxistes, pensent qu'il faut partir du pédagogique pour rénover le politique, sauf trois: René Loureau, Francis Imbert et Olivier Giscard D'Éstaing (frère de l'ancien président). Pour ces derniers, le politique ne peut se rénover que par le politique. Deuxième constatation: avant d'effectuer une rénovation politique, il importe de distinguer entre modèle de changement social néguentropique s'il y a « conservation propre à une société de type libéral » et modèle entropique « s'il y a transformation propre à une société de type socialiste autogestionnaire ». L'intention politique de Jouvenet devient alors assez évidente: pour que la non-directivité puisse s'exercer efficacement, il importe de regarder quel est le système politique le plus viable dans une société de type libéral. Prenant appui sur la conception rogérienne de la démocratie formelle américaine, Jouvenet ne dissimule pas sa préférence pour le modèle de décentralisation des pouvoirs au plan régional tel que proposé par Olivier Giscard D'Éstaing.

Ces projets politiques libéraux recherchent la créativité des sujets-citoyens, le dépassement et l'assomption des rapports de forces, une évolution permissive de la civilisation dans le respect de la liberté... La mutation néguentropique constitue donc la recherche, circonscrite à l'État de droit, d'une image libérale de l'autorité, fondatrice d'une nouvelle souveraineté (p. 262).

Jouvenet estime donc que c'est moins dans la revendication du pouvoir que dans l'exercice réel mais restreint du pouvoir que la non-directivité a les plus grandes chances de s'exercer. Pour ceci, il faut que les citoyens reconnaissent la nécessité de l'hypothèse régionaliste ou, si l'on préfère, d'une concurrence entre écoles.

Nous ne sommes pas très loin ici du projet éducatif d'École tel que proposé dans le Livre Vert sur l'École québécoise. Reste à savoir si ce qui est donné d'une main par l'État n'est pas repris de l'autre. Ce qui est donné ici, c'est effectivement un pouvoir décisionnel plus grand accordé à de petites unités scolaires mais ce qui est repris, c'est la possibilité d'adapter les divers programmes d'étude à ces réalités diversifiées qui se retrouvent centralisés par l'État. Bref, ce qui était centralisé

(administration scolaire) devient décentralisé et ce qui était décentralisé (programmes d'étude) devient centralisé. En termes de pouvoirs, c'est bonnet blanc, blanc bonnet ! Est-ce là l'expression d'un nouvel horizon politique de la non-directivité ou une illusion de plus à ajouter au bilan déjà lourd des échecs subis au nom de celle-ci ? En ce sens, l'ouvrage de Jouvenet est décevant en ce qu'il sous-estime l'importance politique de la réforme des programmes ; peut-être est-ce là la différence socio-culturelle la plus importante entre l'Éducation en France et l'Éducation au Québec ? Alors qu'ici, il y a échange de pouvoirs, là, tout reste à décentraliser !

Michel Coron

* * *

Bateson, G., R. Birdwhistell, E. Goffman, E.T. Hall, D. Jackson, A. Schefflen, S. Sigman, P. Watzlawick, *La nouvelle communication*, textes recueillis et présentés par Yves Winkin, Paris : Éditions du Seuil, 1981, 382 pages.

Le livre présenté se veut, d'après son concepteur Yves Winkin, une « introduction raisonnée » à ce qui est déjà connu comme l'école de Palo Alto (banlieue sud de San Francisco) de Californie. Cette école peut se qualifier aussi de « collègue invisible » puisque les quelques dizaines de chercheurs qui la composent et qui œuvrent dans la même approche depuis plus d'une trentaine d'années, s'étendent sur trois générations. Ils sont dispersés de l'ouest à l'est des États-Unis et viennent des différentes disciplines scientifiques. Essentiellement ce livre veut nous introduire à la « nouvelle communication », nouvelle approche, nouveau paradigme, nouveau modèle de la communication interpersonnelle vue à trois niveaux : dyade, petit groupe, grand groupe, étudiée à la lumière de l'anthropologie de la psychiatrie, de la psychologie, de la linguistique, de la sociologie, etc. Il nous introduit à ce grand réseau de chercheurs qui a créé une rupture assez profonde avec le modèle traditionnel de la communication du style Shannon et al.

Le livre est divisé en trois parties : 1. une « présentation générale » de l'école, de l'approche et des chercheurs ; 2. un choix de « textes » de ces chercheurs qui met en évidence le système conceptuel de l'approche ; 3. quelques « entretiens » avec ce chercheurs qui permettent de connaître la dimension humaine des personnages.

Dans la première partie « Présentation générale » (p. 11-109), Yves Winkin présente en premier sous le titre « Le télégraphe et l'orchestre » une esquisse du nouveau modèle « orchestral » de la communication opposé au modèle « télégraphique » traditionnel. « La communication est un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportements... ». L'analogie se fait avec un orchestre à plusieurs instruments, de deux à un nombre « X », mais avec une « partition » qui est culturelle et sociale et qui a été apprise inconsciemment. La symphonie ou le concerto s'improvise pendant les échanges. Dans un cas pareil, les méthodes de

recherche traditionnelle comme les modèles « expérimentaux » ou l'analyse de « contenu » doivent être remplacés par l'analyse de « contexte » et par des méthodes « systémiques ». La communication doit être conçue comme une « communion ».

Suite à cela, Yves Winkin nous présente sous le titre « Un collègue invisible » les grands personnages de l'école ainsi que les plus importants de leurs successeurs, chercheurs qui s'étendent sur trois générations: la première génération, avec Bateson, Birdwhistell, Goffman, Jackson et Hall, a créé la rupture autour des années cinquante; la deuxième génération, avec Schefflen et Watzlawick, a repris et reformulé les hypothèses de départ d'une façon plus rigoureuse, autour des années soixante; la troisième génération, avec Sigman, représentant des jeunes qui travaillent actuellement sous la direction de leurs maîtres.

Winkin présente la vie et l'œuvre de ces chercheurs, les influences qu'ils ont reçues ainsi que leur contribution au système conceptuel de la nouvelle communication. Le trajet de Gregory Bateson de Cambridge à Palo Alto, anthropologue, un grand « homme d'idées et non de données » qui a introduit des concepts comme ceux de « schismogénèse », de « double contrainte », de « paradoxe », de « métacommunication », etc. et qui est considéré comme le père de l'école. Le psychiatre Don Jackson qui introduit la « thérapie familiale systémique », qui pousse le paradoxe jusqu'au concept de la « prescription du symptôme » et à la redéfinition de la schizophrénie en tant qu'état spécifique de la personnalité avec ses propres façons de vivre, et qui attire dans son équipe des chercheurs comme Riskin, Satir, Weakland, Haley et Watzlawick. Le psychothérapeute Paul Watzlawick et son trajet de Venise à Palo Alto, qui s'intègre à l'équipe de Jackson et qui développe avec rigueur la consultation en thérapie familiale en partant des expériences des grands cliniciens intuitifs de l'équipe, en essayant de décrire le quoi et le comment du processus de diagnostic, en mettant en évidence une nouvelle « logique de la communication » et le « langage du changement ». C'est le chercheur qui introduit la rupture finale et brutale avec les écoles analytiques en thérapie.

Les chercheurs de ce collègue invisible, présentés par Winkin, qui gravitent autour de Philadelphie, sont: Ray Birdwhistell, anthropologue, un intellectuel marginal, le grand chercheur de la « Kinésique » avec une approche systémique « gestualité et langage s'intègrent dans un système de communication », et Albert Schefflen, psychiatre, collaborateur du précédent. Ils introduisent ensemble « analyse de contexte » et le type de recherche « méthode de l'histoire naturelle » qui intègrent la synchronie et la diachronie. Avec ces chercheurs, la rupture se réalise avec les modèles de recherche traditionnelle. Le très jeune Stuart Sigman, présenté par Winkin, fait partie du groupe de Philadelphie et oriente ses recherches vers ce qui est appelé « ethnographie de la communication ».

Enfin, Winkin nous présente les deux hommes solitaires de l'école, deux « francs-tireurs » de la recherche: Edward Hall et Erving Goffman. Le premier, anthropologue, a étudié l'espace et la proxémique intégrées dans cette approche de

la communication en tant que processus à multiples canaux. Le deuxième, un sociologue canadien, a effectué des recherches sur la sociologie de la communication interpersonnelle pour ainsi aboutir à une « grammaire de la vie quotidienne » et au concept de la « présentation de soi ».

La deuxième partie du livre (p. 111-277) nous présente une série de huit textes, récents ou moins récents, connus ou moins connus de ces auteurs, un choix qui permettra de mettre en évidence par les « dires » des chercheurs même et de première main, le système conceptuel de cette nouvelle communication. Ainsi, les « Positions théoriques » sont présentées pour l'étude de l'interaction par des textes de Bateson et Schefflen, l'« approche micro-analytique » par des textes de Birwhistell et Hall, l'« approche systémique » pour l'étude de l'institution par Sigman et Goffman. L'ensemble de cette partie met en évidence les trois niveaux et les trois thèmes qui ont préoccupé ces chercheurs et leurs études: la dyade, la famille, l'institution.

La troisième partie du livre (p. 280-334) présente quatre entretiens avec Bateson (1979), Birdwhistell (1978), Hall (1980) et Watzlawick (1978) réalisés par des chercheurs proches de ce Collège invisible. Des interviewers comme Beels, Mac Dermott, Davis et Wilder, chercheurs eux-mêmes, deviennent des interlocuteurs de valeur qui posent les bonnes questions et font ressortir les dimensions humaines des interviewés. Le but de cette troisième partie, d'après Yves Winkin, est le « processus de désincarnation » nécessaire pour des personnages célèbres puisque l'interviewé se livre plus directement et spontanément dans une discussion que dans un texte.

Le livre se termine avec une importante bibliographie de 342 citations, suivie d'une note spéciale à l'intention du lecteur français où les traductions en français des travaux des membres du Collège invisible permettent aux intéressés un choix et une orientation pour les lectures futures.

Yves Winkin, jeune chercheur qui a fait ses études à Liège et en Pennsylvanie, nous offre, avec son livre, une excellente introduction à l'école de Palo Alto. À notre opinion, il a réalisé beaucoup plus que cela. Il nous présente aussi une excellente synthèse du point de vue de son contenu ainsi que de sa forme de ce qu'on peut appeler la nouvelle communication. Il s'agit d'un outil de travail très utile non seulement pour les débutants mais aussi pour les initiés. L'image mentale qui se dégage de la lecture du livre est très représentative du système conceptuel de cette école ainsi que de chacun des auteurs cités. Nous croyons que nous avons besoin de plus en plus de livres-outils comme celui-ci.

Depuis son apparition (1981), ce livre de Yves Winkin a déjà fait son chemin dans le monde universitaire francophone au Québec. À notre connaissance il constitue une référence de base. Il a motivé différents travaux d'étudiants dans des départements de communication, d'éducation, de sociologie, de service social, de nursing, etc. Il a, dans les faits, prouvé son utilité et sa pertinence.

La composition du livre en trois parties avec une présentation générale, huit textes et quatre entretiens ainsi que le choix très délicat et difficile à effectuer dans ce grand ensemble de concepts-principes-méthodes qui constitue l'école de Palo Alto, ont très bien réussi à le réduire à un petit ensemble représentatif, d'après ces objectifs. Ce choix n'est pas aussi « arbitraire » que veut nous le dire son auteur. D'après les dimensions du livre, l'« essentiel » de la nouvelle communication est consigné dans son texte. De plus, il est agréable à lire.

Constantin Fotinas

Nicole Henri

* * *

Les sciences de l'éducation à travers les livres: recension des Notes critiques publiées pendant les quinze premières années de la *Revue française de pédagogie* (1967-1982), Paris: Institut national de la recherche pédagogique, 160 pages (diffusé par le service des publications de l'INRP, 29 rue d'Ulm, 75 005 Paris).

À raison d'une dizaine de recensions par numéro, depuis 15 ans de parution, la *Revue française de pédagogie* a signalé 597 « livres significatifs » — dont un tiers provenant essentiellement des pays anglo-saxons et du monde germanique — dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation.

Selon un plan de classement en quinze grandes catégories très détaillées, cet ouvrage répertorie les livres recensés, fournit leur description bibliographique et la référence au numéro de la revue où ils sont analysés, ainsi que le nom des analystes. Chaque recension (dans la revue) donne des informations détaillées sur le contenu des ouvrages, de même qu'une « réflexion critique à leur sujet ». L'ensemble de cette liste bibliographique est suivi d'un index des auteurs, l'entrée par sujets pouvant se faire à partir du plan de classement.

Comme l'indique le texte introductif, le corpus ainsi constitué peut servir différentes fins, depuis l'inspiration pour la constitution de fonds de base, jusqu'au suivi de « l'évolution des différentes disciplines dans un contexte international », sans oublier le témoignage sur « le devenir de la pédagogie en France ».

On y trouve, enfin un commentaire sur les travaux significatifs de quelques grandes orientations: conjoncture de l'enseignement, des sciences de l'éducation et de la recherche pédagogique, différentes approches en sciences de l'éducation.

Précieux en soi, ce corpus de références sera encore plus utile à qui peut accéder à la collection entière de la revue et donc aux recensions elles-mêmes, publiées dans la rubrique *Notes critiques*.

Paulette Bernhard

* * *

Rey, Alain, *Encyclopédies et dictionnaires*, Paris: Presses universitaires de France, 1982, 128 pages (Que sais-je? no 2000) accompagné d'une brochure intitulée *Collection Que sais-je?*, 16 pages.

Que le numéro 2000 d'une collection encyclopédique soit justement intitulé *Encyclopédies et dictionnaires*, on peut y voir une certaine élégance éditoriale, qui va jusqu'à s'offrir l'extra d'une brochure d'accompagnement faisant un historique de la collection...

Respectant les principes d'initiation et de synthèse propres à l'esprit de la collection, cet ouvrage très dense a pour objet central « l'encyclopédie et le dictionnaire encyclopédique », alors que le « dictionnaire de langue » n'y figure que comme « terme de comparaison et garant ».

La première partie, plus théorique, recense « les problématiques » : elle part des définitions, désignations et fantasmes reliés aux entreprises qui ont pour but « l'ouvrage de référence » ; elle s'arrête aux « structures textuelles » où, derrière le « mot », on découvre « le mot qui désigne une chose » (encyclopédie) et « le mot qui désigne un mot » (dictionnaire), c'est-à-dire des sujets (les entrées) et des discours « à des niveaux sémiotiques différents », sans oublier la réalité hybride du « dictionnaire encyclopédique » ; on trouve également dans cette partie une réflexion sur les « fragmentations et classements » (arrangements alphabétique et méthodique — du linéaire au cyclique), ainsi que sur différents aspects linguistiques (distinction et, en même temps, « relation de contiguïté et d'interpénétration », par rapport aux dictionnaires de langue, paradoxe de la « traduisibilité ») ; elle s'achève sur l'examen de la relation entre le texte et l'image et de la double fonction, didactique et esthétique, de « l'illustration ».

La seconde partie est historique et retrace avec le maximum de condensation, en jouant sur deux formats de caractères typographiques, l'apparition et les développements du « projet encyclopédique » à travers : l'Antiquité et le Haut-Moyen Âge, le Moyen Âge oriental chrétien et Moyen Âge occidental, l'Islam classique et l'Asie ancienne.

La « mutation occidentale » s'articule sur le XVI^e siècle qui, selon l'auteur, « est le théâtre d'un combat entre les structures du passé, partagées en partie avec la fin du Moyen Âge, et celles que le XVII^e siècle, les ayant repensées, mettra en place ». On passe alors aux réalisations anglaises, allemandes et italiennes du XVIII^e siècle et à l'*Encyclopédie* des philosophes français, suivie de l'*Encyclopédie méthodique*, œuvres marquant « la fin d'une époque », alors que des « conceptions plus pragmatiques » commencent à s'imposer en Angleterre (*Encyclopaedia Britannica*) et en Allemagne.

Le XIX^e siècle voit se multiplier avec succès les « lexiques de conversation » lancés en Allemagne par Brockhaus et « adaptés » dans un grand nombre de pays ; cette « floraison encyclopédique » se poursuit également dans les pays de langue anglaise. En France, la « rencontre de la tradition du dictionnaire et la vogue des

encyclopédies portatives» donne naissance au «dictionnaire encyclopédique de vulgarisation», avec Pierre Larousse. Les indépendances politiques, européennes et américaines de la fin du XIX^e siècle suscitent des «dictionnaires de langue affirmant les identités culturelles», tandis que le mouvement s'étend, au XX^e siècle, à l'Asie, à l'Afrique et au Pacifique, avec l'apparition d'«encyclopédies nationales».

L'évolution récente et multiforme des «ouvrages de référence» offre des solutions originales, avec notamment les «macrostructures» de la *Britannica* et de l'*Encyclopaedia Universalis*, les collections encyclopédiques, les «encyclopédies éclatées» et la vogue de différentes formules de dictionnaires «où sont mêlées encyclopédie et description de langue».

La lecture de ce petit ouvrage ouvre de nombreuses perspectives, depuis «le vertige hélicoïdal des étages métalinguistiques» jusqu'au «fantasme du savoir total», en passant par l'introduction aux domaines culturels de l'Islam classique et de l'Asie ancienne. On peut dire que «les fatidiques 128 pages imparties à l'auteur» — auxquelles fait référence la brochure d'accompagnement — représentent bien cette «incitation au savoir» qui est l'esprit même de la collection.

Paulette Bernhart

* * *

Girod, Roger, *Politique de l'éducation, l'illusoire et le possible*, Paris: Presses universitaires de France, 1981, 263 pages.

Voici un ouvrage que les sociologues et tous ceux et celles qui font et défont, ravaudent et rénovent le système scolaire, feraient bien de méditer. Il rassemble, avec une clarté d'exposition exceptionnelle les termes essentiels d'un immense débat, parsemé de chiffres et d'enquêtes, auquel le *Rapport Coleman*, en 1966 a donné le coup d'envoi. Quel rôle joue et peut jouer l'école dans l'inégale distribution des savoirs et dans la réduction de l'inégalité des chances sociales?

Toute cette controverse s'est armée de pourcentages, d'analyses multivariées et de rapports parfois monumentaux. Roger Girod, avec nuance et simplicité, retient le principal, découvre les acquis, désigne les zones d'ombre, apporte de nouvelles données, formule les problèmes en suspens.

Le terrain, c'est évident, est miné par l'idéologie. Mais le sociologue genevois s'en sort bien, en s'appuyant sur les résultats les mieux assurés de la sociologie empirique de l'éducation. Le livre s'organise autour de quatre questions cruciales: 1) La croissance de l'enseignement (en durée, écoles, équipements, variété de cours et d'enseignants...) signifie-t-elle une instruction réellement meilleure de la population? 2) L'acquisition des savoirs ne dépend-elle pas surtout de facteurs extra-scolaires? 3) La profusion des diplômes entraîne-t-elle une baisse de niveau des

débouchés correspondants? 4) La démocratisation et l'allongement des études favorisent-ils la mobilité et la réduction de l'inégalité des chances sociales?

La réponse aux deux premières questions intéressera au premier chef les pédagogues et, à coup sûr, les fonctionnaires et politiciens qui élaborent des budgets de crise, ciseaux en mains. Les *Rapports Coleman* et *Plowden* avaient déjà esquissé certains éléments. La monumentale enquête de l'AIE (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire) et d'intéressantes données sur la Suisse viennent renverser un dogme tacite et confortable voulant que « ce qui est appris est appris, (...) pour l'essentiel retenu à vie et très utile ». L'allongement de la durée des études ne semble nullement améliorer les compétences de base des élèves, pas plus qu'il ne réduit l'inégale distribution de savoirs, par ailleurs très largement acquis en dehors du système scolaire. La marge de manœuvre de l'école existe, mais elle est bien mince. À une école de moins en moins efficace, triste par surcroît, les yeux rivés sur l'avenir, il vaudrait mieux, dit l'auteur, substituer un apprentissage joyeux, motivé par les intérêts présents, meilleur gage d'une intégration profonde de schémas transposables dans le futur.

Dans la suite de son ouvrage, Roger Girod insiste fortement sur l'élasticité des rapports entre formation et profession, ce qui vient encore confirmer que les savoirs professionnels s'acquièrent en bonne partie hors de l'école, même si à chaque niveau de formation initiale sont attachés des mouvements de mobilité formant des configurations inégales. Nous nous trouvons, dit l'auteur, dans une situation de « semi-certification » où les carrières ne sont ni totalement déterminées ni totalement aléatoires, eu égard aux diplômes scolaires. Et cette situation médiane a fort peu changé depuis le début des années 1950, en dépit de la fameuse « explosion scolaire ». Une incertitude cependant, due à l'absence de données sur les plus récentes années de crise.

Quel parti tirer de ces constatations? Roger Girod évoque une hypothèse, celle d'une école de plus en plus courue pour les satisfactions et la culture qu'elle procure, et de moins en moins pourvoyeuse de diplômes garantissant un emploi. En somme, la culture « gratuite » de masse.

Le dernier chapitre revient sur une chimère : le désir d'égaliser les chances sociales à travers une démocratisation des études. Les deux phénomènes, ainsi que l'ont montré plusieurs recherches, sont largement indépendants. L'auteur entrevoit une possibilité d'intervention, afin d'offrir aux exclus des filières supérieures une *deuxième* et une *troisième chance*. La deuxième chance consisterait en un genre d'apprentissage centré sur la pratique et partiellement branché sur des situations réelles de travail, afin de donner à l'élève la possibilité de « rompre avec un passé scolaire fait de déboires ». La troisième chance rejoint la formation des adultes.

À la fin des années 1950, Roger Girod prenait résolument parti pour une réforme scolaire favorisant la démocratisation des études ; la recherche sociologi-

que a emporté des illusions, sans entamer toutefois l'optimisme du chercheur. Derrière la précision des chiffres qui émaillent le discours, derrière la grave et minutieuse auscultation de rapports qui en ont découragé bien d'autres, on découvre ici et là, au détour des pages, des images d'une école réconciliée avec les aspirations des élèves, peuplée du plaisir d'apprendre indépendamment d'une course au diplôme effrénée et délirante. Une autre école donc, pour remplacer une machine à évaluer. Cette conclusion ne découle pas d'un renouveau des principes hédonistes en pays calviniste, mais de relations et de tendances patiemment mises à jour au fil des enquêtes et des intérêts.

Une critique cependant: l'absence de toute discussion sur les fonctions sociales de l'enseignement. L'école publique s'est dès le départ présentée comme le symbole de la démocratie et de l'égalité, comme un lieu aussi où se forgeait un ordre républicain peuplé de citoyens raisonnables. Mais cette présentation de soi n'a pas fait illusion pour tout le monde, et l'on trouve très tôt un courant d'idées dénonçant ces allégations et attribuant à l'école un rôle de reproduction des inégalités. Entre une idéologie — maintenant à nu — d'une école productrice d'égalité et un paradigme omniprésent de la reproduction, n'y a-t-il pas place pour une recherche socio-historique sur les contributions réelles de l'école à l'émergence et à l'évolution des groupes et des structures sociales? Les autres fonctions productives de l'école ne méritaient-elles pas au moins quelques lignes, ou faut-il comprendre que ce sont là des discussions dont les politiques de l'éducation ne doivent pas explicitement s'occuper?

André Petitot

* * *

Audet, Marc, *Relance 1980 à l'Université, 1^{er} et 2^e cycle — Vue d'ensemble*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, 1982, 108 pages.

Audet, Marc, *Relance 1980 à l'Université, 1^{er} et 2^e cycle — Les disciplines*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, 1982, 90 pages.

Le rapport de Marc Audet en deux volumes décrit les processus d'intégration au marché du travail des diplômés universitaires du 1^{er} et du 2^e cycle de l'année 1978. La cueillette des données eut lieu environ 24 mois, soit en 1980, après la fin des études, auprès d'un échantillon d'environ 11 500 diplômés. Un peu plus de 5 500 personnes ont répondu au questionnaire comprenant 66 questions, ce qui donne un taux d'efficacité de l'échantillon d'environ 50%. Furent éliminés les diplômés du 1^{er} cycle déjà titulaires d'un diplôme universitaire avant celui obtenu au cours de l'année 1978; furent éliminés aussi ceux qui résidaient hors du Québec au moment de l'enquête à l'été 1980. Le rapport met en évidence que le taux de chômage des diplômés universitaires du 1^{er} cycle a connu une hausse importante entre 1978 et 1980; il est passé de 4,8% en 1978 (chez les diplômés de 1975) à 9,5% en 1980 (chez

les diplômés de 1978). Selon l'auteur du rapport, la hausse du taux de chômage est importante aussi chez les diplômés du 2^e cycle, bien que l'écart entre le 1^{er} cycle et le 2^e cycle soit demeuré à peu près le même, soit plus de la moitié du taux de chômage chez les diplômés du 1^{er} cycle. On note que la situation des diplômés du 2^e cycle en sciences humaines est nettement meilleure que celle des diplômés du 1^{er} cycle de ce secteur. Cela est vrai particulièrement pour les hommes : la situation est moins vraie chez la femme en raison de la détérioration dans le secteur des sciences de l'éducation. Le plus haut taux de chômage se retrouve chez les diplômés dans les secteurs des arts et des lettres. Le plus bas taux de chômage se retrouve chez les diplômés dans les secteurs de l'administration, des sciences appliquées et des sciences de la santé.

Le deuxième volume du rapport présente les données selon les disciplines pour le 1^{er} cycle, selon les secteurs pour le 2^e cycle. Pour chaque discipline ou secteur, il indique la situation des diplômés au moment de l'enquête, soit deux ans après la fin des études ; il indique aussi l'évolution du taux de chômage des diplômés au cours des deux années suivant la fin des études ; enfin, il présente les principales caractéristiques des emplois (par exemple, le salaire) des diplômés.

Le rapport est sûrement l'aboutissement d'un travail gigantesque. Il est bien présenté. Particulièrement le deuxième volume sur les disciplines peut être consulté par un(e) étudiant(e) de niveau collégial. Les données du rapport sont très pertinentes et seront sans doute recherchées par les étudiants et professionnels de l'aide surtout dans ce temps de difficultés économiques.

Le rapport, comme la plupart de ceux sur les relances au Québec ou ailleurs, comporte des faiblesses. D'abord, le rapport ne présente pas de cadre théorique ; l'auteur considère certaines variables comme le sexe, mais l'interprétation des données demeure élémentaire. La deuxième faiblesse a trait au taux de réponses qui est près de 50%. Qui sont les non-répondants ? Ces derniers ont-ils des caractéristiques psychologiques et sociologiques qu'ont les répondants ?

Le processus d'intégration au marché du travail qui est décrit concerne les diplômés d'il y a quatre ans. Des données plus récentes n'auraient pas manqué d'intéresser le lecteur sensible à l'évolution rapide du marché du travail.

Denis Marceau

* * *

Woodhall, Maureen, *Éducation, travail et emploi: revue sommaire*, Ottawa: Centre de recherches pour le Développement international (CRDI), 1982, 56 pages.

Rédigée dans le cadre des projets du CRDI, cette publication préparée par Maureen Woodhall, s'inscrit dans une série de rapports résumant les revues de la

situation dans divers domaines de la recherche en éducation. Antérieurement dans cette série deux ouvrages ont été publiés portant sur l'alphabétisation et l'autre sur la malnutrition et le développement de l'enfant.

La publication comprend des recensions d'écrits traitant entre autres des rapports de l'éducation et de l'emploi, de l'utilisation des diplômés sur le marché du travail ainsi que des effets de celui-ci sur les systèmes d'enseignement. Elle présente également, en s'appuyant sur des recherches actuelles, une vue synthétique de ces différents problèmes et résume, en fin de parcours, les éléments fondamentaux qui doivent figurer dans une politique de réformes de l'éducation et du marché du travail, tentant en cela de proposer des pistes pour réduire l'incompatibilité du monde scolaire avec celui du travail.

Ce texte peut rendre service aux chercheurs intéressés à cette problématique.

Émile Ollivier

* * *

Schiff, Michel, *L'intelligence gaspillée. Inégalité sociale, injustice scolaire*. Paris : Éditions du Seuil, 1982, 226 pages.

Il est assez inusité, en vérité, qu'un ex-chercheur en physique nucléaire s'intéresse, d'une part, au rôle relatif de l'inné et de l'acquis dans le développement de l'intelligence humaine et, d'autre part, à l'importance des déterminants intellectuels et socioculturels dans le succès ou l'échec scolaire. C'est pourtant le cas de Schiff qui nous présente dans son ouvrage un exposé, mi-pamphlétaire, mi-vulgarisateur, de la thèse environnementaliste. Pour quiconque connaît le livre de Eysenck « *L'inégalité de l'homme* » (Éditions Copernic, 1977), il est aisé de reconnaître dans l'étude de Schiff le contrepied parfait de la théorie innéiste.

Dans une première partie, l'auteur, à l'aide d'une série de citations bien choisies, s'attaque au mythe selon lequel certains seraient nés pour un petit pain et qu'il leur serait pour ainsi dire naturel d'être inférieurs aux autres et, notamment, d'échouer dans leurs études. Le deuxième chapitre rappelle d'utiles distinctions (causalité *vs* cause, différences individuelles *vs* différences de groupes, hérédité biologique *vs* hérédité sociale, etc.). Les troisième et quatrième chapitres continuent dans la même veine. Dans le reste de l'ouvrage, l'auteur applique les théories environnementalistes à l'explication des échecs scolaires et démontre que ces injustices sociales ne peuvent être maintenues qu'au prix d'un gaspillage considérable.

Si l'on peut admirer la clarté avec laquelle Schiff dénonce les limites des explications héréditaires de l'intelligence (lorsque, par exemple, il s'attaque au

fameux 80% de Jensen ou d'Eysenck), on doit cependant regretter que, pour ce faire, l'auteur commence — pour mieux la démolir — par caricaturer à l'extrême la thèse adverse. Cette simplification à outrance vise moins à rendre la tâche facile au lecteur néophyte qu'à discréditer par le ridicule la position innéiste. À cet égard, la charge à train de fond concernant « l'affaire Burt » (Gaudreau, 1980)¹, constitue un bel exemple du procédé favori de l'auteur : simplifier pour convaincre.

Il reste que, malgré tout, ce livre peut s'avérer extrêmement utile : — pour faire comprendre que la question de l'inné et de l'acquis est bien plus compliquée que les résultats de certaines recherches ne tendraient à le laisser croire — pour comprendre très bien un côté de la médaille, ... l'autre côté.

Jean Gaudreau

NOTE

1. Gaudreau, Jean, L'« affaire » Cyril Burt et ses implications pour la recherche en sciences de l'éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. VI, no 2, p. 313-324.

* * *

Langouet, Gabriel, *Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement*, Paris : Presses universitaires de France, 1982, 185 pages.

En France comme dans la majorité des pays industrialisés, les dénonciations de l'école capitaliste, l'école des *héritiers* et de la reproduction sociale, se sont multipliées depuis le début des années soixante-dix. Parmi les réponses à ces critiques on a vu se développer la technologie éducative, discipline en grande partie fondée sur l'idée naïve que les outils de la pédagogie moderne, hier le projecteur et le magnétophone, aujourd'hui l'ordinateur, n'allaient pas manquer de rétablir les chances des populations malmenées par l'école traditionnelle, c'est-à-dire les enfants des classes populaires, les handicapés, les femmes, les adultes sous-scolarisés, les habitants des régions éloignées. Plutôt que de prendre en considération la réalité sociale, la technologie éducative s'est construite en l'ignorant, pire encore, en la niant, choisissant de s'adresser, à travers les âges, les couleurs, les antécédents scolaires, le capital économique ou culturel, à cette fiction commode que représente *l'individu en état d'apprentissage*.

Gabriel Langouet est de ceux qui ont entrepris de réfuter cette fiction de *l'apprenant-sans-classe* en renvoyant les technologues de l'éducation et autres adeptes de la « pédagogie pure » à la réalité sociale.

Dans ses recherches, Langouet a simplement tenté de voir si les nouvelles méthodes de la technologie éducative favorisaient réellement les apprentissages chez les enfants des classes dominées et si, par conséquent, elles pouvaient constituer un véritable facteur de démocratisation des savoirs. Pour répondre à cette question, il a vérifié les connaissances de deux groupes de lycéens français ayant suivi

des cours de langue anglaise, le premier selon une méthode traditionnelle et le second selon les nouvelles méthodes audio-orales.

Les deux groupes étaient rigoureusement identiques par ailleurs, chacun étant composé dans des proportions égales de garçons et de filles représentant des milieux socio-économiques et socio-culturels différents. Ne laissant rien au hasard, Langouet s'assura également par des enquêtes auprès des élèves, des maîtres et des parents que les connaissances initiales ou les motivations de chacun à l'égard de l'apprentissage de l'anglais ne pourraient fausser les résultats. Bref, seule la méthode d'enseignement distinguait les deux groupes.

Les résultats furent nets. D'abord, les étudiants exposés à la méthode traditionnelle obtinrent de meilleurs points aux tests de connaissance de la langue écrite et même aux tests d'expression. Par ailleurs, ni le sexe, ni l'âge, ni les motivations, ni même la méthode d'enseignement utilisée, rien ne permettait d'expliquer les écarts dans les résultats obtenus aussi clairement que l'origine sociale des étudiants : les enfants des milieux aisés maîtrisaient mieux la matière que leurs collègues moins favorisés culturellement et socialement. Enfin, résultat capital, à l'intérieur du groupe en cause, la méthode audio-orale n'atténuait aucunement les écarts entre les enfants des classes dominantes et ceux des classes dominées : au contraire, pour certains tests, les écarts s'accroissaient !

On a voulu croire trop volontiers que devant la machine, tous seraient égaux et que, par conséquent, l'essor de la technologie éducative allait s'accompagner d'une véritable démocratisation de la connaissance. Des mises au point comme celle de Gabriel Langouet contribuent efficacement à dissiper ce simplisme et, ce faisant, préparent sans aucun doute la technologie éducative à sortir de sa préhistoire.

Raymond Duchesne

* * *

Bossuet, Gérard, *L'ordinateur à l'école*, Paris : Presses universitaires de France, 1982, 234 pages.

Ce livre, malgré son titre très général, est presque entièrement consacré à Logo. Logo, qui est à la fois une conception philosophique de l'apprentissage, une théorie de la connaissance, un langage « amical » de programmation, est un système en développement depuis 1968 environ, au MIT de Boston.

Le livre se divise en trois parties. La première partie introduit le lecteur au système Logo. La deuxième partie relate l'expérimentation du système Logo dans une classe de CM2 (6^e année), d'une école primaire du Sud de la France. La troisième partie, très courte, suggère au lecteur quelques orientations de recherche.

Dans la première partie, seuls l'introduction et le premier chapitre sont consacrés à la place de l'ordinateur dans l'enseignement. L'auteur définit les termes,

clarifie et classifie. Il ne prend pas parti, mais s'assure dès le départ d'exposer au lecteur une vue d'ensemble sur ce que représente l'ordinateur dans l'école. En terminant le chapitre I, l'auteur introduit le langage Logo. C'est un langage universel défini par l'utilisateur lui-même. Le chapitre II présente Logo, son contexte, sa philosophie, ses possibilités pédagogiques. Le chapitre III propose des stratégies d'introduction de Logo à l'école. Dans ce chapitre, l'auteur donne des renseignements très pratiques. Le lecteur concerné y apprendra, par exemple, comment mettre les enfants en contact avec le système, le nombre d'enfants dans une équipe de projet.

La deuxième partie décrit et analyse l'expérimentation du système Logo. Cette partie donne le point de vue des enfants, le point de vue de l'enseignement et celui du facilitateur. Le point de vue du facilitateur décrit entre autres dans des tableaux les interactions qui se sont produites entre les enfants pendant l'expérience.

La troisième partie propose des orientations de recherche.

Le livre de G. Bossuet nous est apparu comme un livre très complet sur les possibilités du système Logo au niveau primaire. Il s'adresse au lecteur n'ayant aucune notion de ce qu'est le système Logo, mais il reste intéressant pour le lecteur plus expérimenté qui utilise déjà Logo avec des enfants. C'est un livre clair, qui exprime de façon originale des idées qui pourtant ne sont pas nouvelles. On retrouve dans la littérature américaine tout ce dont il est question dans ce livre. Le ton est souvent bien enlevé (questions courtes, anecdotes, citations); l'auteur pose les bonnes questions, soulève des débats, mais se refuse à être dogmatique. Bien qu'écrit dans un contexte français, le transfert au contexte québécois, devrait se faire sans difficulté.

La partie la plus faible du livre nous apparaît être la deuxième partie. Elle est très descriptive, le point de vue du facilitateur, l'analyse du point de vue informatique sont très mécaniques, et il est difficile dans cette avalanche de résultats ponctuels de tirer des conclusions générales et généralisables de l'expérimentation. Cela ne semblait pas non plus être le but des expérimentateurs. L'auteur préfère terminer le livre en suggérant des voies de recherche auxquelles seule la multiplication de telles expérimentations pourra apporter des réponses.

Enfin il faut signaler la bibliographie importante de l'ouvrage. Là encore, la partie la plus fournie concerne les recherches type Logo, mais il y a un certain nombre d'ouvrages généraux sur l'enseignement et les applications pédagogiques de l'ordinateur en éducation intéressants pour toute personne intéressée à «l'ordinateur à l'école».

Martine Chomienne

Ionescu, M., *Prévision et contrôle dans le processus didactique*, Cluj-Hapoca: Éditions Dacia, 1979, 200 pages.

Le développement rapide de la société contemporaine, développement aussi bien économique, scientifique que technique, a des implications importantes au niveau de l'enseignement. En effet, la quantité d'informations à transmettre est en hausse continue et dépasse souvent les possibilités d'assimilation des élèves. En même temps, les connaissances transmises sont périssables. S'il y a quelques décennies, l'école transmettait un volume de connaissances pouvant être intégralement utilisées durant 20 ou 30 ans, actuellement l'individu peut utiliser une faible partie des connaissances assimilées à l'école, et ceci pendant 10 à 15 ans seulement. En partant de ces constats, Miron Ionescu discute dans le premier chapitre de son livre (p. 9 à 52) du sens qu'on doit attribuer à la modernisation de l'enseignement. L'auteur insiste particulièrement sur l'aspect formatif de l'enseignement qui, pour répondre aux attentes actuelles, doit développer, chez les élèves, des « instruments mentaux » les rendant capables de restructurer constamment les connaissances acquises, en fonction des nouvelles exigences et des développements du savoir. Pour cela, l'élaboration des programmes d'enseignement doit assurer une répartition rationnelle des heures consacrées aux divers groupes de matières, accorder suffisamment de temps à l'étude individuelle et à la réflexion, élaborer des généralisations théoriques à partir des données présentées aux élèves, diminuer les descriptions, accentuer le caractère explicatif des connaissances, souligner la dépendance des phénomènes, lier la théorie à la pratique. En discutant des rapports entre les formations générale et spécialisée, Ionescu insiste, en vue de l'objectif de l'enseignement moderne, sur la nécessité de créer des spécialistes cultivés.

Dans le contexte des changements rapides décrits par Ionescu, le contenu de l'enseignement est plutôt déterminé par le futur que par le passé. Le caractère prospectif ainsi défini de la didactique suppose l'étude, l'évaluation et la hiérarchisation des objectifs de l'enseignement, opération connue sous le nom de taxonomie didactique, concept développé, sous la direction de Bloom, par l'école de Chicago.

La modernisation de l'enseignement implique, aussi, une transformation de l'activité du « couple éducationnel » (enseignant-élève) qui est conçu par Ionescu, dans une perspective cybernétique, comme un système à connexion inverse. L'enseignant communique à l'élève le contenu à assimiler ; l'élève, à son tour, offre au professeur un *feed-back* qui lui permet de vérifier si la réception du message a été bonne. En fonction de cette rétroaction, le message de l'enseignant peut être constamment modelé et amélioré. La rétroaction permet, en même temps, d'évaluer les connaissances acquises par les élèves ainsi que leur capacité à élaborer et à utiliser ces connaissances. Le passage à l'enseignement moderne transforme les fonctions des membres du « couple éducationnel » (p. 47). De récepteur passif d'informations, l'élève devient un participant actif au processus didactique. L'enseignant guide et organise l'activité des élèves. Il les aide à acquérir des habiletés de travail intellec-

tuel, des méthodes pour l'étude de la réalité et crée une motivation supérieure pour l'apprentissage.

Le deuxième chapitre du livre de Ionescu est consacré au contrôle et à la prévision de l'activité didactique (p. 53 à 127). Par contrôle, l'auteur désigne la vérification périodique et inopinée du déroulement de l'activité scolaire, vérification destinée à prévenir et à enrayer les éventuelles déficiences, puis à augmenter le rendement de l'activité instructive-éducative (p. 62). Le concept de contrôle a cependant un sens plus large. Il implique, aussi, l'activité d'orientation du processus didactique et la maîtrise de ce processus par l'enseignant qui dirige et évalue le cheminement des élèves dans l'assimilation et la consolidation des connaissances (p. 75). Le contrôle suppose la prévision du déroulement des activités en classe sur la base des données connues à un certain moment, données concernant les élèves, le contenu à enseigner et les situations qui facilitent ou, par contre, rendent difficile le déroulement de la leçon (p. 62-63). Sur la base de ses prévisions, le professeur peut élaborer des stratégies adéquates d'enseignement, programmer les activités et réduire les effets du hasard dans le processus didactique.

Dans le cadre de ce chapitre, l'auteur présente les résultats d'une recherche effectuée de 1972 à 1978 et portant sur l'évaluation, faite par les enseignants, du degré de contrôle et de prévision de l'activité en classe. Les résultats (p. 122 et suivantes) montrent que la qualité de la prédiction est en relation avec l'expérience et les aptitudes pédagogiques de l'enseignant, avec sa connaissance des élèves, avec le feed-back dans lequel la composante non verbale occupe une place importante.

Pour évaluer l'efficacité de leur activité, pour améliorer le rendement scolaire des élèves, les enseignants doivent vérifier constamment les résultats de leur travail. Ceci rend nécessaire la maîtrise des techniques d'échantillonnage et de sondage, techniques auxquelles l'auteur consacre le troisième chapitre de l'ouvrage (p. 128 à 163). L'approche de ces techniques est d'autant plus nécessaire que les résultats des enquêtes menées par Ionescu auprès d'enseignants et de directeurs d'écoles révèlent les difficultés que ceux-ci éprouvent dans l'utilisation de ces techniques, particulièrement lorsqu'il s'agit de groupes à faibles effectifs.

Le quatrième chapitre est consacré aux nouveaux éléments de technologie didactique et au rôle qu'ils jouent dans le contrôle de l'activité instructive (p. 164 à 200). L'auteur présente l'impact de plusieurs techniques (diaprojection, épi-projection, rétroprojection, microprojection, téléprojection et machines à apprendre). L'introduction de ces nouveaux dispositifs présente de nombreux avantages: elle accélère le rythme des acquisitions, en facilitant la communication, la réception, la compréhension et le stockage des informations. L'auteur attire toutefois l'attention sur certains désavantages: l'excès de visuel peut appauvrir le contenu du message; il stimule la passivité, ralentit les processus d'élaboration mentale et d'observation, limite la créativité. En raison de ces désavantages, la généralisation

des nouvelles techniques didactiques peut s'avérer nocive. Par contre, une utilisation rationnelle enrichit et diversifie le répertoire des méthodes d'enseignement et contribue à optimiser le contrôle du processus didactique.

En dépit de certaines déficiences (le style qui rend difficile la lecture de quelques paragraphes, plusieurs redondances et une articulation peu évidente des quatre chapitres), le livre de Miron Ionescu, professeur à l'Université «Babes-Bolyai» de Cluj-Napoca (Roumanie), constitue un ouvrage utile pour les enseignants. La revue critique des écrits ainsi que les résultats des recherches de Ionescu représentent une contribution au développement de la didactique.

Valériu Vlasiu

* * *

Tousignant, Robert, *Les principes de la mesure et de l'évaluation de l'apprentissage*. Saint-Jean-sur-Richelieu: Éditions Préfontaine inc., 1982, 225 pages.

La première réaction à l'ouvrage de Robert Tousignant pourrait être : encore un autre volume d'introduction à la mesure et à l'évaluation du rendement scolaire ! Cependant, dès les premières pages, le lecteur se ravise et découvre l'œuvre d'un universitaire, d'un pédagogue chevronné, familier avec les problèmes journaliers rencontrés par le praticien, et désireux d'exposer dans une langue simple et sans artifices les concepts fondamentaux de mesure et évaluation.

Les aspects techniques présentés dans le volume se rattachent à un cadre plus général mettant en lumière les liens très étroits entre l'apprentissage d'une part et la mesure du rendement scolaire d'autre part, cette dernière n'existant que pour servir l'apprentissage.

Dans les deux premiers chapitres, l'auteur propose une conception de l'apprentissage centrée sur la définition d'objectifs. Ces derniers, décrivant des habilités et des comportements visés en classe, devront, en dernière analyse, être formulés dans des termes suffisamment clairs de façon à ce qu'on puisse se prononcer sur leur degré d'atteinte.

Si les objectifs représentent le point de départ de la planification des activités d'apprentissage, ils décrivent également ce qui devrait faire l'objet de la mesure. L'auteur suggère la table de spécification comme outil de planification (Chapitre 3).

Après avoir proposé quelques principes à suivre lors de l'élaboration d'un instrument de mesure (Chapitre 4), Tousignant consacre deux chapitres à l'élaboration des tests dits objectifs : comment construire des questions objectives, comment les analyser, comment les interpréter. Les examens traditionnels et les grilles d'observation font l'objet du chapitre suivant.

Les apprentissages affectifs et psycho-moteurs trouvent également place dans ce volume. L'auteur décrit ces différents apprentissages et suggère quelques techniques de mesure et d'évaluation appropriées (Chapitre 7).

Peu importe que le domaine visé par un instrument de mesure soit cognitif, affectif ou psycho-moteur, ce dernier doit fournir des informations pertinentes et précises de façon à orienter les décisions qui en découlent. La validité et la fidélité sont deux caractéristiques essentielles d'un tel instrument (Chapitre 8).

L'analyse et l'interprétation des résultats d'une épreuve de rendement entraînent des jugements de valeur qui seront différents selon le moment et le contexte de la décision anticipée. C'est ce qui amène l'auteur à traiter, dans le chapitre 9, d'évaluation normative, critériée, formative, administrative, sommative et diagnostique.

Le dernier chapitre s'attaque au délicat problème de la codification et de la transmission des résultats. Sans proposer de solutions originales, Tousignant met en lumière les limites des systèmes de notation couramment utilisés.

On ne saurait trop recommander la lecture de cet ouvrage au pédagogue soucieux d'assurer une mesure et une évaluation des apprentissages de qualité. On aurait aimé, cependant, que le problème de la correction des examens soit abordé. On aurait également souhaité quelques exercices pratiques accompagnant chacun des chapitres.

Richard Girard

* * *

Paquette, Claude, George E. Hein et Michael Quinn Patton, *Évaluation et pédagogie ouverte, esquisse d'un processus éducatif appliqué aux systèmes ouverts*, Victoriaville: NHP, 1980, 201 pages.

Le volume contient trois parties presque égales, trois volumes, devrais-je dire. La première partie, *Un nouveau paradigme de recherche en évaluation*, écrite par Quinn Patton, présente, par opposition au paradigme traditionnel, les composantes d'un modèle de recherche propre à la pédagogie ouverte. Le but de ce modèle serait d'aider le chercheur à comprendre la réalité plutôt que de trouver des explications généralisables. Sa méthodologie serait plutôt qualitative que quantitative. La validité de cette méthodologie serait garantie par la concentration du chercheur sur l'objet réel, c'est-à-dire sur le processus d'enseignement/apprentissage perçu subjectivement plutôt qu'objectivement par le chercheur. Celui-ci doit, d'ailleurs, s'engager activement dans le processus évalué pour dégager le réel de l'arbitraire. Les processus d'enseignement/apprentissage à évaluer sont très complexes. Il ne

faut pas les réduire mais plutôt chercher à travers leurs composantes la vision globale des interactions. L'instrument à privilégier en recherche sera par conséquent l'étude de cas.

La deuxième partie s'intitule *L'évaluation selon la perspective de l'école ouverte* et a été écrite par Hein. Cette partie veut présenter une nouvelle conception de l'évaluation en s'opposant, elle aussi, à l'approche dite traditionnelle. Cette conception met de l'avant comme principe que l'enfant est le centre du processus éducatif, que les enfants diffèrent les uns des autres et qu'ils se développent et apprennent à des rythmes différents. Il faut, par conséquent, leur offrir des échéanciers d'apprentissage différents, une mise en contact avec le monde et les aider à apprendre et à résoudre des problèmes. Hein dénonce l'injustice que l'on fait aux enfants en utilisant comme on le fait dans les écoles les tests normalisés de rendement qui créent et perpétuent des hiérarchies sociales, des classes qui s'opposent et compétitionnent, des enfants marqués et catégorisés. Il faut, au contraire, respecter au maximum l'enfant dans son individualité et le milieu éducatif dans lequel il vit. On propose de mettre l'accent sur le savoir-faire et sur l'utilisation de l'information. L'évaluation, dans ce contexte, devrait être directement utile à l'éducation de l'enfant. Pour ce faire, Hein suggère quatre solutions de rechange pour mesurer l'apprentissage des enfants. Il propose des tests critériés axés sur ce que font réellement les enfants: par exemple un test pratique s'il s'agit d'évaluer un travail pratique. Il ne faut donc pas seulement des tests écrits, mais aussi des tests adaptés. On suggère de plus d'utiliser des formes d'évaluation ouvertes et qui laissent l'enfant développer ses réponses. D'ailleurs, les tests à choix multiples ne permettent pas d'évaluer toute la gamme des processus qu'un enfant peut employer pour résoudre un problème. Hein propose, en outre, d'utiliser des listes à cocher et des grilles d'observation à cause justement de la souplesse d'emploi de ces instruments. Il propose enfin, comme Quinn Patton, l'emploi de la tenue de dossiers (étude de cas).

La troisième partie s'intitule *L'évaluation ouverte et participative*. Elle a été écrite par Paquette. L'auteur présente dix principes pour l'évaluation ouverte. Celle-ci sert d'abord à l'usager. Elle est pertinente. Elle doit permettre aux personnes intéressées de jouer un rôle engagé et actif. Elle aide la compréhension des phénomènes réels vécus. Elle donne un feed-back qui facilite un développement subséquent. Le processus d'évaluation, lui-même, doit respecter l'ensemble de la situation. L'évaluation évolue avec la situation. Elle permet une interprétation au niveau de l'individu et du particulier. L'interprétation est facilement compréhensible par les participants. La méthodologie propre à respecter ces principes est l'approche anthropologique. Les étapes de cette méthodologie sont: l'exploration de la situation à évaluer, l'analyse de cette situation, l'analyse évaluative, les propositions de développement et la prise de décision.

Les points forts de ce volume sont évidemment contenus dans les principes de l'évaluation adaptés à la pédagogie ouverte. Ce que l'on peut reprocher

cependant à l'ouvrage, c'est surtout le manque de rigueur dans le traitement des concepts et son manque de structure. Il n'est pas assez spécifique et opérationnel. Il n'est pas utile comme tel pour le praticien de la pédagogie ouverte. Le chapitre de Quinn Patton présente un point de vue de la fin des années 60 et la bibliographie remonte en moyenne à 1967. Il ne propose pas de paradigme ou de structure malgré qu'il l'annonce dans son titre. Il ne traite pas de l'approche systémique qui s'est développée durant les années 70 et qui est une réponse à ses interrogations. Le travail de Hein remonte aussi au début des années 70 et ne mentionne pas ce qui a été fait par exemple dans le domaine de l'évaluation formative et de la mesure critériée, domaine contenant des éléments de réponse à ses préoccupations. Ces deux premiers textes ne mettent pas bien en valeur le texte de Paquette. Ils sont désuets, importés des États-Unis et ne tiennent pas compte de l'évolution depuis dix ans. Quant au chapitre de Paquette, la structure de son modèle n'est pas suffisamment développée pour permettre de comprendre ses propos. Elle est même confuse: par exemple, la troisième étape de l'analyse évaluative s'appelle aussi l'analyse évaluative. L'exemple, en annexe, n'est pas utile à l'usager pour savoir comment faire de l'évaluation au niveau de l'apprentissage, problème majeur que rencontrent les intervenants de la pédagogie ouverte.

Serge Racine

* * *

Lecomte, Roland et Léonard Rutman, *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1982, 187 pages.

Dans l'intention des auteurs, l'ouvrage qu'ils présentent se veut un ensemble d'interrogations concernant les dimensions conceptuelles, méthodologiques et pratiques sur la démarche d'évolution d'un programme ou d'une intervention sociale.

La première partie concerne les questions conceptuelles, les auteurs précisent les paradigmes qui donnent naissance aux différentes approches d'évaluation, exposent une vue d'ensemble des principales tâches qui sont nécessaires pour planifier une étude d'évaluation, s'interrogent sur l'évaluabilité d'un programme et aussi sur l'approche formelle en évaluation de programme. Le tout vise à mieux faire saisir le sens du concept de la recherche évaluative. La discussion au niveau des paradigmes présentée par Lecomte permet de très bien situer le concept de l'évaluation dans un courant évolutif et d'éclairer les choix. La présentation des principaux éléments pour une étude d'évaluation par Rutman permet au lecteur de bien concentrer son attention autour des questions clefs en évaluation. Wholey nous informe de l'importance de clarifier les questions. On sait que le succès d'une

bonne stratégie d'évaluation repose sur l'habileté à pouvoir clarifier différentes questions comme : les questions de concept, les questions de faits, les questions de technique et de valeur. Et l'évaluation doit répondre à une question de valeur et pour y répondre correctement, il est nécessaire de définir les concepts d'abord. Toujours dans la première partie, Rutman nous revient, cette fois, avec le concept de la recherche formative, une lecture attentive de ce quatrième chapitre nous révèle rien de bien pertinent et il semble que l'auteur n'a pas réussi à démontrer la pertinence de ce chapitre.

Dans la deuxième partie, on nous présente les questions méthodologiques en rapport avec la mesure et les schèmes empiriques. Le problème de la mesure exposé par Hudson est présenté de façon globale et permet au lecteur d'organiser le système de mesure autour de trois éléments de base : la contribution, le rendement et l'efficacité. L'auteur s'est bien arrêté sur trois aspects fondamentaux et il aurait été sans doute très intéressant d'en savoir plus sur ces trois aspects. Toutefois, ce qui est avancé par l'auteur est très intéressant. Quant aux problèmes des schèmes empiriques présentés par Cook et *al.*, je ne crois pas que ces auteurs ont apporté une contribution au domaine et on y trouve peu d'éléments pour satisfaire notre curiosité. Je crois que les auteurs ont raison de nous référer à d'autres ouvrages. Finalement, le dernier chapitre de cette partie sur les apports méthodologiques présenté par Lecomte est excellent dans le sens que l'auteur a su nous montrer l'importance d'avoir une conception holistique en évaluation, ce qui implique une grande flexibilité sur le plan méthodologique.

La troisième et dernière partie que l'on veut plus pratique, les auteurs ont réellement fait ressortir les aspects pratiques qui caractérisent la valeur d'une stratégie d'évaluation. Beaudoin a bien su présenter les critères de base pour une évaluation efficace ou rentable. Personnellement, je crois qu'il eut été aussi intéressant de mettre en relation ce critère avec celui de l'effectivité ou de la performance. Cette relation est souvent oubliée par certains administrateurs. Finalement, le dernier chapitre de cette dernière partie présenté par Rutman et Lecomte touche un problème extrêmement important, l'utilisation de la recherche évaluative. Les auteurs nous ont présenté les dimensions pratiques à considérer au sujet de cette utilisation. Cet aspect n'est pas le moindre à considérer ; c'est là que se situe tout le problème de la responsabilité en évaluation et les auteurs ont présenté des éléments concrets qu'il faut considérer lorsqu'il s'agit de définir un protocole d'évaluation.

Dans l'ensemble, l'ouvrage est très intéressant et c'est un livre que je recommande à toutes les personnes qui sont concernées par une stratégie d'évaluation de programme ou une intervention sociale.

André Ouellet

* * *

Centre d'intervention et de formation, *Activités ouvertes d'apprentissage*, collection no 4 Outils pour une pédagogie ouverte, Victoriaville: Éditions NHP, 1981, 297 pages.

C'est avec un vif intérêt et une longue attente que, comme praticien de la pédagogie ouverte, j'ai lu cet ouvrage du Centre d'intervention et de formation. Enfin, on peut soulever le voile du « comment » fonctionne une activité ouverte d'apprentissage. Le volume est divisé en deux chapitres. Un premier chapitre, très bref, décrit ce qu'est une activité ouverte et présente les types d'activités ouvertes, un mode d'emploi de la banque d'activités et le modèle d'apprentissage qui les soutient. Dans le deuxième chapitre, on divise la banque d'activités en six parties: les activités ouvertes axées sur l'invention et l'imagination, les activités ouvertes axées sur les phénomènes sociaux et humains, les activités ouvertes axées sur les phénomènes physiques et/ou mathématiques, les activités ouvertes favorisant l'apprentissage de la lecture, les activités ouvertes pour exploiter la littérature enfantine et les activités ouvertes à caractère scientifique: exploitation du thème de l'eau.

Cette banque a pour but de fournir aux praticiens de la pédagogie ouverte un matériel de base pour alléger leur travail, leur fournir un support matériel et/ou un appui technique et leur permettre d'axer, au début, leurs énergies sur d'autres tâches telles que la préparation des interventions, la préparation d'une grille d'observation, la prévision des besoins matériels, l'organisation de l'aménagement et le contact continu avec les enfants pour être à l'écoute de leurs intérêts et de leurs préoccupations. Elle veut permettre en outre à ces éducateurs de se rendre aptes à utiliser des activités ouvertes et d'avoir sous les yeux un éventail d'activités d'apprentissage afin d'éviter d'utiliser un seul type d'activités.

On définit une activité d'apprentissage comme une activité qui conduit à des solutions imprévisibles, multiples, diversifiées, par des biais variables et multiples. Elle encourage de multiples approches et une divergence de pensée. Une activité d'apprentissage fait appel à des processus multiples de pensée.

L'enseignant doit alors intervenir en respectant l'ensemble du processus d'apprentissage. Une activité ouverte se caractérise par les diverses possibilités qu'elle permet. Elle favorise une plus grande contribution de la part de l'étudiant et elle nécessite une intervention informelle de la part de l'enseignant. Une activité ouverte d'apprentissage favorise une utilisation des talents multiples de l'étudiant: pensée cognitive, création, communication, prévision, planification, prise de décision, etc... Dans une activité ouverte, on part d'une situation stimulante ou d'un problème. On étudie ensuite diverses pistes de travail au sujet de cette situation de départ. Ce qui entraîne diverses réalisations de la part de l'enfant. L'évaluation s'effectue alors sur chacune de ces réalisations.

On compte plus de deux cents activités dans la banque au niveau des six types d'activités: invention et imagination, phénomènes sociaux et humains, phénomè-

nes physiques et/ou mathématiques, lecture, littérature et activités à caractère scientifique. Le praticien voit donc son imagination décuplée pour choisir une activité. Ces choix, cependant, ne sont que des exemples et sont très superficiellement décrits. C'est là, certes, la limite du volume. Peut-être aurions-nous aimé avoir moins d'exemples mais que ceux-ci soient plus développés en termes de préparation requise : matériel, temps et espace, de simulation de déroulement, d'exemples de stratégies et d'exercices d'évaluation. La partie relative à la lecture est celle qui répond le mieux à ce souhait. Encore faudrait-il que le lecteur ait préalablement lu les ouvrages de Paquette parlant des stratégies d'intervention (dans cette partie, on ne donne que des numéros de stratégies).

Cet ouvrage marque donc une étape importante dans l'implantation de la pédagogie ouverte. On touche enfin à une application des théories. Ce qui est cependant tout à fait décisif, c'est, bien sûr, que des praticiens décident enfin d'écrire ce qu'ils vivent et dévoilent leurs petits secrets. C'est seulement à partir de ce moment que peut se créer une véritable connaissance commune de la pédagogie ouverte.

Serge Racine ¹⁹⁸⁴

* * *

Charland, Jean-Pierre, *Histoire de l'enseignement technique et professionnel, 1867 à 1982*, Québec: Institut québécois de recherche sur la culture (I.Q.R.C.), 1982, 482 pages.

Charland, Jean-Pierre et Nicole Thivierge, *Bibliographie de l'enseignement professionnel, 1850-1980*, Québec: Institut québécois de recherche sur la culture (I.Q.R.C.), 1982, 282 pages.

La compétence professionnelle de la population constitue un élément déterminant du développement économique et social dans une société hautement industrialisée comme le Québec. Or, à cause du rôle sans cesse croissant de la science et des techniques dans le procès de travail, le Québec, à l'instar des autres sociétés industrialisées, est sans cesse confronté à des changements technologiques qui remettent en cause le type de formation dispensée à la main-d'œuvre. Une vue d'ensemble de l'histoire de cette formation s'impose donc périodiquement, aussi bien pour retracer la continuité et les filiations entre le passé et le présent que pour saisir l'ampleur des ruptures à partir desquelles l'avenir tirera sa spécificité.

Dans ce sens, Jean-Pierre Charland propose un double instrument de travail. D'abord une histoire de l'enseignement technique et professionnel qui tente de saisir la cohérence des interventions aussi bien étatiques que privées dans le domaine de la formation professionnelle de la main-d'œuvre entre 1867 et 1982. Ensuite, avec Nicole Thivierge, une bibliographie qui réunit plus de 3,000 titres d'ouvrages,

d'articles de revues et de journaux traitant de la formation professionnelle sur une période allant de 1950 à 1980.

Le défi était de taille, car en matière de formation professionnelle tout est important. Et, comment rendre compte de tous les aspects du problème en retenant une période historique si vaste? Les auteurs l'ont pourtant relevé, et cela, tout en évitant de céder à la tentation qui hante la plupart des historiens de l'éducation d'écrire l'histoire de quelques établissements prestigieux et/ou de ceux ou celles qui les ont promus.

Dans un style à la fois captivant et à la portée de tous, Jean-Pierre Charland nous fait revivre les grands moments de l'histoire de la formation professionnelle marquée par des périodes de piétinement, de tentatives de réorganisation, d'expansion du réseau et des préoccupations idéologiques liées à la «moralisation des enfants des classes ouvrières» à qui l'enseignement technique et professionnel s'adresse surtout.

La première formation de type scolaire donnée aux ouvriers consiste en des cours du soirs dispensés par des «mechanics' institutes» et des sociétés d'artisans. À une époque (1869-1925) où le Québec s'industrialise et s'urbanise, le besoin d'une main-d'œuvre à la fois formée techniquement et «policée» idéologiquement se fait sentir. Le clergé qui a le monopole du réseau scolaire francophone reste attaché à l'«idéologie agricole» et se montre très réticent face à l'enseignement technique. Cet enseignement dit d'abord «spécialisé», se développera à travers un réseau parallèle d'instituts techniques et d'écoles de métiers sous l'initiative de «citoyens bien engagés dans les secteurs économiques», le gouvernement provincial se cantonnant dans un «rôle de bailleurs de fonds». Après la période de 1929-45, marqué par la Crise, la guerre et l'appauvrissement d'un grand nombre de familles qui ne sont plus capables d'envoyer leurs enfants à l'école, le Québec va connaître une période d'industrialisation intense (1946-1959) qui favorise une expansion du réseau d'enseignement spécialisé. C'est aussi le plafonnement, car la «révolution tranquille» qui se faisait ainsi, allait nécessiter une formation de la main-d'œuvre que ne pouvait plus dispenser le réseau d'enseignement spécialisé. Les idéaux d'accessibilité et de polyvalence qui sont à la base de la grande réforme de l'enseignement au début des années 1960, marquent bien cette rupture. Les écoles techniques et de métiers sont disparues pour faire place à de nouvelles écoles secondaires polyvalentes et des collèges d'enseignement général et professionnel (cégep). L'une des intentions ici était de «revaloriser» l'enseignement technique en l'intégrant au réseau d'enseignement général. Mais dès 1970, il est apparu clairement que le secteur professionnel n'a été qu'ajouté au secteur général en demeurant un enseignement de seconde zone où sont relégués ceux qui «n'ont pas les aptitudes suffisantes pour poursuivre les études générales». Bien plus, parce que le Québec n'est pas isolé, mais impliqué avec les autres pays industrialisés dans un mouvement de

changement technologique rapide, l'enseignement dispensé dans les polyvalentes et dans les cégeps ne lui permet que partiellement de faire face au défi de la révolution informatique qui caractérise les années 1980.

L'originalité de Jean-Pierre Charland ne tient pas seulement au fait qu'il a replacé la formation professionnelle dans sa véritable dimension historique en montrant que l'histoire de cet enseignement n'a pas commencé avec la révolution tranquille comme le laissent souvent entendre certaines analyses sociologiques plus attachées au présent. L'originalité de Charland est d'avoir aussi insisté sur le fait que « pour les ouvriers, la formation professionnelle est l'acquisition d'un savoir et, par le fait même d'un pouvoir ». Dans ce sens, plutôt que de voir dans le comportement des élèves du professionnel ou dans l'attitude des ouvriers une « soumission aux appareils idéologiques de la bourgeoisie », il faut « y déceler une stratégie implicite qui conduit à des victoires ».

Enfin l'abondance de titres recensés dans la bibliographie rédigée en collaboration avec Nicole Thivierge, indique bien que le manque de documentation ne peut justifier le manque d'intérêt manifeste des historiens de l'éducation pour l'enseignement technique et professionnel, cet enseignement qui pourtant constitue un aspect fondamental de toute civilisation, et encore plus de la civilisation industrielle.

Anthony Barbier

* * *

L'Association interuniversitaire des étudiants et des étudiantes en activité physique du Québec, *L'activité physique: un potentiel, une ressource...*, Montréal: Éditions Bellarmin, 1982, 117 pages.

Phénomène social, multi-disciplinarité, polyvalence, mobilité, formation professionnelle, milieu d'intervention, élite, masse, santé, hygiène de vie, problématique occupationnelle, etc., voilà tous des thèmes abordés dans *L'Activité physique: un potentiel, une ressource...*

Grâce à l'initiative de l'association interuniversitaire des étudiants et des étudiantes en activité physique du Québec, un symposium a été tenu et axé « résolument sur les milieux d'intervention, pour y déceler les possibilités, les conditions et l'utilité sociale de notre action professionnelle, dans la présente conjoncture milieu scolaire, sportif, communautaire, industriel, plein-air et santé ».

L'Activité physique: un potentiel, une ressource fait le bilan du contenu des présentations des différents conférenciers invités à se prononcer sur une philosophie de l'activité physique dans différents milieux d'intervention. À cet effet, il est intéressant de constater que le bien-être du client constitue le dénominateur

commun, indépendamment du milieu dans lequel l'intervenant évolue. Ouvrage très pertinent pour tout individu intéressé à l'activité physique comme corps de connaissances, il est aussi révélateur de remarquer l'évolution sociale de cette discipline tout au long du bouquin. L'activité physique n'est plus uniquement l'apanage d'une classe d'athlètes élitiste. Elle appartient à tout le monde et elle est l'affaire de chacun; elle est présentée comme «lifestyle» et à ce titre, elle s'inscrit dans un régime de vie. Elle se veut un moyen, une stratégie, en vue de l'atteinte d'un état de bien-être optimal; elle se veut holistique en s'adressant à la globalité de la personne. Enfin, les différents intervenants ont pu la sortir du cadre institutionnel scolaire traditionnel. Cette vision de l'activité physique qui m'apparaît démocratique et démocratisante fait appel à un passage du savoir-faire au savoir-être; la performance motrice n'étant plus «uniquement» ce à quoi s'intéresse le professionnel de l'activité physique. Ce dernier, préoccupé et animé par la triple mission sociale, écologique et éducative que commande son secteur d'intervention est membre à part entière d'une équipe ayant à cœur le devenir de la personne, que ce soit en milieu scolaire, industriel, communautaire ou autre.

Cette façon de concevoir l'intervention en activité physique dans le volume, justifie son utilité sociale et fait appel à des convictions qui sauront se concrétiser dans des comportements spécifiques de la part de l'intervenant. À ce titre, on suggère que les programmes de formation universitaire en activité physique soient sensibles à ces nouvelles réalités en offrant à leur clientèle d'étudiants en activité physique des expériences d'apprentissage qui sauront les habileter à œuvrer de façon efficace tant auprès du jeune en milieu scolaire, qu'auprès de la personne âgée dans un centre d'accueil.

Cette façon de concevoir le domaine m'apparaît fondamentale si l'on veut développer un sens d'appartenance profond. *L'activité physique: un potentiel, une ressource...* met l'accent sur notre identité, sur notre rôle social et sur notre raison d'être en tant que professionnel, et m'apparaît un instrument éducationnel très valable afin de mieux comprendre la portée sociale du secteur que l'on a privilégié. Il m'apparaîtrait de plus souhaitable que tout professionnel de l'activité physique dans une perspective d'éducation continue, ainsi que tout étudiant dans le domaine s'approprient le contenu de ces quelques pages publiés dans les dossiers Beaux-Jeux aux éditions Bellarmin et Desport. Une telle vision de l'activité physique ne peut faire autrement que renforcer l'utilité sociale de notre action. Les besoins sont là, et il s'agit en effet de relever le défi dans la conjoncture actuelle en offrant des programmes adaptés et personnalisés respectant le dynamisme interne du client à qui on s'adresse.

Hélène Dallaire

* * *

Bibeau, Gilles, *L'éducation bilingue en Amérique du Nord*, Montréal: Éditions Guérin, 1982, 201 pages.

On peut percevoir le moment de parution d'un ouvrage comme étant plus ou moins propice par rapport à l'évolution de la société qui le reçoit. Certains livres sont déjà dépassés par le cours des événements et donc ne suscitent que très peu d'intérêt. D'autres surgissent avant leur temps. Le moment de parution du livre de Gilles Bibeau, à première vue, pourrait nous paraître un peu en retard, tout en étant encore pertinent aux préoccupations actuelles en éducation. L'éducation bilingue n'est-elle pas un phénomène datant déjà de plusieurs années? Même le courant très en vogue de l'immersion totale n'était-il pas un sujet brûlant il y a déjà une décennie? Pourtant, après lecture, on perçoit mieux que le but de l'auteur est plus qu'offrir une introduction et une description de l'éducation bilingue. Si le livre fournit ces deux éléments, le contenu de l'ouvrage s'achemine vers une réflexion, une évaluation critique de ce mouvement qui a pris tant d'ampleur dans le contexte social et éducatif nord-américain et surtout canadien. À cet égard, le livre *L'éducation bilingue en Amérique du Nord* arrive à un moment très propice. C'est cet aspect évaluatif qui s'avère le point fort de ce volume car pour quiconque a suivi de près les développements en éducation bilingue, la période de croissance intensive connue par ce mouvement semble maintenant aboutir à une phase critique de son évolution. C'est à ces moments que les ouvrages aux dimensions analytiques et critiques l'emportent sur les travaux purement descriptifs.

Dans son introduction, l'auteur nous expose ses buts: «placer le thème de l'éducation bilingue dans des perspectives générales et... fournir un cadre théorique suffisant pour élaborer une problématique plus cohérente et plus complète de la question.» (p. 13) Il s'inquiète des proportions importantes et de la popularité excessive qu'ont connues certaines expériences pédagogiques et désire apporter des «mises au point précises dans le climat euphorique actuel en faveur de l'éducation bilingue» (p. 12). Une préoccupation encore plus importante se révèle par l'affirmation, dès l'introduction, que «l'expérience des peuples au contact linguistique montre bien qu'à la longue le bilinguisme est un état plus ou moins forcé et transitoire vers l'unilinguisme, c'est-à-dire une forme et un signe d'assimilation, lorsqu'il n'est plus une coquetterie culturelle.» (p. 12) Ce livre a aussi l'intention de combler une lacune, soit l'absence d'un livre synthèse en français sur l'éducation bilingue.

Si on se limite aux buts énoncés par l'auteur, ce livre correspond assez nettement aux intentions évoquées. Une première partie présente diverses définitions de l'éducation bilingue et en déduit que «l'éducation bilingue devrait être toute forme d'éducation comportant un enseignement dans deux langues différentes» (p. 21). On y adresse ensuite la question des différentes formes d'éducation bilingue pour aboutir à une analyse des objectifs de ce mouvement. Il est intéressant que l'auteur ne s'attarde pas à la nature purement pédagogique de ces objectifs mais

aux intentions socio-politiques sous-jacentes à toute forme d'éducation bilingue reconnue par l'État. Celles-ci se résumeraient à l'assimilation ou à la neutralisation culturelle ou à une forme quelconque de rapport avec d'autres forces ethno-culturelles exogènes ou endogènes.

Dans une deuxième partie, le livre présente un sommaire de la problématique nord-américaine de l'éducation bilingue: aspects historiques, démographiques, juridiques et scolaires, les perspectives canadiennes et américaines étant présentées séparément. C'est probablement la partie du volume présentant le plus de faiblesses. Résumer les problématiques diverses de deux pays à contextes culturels si différents en quelques pages mène forcément à la simplification et l'imprécision. Un exemple est celui du Nouveau-Brunswick où l'on constate que: « Au niveau secondaire, il y a de moins en moins de place pour le français en ce sens que les systèmes d'école ne sont plus parallèles et que dans bien des cas, il n'y a que quelques matières qui soient enseignées en français » (p. 50). Malgré les difficultés évidentes pour sauvegarder la langue française au Nouveau-Brunswick, l'évolution de l'enseignement y a connu un cheminement tout à fait contraire. Dans cette deuxième partie du livre, on a parfois l'impression que l'auteur cherche davantage à dramatiser qu'à présenter les problématiques de façon objective et on ne peut s'empêcher d'y déceler un certain ethnocentrisme peut-être compréhensible, mais sujet à des faiblesses d'analyse sur le plan scientifique.

Le troisième chapitre fait état des variables et des effets de l'éducation bilingue. Dans ce chapitre, il ne s'agit moins d'éducation bilingue proprement dite que d'une analyse sommaire des facteurs déterminants du bilinguisme et des effets de celui-ci, donc analyse sur les plans autant neurophysiologique, cognitif et socio-affectif que pédagogique. Tenant compte qu'il s'agit d'un ouvrage d'introduction à l'éducation bilingue et sauf pour quelques affirmations que l'on pourrait vouloir nuancer, il s'agit d'un aperçu assez global et assez complet qui a pour heureux dénouement de faire ressortir le caractère multi-dimensionnel du bilinguisme. Certains ouvrages importants que l'on croyait avoir été négligés (ex. travaux de Jim Cummins et de Christina Bratt Paulston) sont analysés ultérieurement dans le dernier chapitre du volume.

C'est ce dernier chapitre qui constitue à notre avis la partie la plus intéressante et la plus originale du volume. Intitulée *Réflexions sur l'éducation bilingue*, cette section présente les préoccupations les plus intenses de l'auteur et celles-ci figurent parmi les questions de l'heure dans l'étude sociolinguistique du bilinguisme. Les questions de la compétence linguistique et des conséquences du bilinguisme sont reprises, mais cette fois sous l'angle des différentes idéologies socio-politiques qui sont à l'origine des différents programmes du bilinguisme.

L'auteur fait très bien ressortir les réalités socio-politiques sous-jacentes aux différents modèles d'éducation bilingue et le fait de plus en plus reconnu que les

politiques de bilinguisme et d'éducation bilingue n'ont pas pour but de résoudre des problèmes d'ordre linguistique ou pédagogique. Les modèles d'éducation bilingue s'expliquent surtout par le rapport de force entre deux ou plusieurs communautés linguistiques. C'est seulement en prenant cette perspective socio-politique que l'on peut comprendre la phrase apparemment contradictoire de l'auteur dans sa conclusion du dernier chapitre: «Lorsque l'éducation bilingue ou la pratique du bilinguisme réussit, l'assimilation réussit. Lorsqu'elle échoue, c'est l'autonomie politique des minorités qui grandit» (p. 170).

En somme, comme première synthèse en français sur l'éducation bilingue, cet ouvrage mérite d'être lu, ne serait-ce que pour mieux se lancer dans la littérature diversifiée dans le domaine mais dominée par le monde anglophone. On y cherche toujours le cadre théorique que l'auteur annonce dans son introduction, cadre théorique qu'il ne semble qu'effleurer; cependant, l'auteur nous présente bien *les perspectives générales* de l'éducation bilingue et fait plusieurs *mises au point* comme c'était son intention, mises au point d'ailleurs qui pourraient bien être appelées mises en garde.

Rodrigue Landry

* * *

Lavallé, Marcel, Louis Kelly et Danielle Tourigny, *Le prestige des disciplines au niveau secondaire d'après les professeurs et les étudiants: Étude comparative 1973-81*, Montréal: Département des sciences de l'éducation, UQAM, Groupe de recherche en évaluation des curriculum, 1981, 36 pages.

Il est bien souvent intéressant de reprendre, quelques années plus tard, une étude sur le prestige d'un événement, d'une situation ou encore de disciplines académiques dans le but de mesurer rigoureusement la variation ou l'immobilité à travers le temps. Dans cette perspective, nos auteurs reprennent l'étude de Coisman (1974) sur le prestige des disciplines académiques enseignées au secondaire. Leur hypothèse centrale met de l'avant que la hiérarchie des disciplines en termes de prestige ne serait plus aussi prononcée que lors de l'étude de Coisman réalisée en 1973. Cette hypothèse repose sur l'un des objectifs de l'école polyvalente qui est de rendre également attrayantes toutes les matières.

Les grands résultats ne sont pas très différents d'une étude à l'autre même si huit années les séparent. En effet, des disciplines jugées les plus prestigieuses en 1973 le sont encore en 1981: les sciences exactes, les mathématiques, les lettres et les services de santé. Par contre, les moins prestigieuses sont le service de protection des bâtiments, la religion et la foresterie.

Le croisement des résultats à l'échelle de prestige avec variables indépendantes, comme l'inscription des répondants à des études universitaires dans le secteur professionnel, l'influence de l'université fréquentée, ne provoque pas de grandes variations dans la hiérarchisation des disciplines. Les mêmes disciplines apparaissent dans les cinq premières positions, quoique à l'occasion une matière académique disparaît de la liste au profit d'une nouvelle.

D'autre part, la comparaison des résultats de l'évaluation des professeurs de la polyvalente avec ceux des étudiants de la même polyvalente montre une différence marquée puisque ceux-ci citent des disciplines nouvelles par rapport à celles énumérées antérieurement. Toutefois, si les garçons relèvent l'éducation physique, l'équipement motorisé, la mécanique d'ajustage, les meubles/construction, le dessin technique, les filles, quant à elles, mentionnent les soins esthétiques, les services de santé, la couture/habillement, le commerce/secrétariat, les lettres. D'ailleurs, le sexe des étudiants influence plus leur perception du prestige des disciplines que le secteur fréquenté. À bien des égards, les disciplines les plus prestigieuses pour les garçons sont les moins prestigieuses pour les filles et vice versa.

En conclusion, les auteurs prétendent que dix ans après la création des écoles polyvalentes, elles n'ont pas, concernant cet objectif, rempli leur mission. La hiérarchie des disciplines s'est non seulement maintenue, mais les rangs n'ont pas beaucoup varié, sauf pour l'électrotechnique qui fait le bond le plus prestigieux. Les auteurs attribuent cette fluctuation non pas à la polyvalente elle-même, mais bien plutôt à l'introduction du micro-ordinateur dans les maisons résidentielles.

Il se dégage de l'ensemble des résultats l'existence de disciplines nobles qui s'enseignent les mains propres et qui sont socialement reconnues: les sciences, les mathématiques. En revanche, d'autres disciplines n'obtiennent pas cette reconnaissance, l'équipement motorisé par exemple.

Par ailleurs, il est peut-être permis de déplorer dans cette enquête, l'absence d'analyse et d'interprétation des résultats en fonction d'un cadre théorique. Même si cette enquête s'inscrit dans une étude plus vaste, les auteurs auraient pu fournir un résumé de leur cadre théorique qui aurait permis de comprendre pourquoi les disciplines sont hiérarchisées. Par exemple, il n'est peut-être pas surprenant que les filles énumèrent des disciplines tout à fait différentes de celles des garçons quand on examine le rôle et les tâches qui sont assignés à chacun sur le marché du travail. Ainsi, le problème de la hiérarchie des disciplines dépasse le cadre de la polyvalente et s'inscrit dans un ensemble plus large qui est la société et ses valeurs.

Claude Laflamme

* * *

Connolly, G., J.D. Girard et B. Landriault (réd.), *Actes du 13^e colloque annuel de l'Association canadienne de linguistique appliquées (ACLA): l'authenticité dans l'enseignement des langues / Proceedings of the 13th annual Symposium of The Canadian Association of Applied Linguistics (CAAL): Authenticity in Language Teaching*, Bulletin de l'ACLA / Bulletin of The CAAL, vol. 4, no 2, Montréal: ACLA/CAAL, 1982, 161 pages.

Chaque année, l'ACLA tient un colloque sur un thème particulier de l'enseignement des langues et publie, durant les mois qui suivent, les Actes du colloque, dans son bulletin bi-annuel. En 1982, le colloque qui s'est tenu à l'Université du Québec à Chicoutimi a porté sur l'authenticité dans l'enseignement des langues. On retrouve dans les Actes les textes des cinq conférences et ceux de cinq des trente ateliers qui s'y sont tenus.

Les conférences. La conférence de Michael P. Breen de l'Université de Lancaster en Angleterre s'intitulait *Authenticity in the Language Classroom* et a abordé de fond le thème du colloque en essayant de répondre aux questions suivantes: Qu'est-ce qu'un texte authentique? Pour qui un texte est-il authentique? Pour quelles fins authentiques? Qu'est-ce qui est authentique dans la situation sociale de la classe? L'auteur a fait ressortir la difficulté de définir l'authenticité du point de vue de l'apprenant pour qui, à toute fin utile, beaucoup de documents peuvent paraître ou ne pas paraître authentiques selon des variables non encore définies.

La conférence de Pierre Calvé de l'Université d'Ottawa a porté sur la dislocation du discours en français parlé authentique et nous a fait voir que la dislocation syntaxique, cette espèce de procédé qui permet d'isoler des éléments de la phrase en les plaçant en dehors de leur lieu syntaxique habituel, était courante et qu'elle servait à séparer le thème (ce dont on parle) du propos (ce qu'on en dit) pour exprimer une foule de nuances stylistiques. La délocalisation de n'importe quel élément permet d'établir des rapports nouveaux avec les autres éléments de la phrase. « Tu sais, le frère du gars qui était ici tout à l'heure, là, ben, l'accident à Hull, il est mort dedans. »

Monique Duplantie, responsable des éditions chez un éditeur de Montréal, a attiré l'attention des participants sur les pièges posés par la recherche de l'authentique en classe en montrant qu'il est difficile d'associer authenticité et contenu d'enseignement, que le document authentique est souvent éphémère, qu'il se présente sous des formes variées qui exigent souvent des moyens technologiques (film, vidéo, audio), que les enseignants n'ont pas toujours le temps de les analyser et d'en préparer la présentation la plus utile. L'objectif de rapprocher l'apprenant de la réalité linguistique par le document authentique n'est pas non plus sans soulever le problème de leur motivation ainsi que celui des processus d'apprentissage.

Lorne Laforge de l'Université Laval de Québec a développé, de son côté, les aspects linguistiques des documents authentiques en illustrant les variations nombreuses auxquelles les étudiants peuvent être exposés à travers ces documents.

Il a utilisé pour ce faire les résultats d'une enquête sur la langue parlée dans la ville de Québec et montré que la langue parlée authentique implique un jeu fort complexe de registres, de relations sociales et d'attitude qui ne simplifient pas leur utilisation en classe. L'exposé se termine par un tableau de deux pages sur les résultats de cette enquête.

La conférence de clôture a été prononcée par le Professeur H.H. Stern de l'OISE. Le conférencier a fait une synthèse des travaux du colloque en identifiant deux types d'authenticité: de contenu et d'apprentissage. Dans le premier cas, il s'agit d'échantillons de la vie réelle impliquant des variations linguistiques et culturelles plus ou moins ponctuelles; dans le second cas, il s'agit non seulement de la signification des documents pour l'apprenant mais du type de contact et d'expérience personnels qu'il a avec le monde extérieur à la classe. Il a intégré les deux concepts à l'élaboration de programmes d'enseignement des langues secondes.

Les ateliers. Les ateliers ont abordé des cas plus particuliers d'application des concepts d'authenticité. G. Alvarez (U. Laval) a relié les documents authentiques à l'analyse du discours, L. Jasmin Demers (U. de Montréal) à la construction et à l'utilisation de tests fonctionnels, R. LeBlanc (U. d'Ottawa), G. Painchaud (U. de Montréal) et G. Monette (U. de Toronto) à l'auto-évaluation. M. Pérez (Collège Vanier) a parlé de la place de la simulation dans la pédagogie de l'authentique et C. Séguinot (U. d'Ottawa) du travail de rédaction dans la traduction.

L'ensemble des Actes traite de la plupart des questions reliées à l'utilisation des documents authentiques et constitue une source de documentation importante sur le sujet. La présentation est sobre et de bonne tenue. Les communications sont accompagnées de nombreux exemples, ce qui en rend la lecture agréable et la compréhension plus facile. Bonnes bibliographies.

Gilles Bibeau

* * *

Lefebvre, André, *Pédagogie de l'histoire, Pédagogie, Essais*, Cahier du Groupe de recherche en didactique de l'histoire, no 8, Montréal: Guérin, 1978, 176 pages.

André Lefebvre, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, nous présente dans cet ouvrage une réédition d'articles écrits depuis 1973. Le recueil comprend dix articles: les huit premiers ont déjà paru chez Guérin; le dixième, dans la *Revue des sciences de l'éducation*; quant au neuvième, il est inédit.

Les huit premiers articles, écrits entre 1973 et 1976, traitent de problèmes généraux concernant la pédagogie de l'histoire: contraintes inhérentes au développement psychologique de l'enfant dans le cadre d'une pédagogie de l'histoire;

maîtrise des relations temporelles chez l'enfant et problèmes de l'ébauche d'une pensée chronologique; critique de l'enseignement magistral, des méthodes basées sur les trucs, les gadgets et l'audio-visuel; principaux paramètres à tenir compte dans l'établissement d'un programme d'histoire et de géographie. Le neuvième article, intitulé *Les sciences humaines à l'élémentaire*, et datant vraisemblablement de 1973, est une critique des textes de consultation que le M.E.Q. a fait circuler en 1971 concernant les nouvelles orientations des sciences humaines à l'élémentaire. Quant au dixième, *l'Histoire nationale au Secondaire*, paru en 1976, il traite des contraintes et des incohérences dans l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire.

Les écrits sur l'histoire rassemblés dans cet ouvrage présentent un certain intérêt. D'une part, les textes illustrent l'évolution d'une pensée pédagogique qui a suivi de près la rupture avec une tradition scolaire plus que centenaire en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, tant au primaire qu'au secondaire. D'autre part, considérés isolément, certains passages bien que rédigés il y a déjà plusieurs années renferment des discussions encore d'actualité lorsque nous considérons l'écart qui existe toujours entre les professions de foi des pédagogues et les pratiques pédagogiques qui en découlent dans nos écoles.

Victime néanmoins du même problème professionnel que plusieurs éminents spécialistes, le professeur Lefebvre a rassemblé sous forme de livre quelques-uns de ses écrits mais sans leur ajouter aucune annotation. Des commentaires visant à éclaircir certaines discussions, à les situer dans le temps, auraient permis à un lecteur non spécialisé de mieux comprendre les textes et de saisir la portée qu'ils avaient à cette époque. Plusieurs écrits datent déjà d'une dizaine d'années et l'on se demande l'intérêt (autre qu'historique) qu'il y avait à les rééditer. La pensée d'André Lefebvre s'est précisée au cours des années mais, pour l'essentiel, et comme il le dit lui-même: « Certes je ne pense plus ce que j'écrivis naguère sur le sujet, encore que pour l'essentiel, mes idées n'ont pas beaucoup changé » (p. 144).

Colette Baribeau

* * *

Roe, Michael, *Multiculturalisme et racisme à l'école*, Rapport de l'ACE, Toronto: Association canadienne d'éducation, 1983, 70 pages.

Dans ce rapport, l'auteur Michael Roe fait un bilan descriptif et critique des programmes d'éducation multiculturelle en cours dans les écoles au Canada.

Dans une partie introductive, l'auteur définit ce qu'est le multiculturalisme et les avantages que l'on peut tirer d'une société multiculturelle. Une attention toute particulière est portée au rôle que pourrait jouer l'école dans la compréhension et la tolérance d'une société multiculturelle et multiraciale.

Vient ensuite un relevé des critiques adressées généralement aux programmes multiculturels mis en application dans les écoles :

- ils n'attachent de l'importance à la langue des minorités ethniques que dans les premières années d'école, le temps que l'enfant puisse s'adapter à l'école et maîtriser les matières et la langue de la majorité. Ce type de programme mène obligatoirement à l'assimilation ;
- ils ne sont pas présentés généralement à un très jeune âge, alors que l'on sait que les préjugés raciaux apparaissent très tôt ;
- il y a des limites à ce que l'école peut faire dans ce domaine. Elle ne peut agir que sur une portion de la population. D'où l'intérêt d'agir avec prudence.

L'auteur souligne qu'un des préalables à la réussite de tout programme dans les écoles est la participation de la communauté. À partir de diverses expériences canadiennes, sont décrites les méthodes employées pour faire le lien entre les organismes communautaires et l'école. L'auteur explique comment les conseils scolaires ont établi un peu partout au Canada des politiques et des plans d'action qui se rejoignent sur plusieurs points.

Il n'est pas nécessaire d'avoir un « programme spécifique » dans la classe ; les programmes d'éducation multiculturelle pourraient s'intégrer à l'intérieur de cours existants, mais les enseignants devraient être des personnes capables de communiquer avec les différentes cultures sans problèmes.

La recherche ayant trait au changement d'attitudes raciales apporte des renseignements intéressants, mais l'auteur souligne que les programmes n'en tiennent pas toujours compte ; notamment, il est souligné que : 1) les méthodes qui s'avèrent les plus efficaces sont celles qui insistent sur les similarités et l'harmonie entre les cultures et non pas sur les différences ; 2) les attitudes ethniques commencent à prendre forme à l'âge de 3 ou 4 ans et les programmes devraient s'adresser à ce groupe d'âge.

Pour conclure, une place de choix est faite à l'enseignant et à sa formation en éducation multiculturelle car c'est lui qui est la clé du succès du programme.

L'ouvrage de Michel Roe publié par l'Association canadienne d'éducation, nous paraît être un bon document de sensibilisation aux programmes mis en œuvre dans les écoles canadiennes sur le multiculturalisme et le racisme. L'auteur critique avec raison la valeur inégale de ces projets et leur manque d'évaluation scientifique.

La bibliographie commentée des ouvrages, mise en annexe, est une source intéressante pour les enseignants préoccupés d'aborder la question du multiculturalisme dans leur classe.

Nul doute que les autorités scolaires québécoises dont les efforts consentis à ce chapitre sont très récents, pourraient par une analyse détaillée du succès et des

échecs de certains programmes canadiens tirer certains paramètres applicables au contexte québécois.

Pour terminer, nous aimerions souligner que nous regrettons que l'auteur n'ait pas donné plus d'importance à la formation des maîtres au multiculturalisme. Nous croyons que de bons programmes d'éducation multiculturelle ont très peu de chance de réussir s'ils sont administrés par des enseignants ayant eux-mêmes des préjugés raciaux ou culturels. La formation de quelques « agents » seulement qui iraient d'une école et d'une classe à une autre pour régler ou aborder les problèmes de racisme, nous paraît être une solution à court terme. Nous ne sommes pas non plus prêts à partager les théories du développement de Kohlberg, à savoir que le respect des autres suit un cheminement lié à l'âge. Le rôle que pourraient jouer les enseignants dans l'apprentissage à l'acceptation des autres, nous paraît important mais il devrait être précédé d'une formation à l'acceptation des autres, des enseignants eux-mêmes.

Huguette Ruimy-Van Dromme

* * *

Santerre, R., C. Mercier-Tremblay et al., *La quête du savoir — essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Les Presses de l'Université de Montréal, 1982, 889 pages.

Réaliser une synthèse qui se tienne avec 31 articles écrits à différentes dates et signés par 25 auteurs de nationalités, de disciplines et de tendances les plus diverses, et cela sur un sujet aussi vaste et complexe que l'éducation d'un pays, tel est le défi que R. Santerre et ses collaborateurs viennent de relever.

Et ce qui frappe d'abord dans la lecture de ce volume, c'est un certain nombre de convictions qui semblent habiter ses auteurs. On peut mentionner, ainsi :

- la richesse et la complexité des phénomènes éducatifs qui imprègnent pratiquement toute la vie des peuples;
- un certain sens de l'histoire qui permet d'envisager l'avenir à partir d'un passé qu'on reconnaît sans s'y enfermer et d'un présent qu'on analyse le plus objectivement qu'on peut;
- enfin, le respect des cultures et leur vocation au dialogue et à la rencontre.

C'est probablement sur la base de ces convictions que le livre a été organisé en trois parties : la première, consacrée au savoir traditionnel, présente les sociétés et les cultures de type purement ethnique qui appartiennent davantage au monde d'hier, tandis que la troisième (savoir moderne) fait le bilan du monde d'aujourd'hui, au Cameroun, tel qu'il est né de la colonisation et s'est développé avec et après elle. Entre les deux se situe le savoir coranique qui participe à l'un et à l'autre mondes.

Ensuite, on note un profond conflit des cultures qui se cristallise autour du problème linguistique : l'ère du savoir moderne, inaugurée par la colonisation, a été marquée par la désorganisation du monde ethnique traditionnel dont la culture, et singulièrement les langues, ont dû se taire face à celle du colonisateur. Et l'école de type occidental, bousculant les systèmes d'éducation en place, bousculant, surtout dans la partie nord du pays, le système coranique, a servi et continue de servir d'instrument privilégié de ce processus de changement.

La situation actuelle est celle de sociétés ébranlées dans leurs fondements mêmes et projetées vers un avenir qui leur échappe. Le Cameroun est un ensemble multi-ethnique et multi-culturel qui, à partir de cette grande diversité, cherche à se construire en nation.

Pour réussir ce pari, les auteurs du livre voient des pistes de solutions dans le sens de ce que nous avons appelé le respect des cultures et le sens de l'histoire : redonner la parole aux cultures auxquelles on a imposé le silence, s'inspirer de leurs modèles pour concevoir et mettre en route une nouvelle forme d'éducation adaptée au contexte, aux besoins d'aujourd'hui et susceptible de préparer les Camerounais à mieux affronter l'avenir. À cet égard, le système coranique qui, tout en étant fondé sur l'écrit, a adapté son mode de transmission à la culture orale de ses adeptes et a créé de petites communautés responsables et solidaires, pourrait aussi être une source d'inspiration intéressante, pour autant qu'on est conscient de ses limites.

Par le fait qu'elle réunit en un seul volume tant d'intéressantes études, par les belles présentations qui font le lien entre les parties et les articles et par sa très riche bibliographie, cette publication va certainement être appréciée de tous ceux qui s'intéressent au Cameroun et aux problèmes d'éducation et d'avenir des pays du Tiers-Monde.

En dehors de l'article de Claude Marchand sur les tentatives d'adaptation de l'enseignement aux réalités camerounaises par le biais de l'enseignement agricole, on ne lit, à travers les articles, que de brèves allusions à des expériences comme celles de l'IPAR (Institut de Pédagogie à Vocation Rurale), de l'École Nufi chez les Bamilékéés ou de l'expérience du Collège Libermann de Douala en matière de promotion des langues nationales. Nous pourrions aussi signaler des expériences comme celles du Service Civique National de Participation au Développement, des Sections Artisanales Rurales et des Sections Ménagères (SAR et SM), de l'École de Promotion Collective dans l'Enseignement Catholique...

Même si ce genre d'initiative reste encore souvent limité dans le temps et l'espace, et porte, parfois, comme le souligne Gisèle Tchoung-Gui, la marque de la propagande politique du fait qu'elles sont des tentatives pour préparer un certain avenir, nous aurions vu leur place à la suite des études portant sur les bilans du passé et du présent.

Faut-il signaler aussi que dans cet ouvrage, consacré à l'éducation camerounaise, il n'y a que 7 signatures de 6 Camerounais, sur 25 auteurs? Si les responsables de la publication espèrent qu'elle va « être utile aux Camerounais pour la connaissance de ce qu'ils sont et veulent être », on peut espérer aussi que de plus en plus de Camerounais vont pouvoir dire eux-mêmes ce qu'ils sont et veulent être, pour un dialogue des cultures plus enrichissant.

Pierre Betene

* * *

Morval, Jean, *Introduction à la psychologie de l'environnement*, collection Psychologie et Sciences Humaines, no 99, Bruxelles: Pierre Mardaga éditeur, 1981, 190 pages.

Dans un ouvrage au titre ambitieux, Jean Morval se propose de donner au lecteur « la possibilité de se familiariser avec une optique en voie de développement de manière à mieux comprendre la personne dans son cadre de vie: son environnement quotidien » (p. 6). La note de présentation de l'éditeur circonscrit plus avant l'intention: en dépit de leur intérêt, « les publications des pionniers de la psychologie de l'environnement (...) ne sont toujours pas accessibles aux lecteurs de langue française ».

D'emblée le livre de J. Morval présente ainsi l'avantage de combler un vide et le souci de mettre à la disposition des francophones l'essentiel des productions en psychologie de l'environnement peut justifier l'évacuation quasi systématique des recherches non états-uniennes... mais dès lors le titre surprend: l'espace occupé n'est pas l'espace annoncé et par ailleurs, mais nous y reviendrons, la fonction du livre n'est pas vraiment d'introduire...

Trois chapitres composent l'ouvrage: le premier, autour duquel nous concentrerons nos commentaires, vise à situer la perspective de la psychologie de l'environnement.

Le deuxième chapitre, *Les processus psycho-sociaux sous-jacents*, dresse l'inventaire des travaux d'une panoplie impressionnante d'auteurs à travers quatre sections: 1) perception et représentation de l'environnement, 2) espace personnel et distance interpersonnelle, 3) régulation de l'intimité, 4) comportement territorial, densité sociale et expérience psychologique de « crowding ». Si ce chapitre surprend par la quantité d'informations colligées, il désarme aussi par la manière: le lecteur a l'impression de feuilleter un immense répertoire, sans réellement saisir quelque filon organisateur. Si Jean Morval nous affirme que « le champ de l'environnement est interdisciplinaire par définition » (p. 25), l'articulation des données ne trahit pas l'interdisciplinarité postulée. Si la masse étonnante de renseignements puisés à des sources apparentées à des champs disciplinaires distincts traduit la

multidisciplinarité de l'objet d'étude, l'éclectisme ne garantit pas l'interdisciplinarité. Le troisième chapitre, *L'écosystème urbain*, présente d'abord une première section (Espace personnel et régulation de l'intimité en milieu urbain) de même facture. La seconde section (L'enfant et la vie urbaine) est bien campée, en dépit de l'évacuation du problème de l'articulation des modes de représentation repris de J.S. Bruner. Par ailleurs, il ne faut pas manquer de souligner l'intérêt de l'enquête de l'auteur sur les transactions de l'enfant avec son cadre de vie.

Revenons au début. Deux sections forment le premier chapitre, dont la seconde sur la responsabilité écologique, quoique fort bien menée, est mal située : elle n'a pas réellement de fonction introductive. Une chose surprend à travers cette apologie : le recours aux expédients de Skinner pour éliminer les comportements anti-écologiques... ou de la psychologie de « l'environnement » au secours de l'environnement... ??? (bienveillante polysémie!).

Il nous reste à examiner la portée de la première section (toile de fond — origines — types de contributions — rapports avec la psychologie sociale). Nous tenterons de la saisir autant à travers ce qu'elle véhicule qu'à travers ce qu'elle omet.

Si l'auteur souligne d'abord l'explosion récente des travaux et divers recours au vocable environnement (Club de Rome, pollution, prospective sociale), il n'entreprend aucune analyse du terme. « On ne signalera jamais assez le contraste entre la faconde des années 60 à 70 et le chuchotement qui l'a suivie » nous dit Henri Van Lier, superbe préfacier du livre ; non sans malice, nous pourrions parler du silence de Jean Morval en 1981 ! Pourquoi évacuer les approches tonitruantes de la phénoménolinguistique dégageant par exemple trois manières de se rapporter à l'espace (parcours, peuplement, texture) et deux modes d'appropriation : approximation (environ-nement) et circularité (en-vironnement) ? Pourquoi ne pas situer l'évolution de la structuration de l'espace en physique et en géométrie ? Comment oser taire les travaux portant sur la sémiologie, la poétique de l'espace, l'utopie, la contre-culture. Bref, comment introduire par omission ?

Le champ d'étude aussi demeure problématique : la traduction d'« environmental psychology » en « psychologie de l'environnement » est douteuse : la psychologie n'est pas de toute évidence singulière et les quiproquos autour de la signification de l'« educational psychology » par exemple appellent à la prudence dans l'usage du « de »... Par ailleurs, le cube « à la Guilford » pour situer le champ de la psychologie de l'environnement ne déborde guère de l'alibi de scientificité : l'axe des « lieux », par exemple, ne serait-il qu'extension spatiale progressive ? Finalement, la présentation des dix principes de la psychologie de l'environnement (Ittelson) est surprenante : des options dissonantes, voire contradictoires, coexistent en une mer d'huile... !

En bref, si le livre de Jean Morval pêche par défaut de toute articulation épistémologique, son *Introduction à la psychologie de l'environnement* alliée, par exemple, au

remarquable *Que sais-je?* de G.N. Fischer, *La psychosociologie de l'espace* devient un instrument des plus utiles. Certes, nos propos pourraient témoigner que son ouvrage provoque, interpelle! Et je ne serais pas surpris de discerner un certain sourire sur les lèvres de Jean Morval... psychologue social!

Blaise Balmer

* * *

Commission d'étude sur la formation des adultes, *Apprendre: une action volontaire et responsable*, Gouvernement du Québec, 1982, 870 pages.

Le rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA) date d'un an ou presque. Lors de sa parution, il a été jugé « globalement positif » par l'Institut Canadien de l'Éducation des Adultes (ICEA), les grandes centrales syndicales, les groupes populaires et les cadres responsables de la formation des adultes. Même si, ici et là, on a déploré dans ce rapport quelques silences et ambiguïtés, ses analyses et recommandations, à quelques exceptions près, ont été soutenues et appuyées. Aujourd'hui l'espoir d'un réaménagement à bref délai des structures de l'éducation des adultes au Québec semble s'estomper. Les clameurs suscitées par les coupures budgétaires, la récession, les pertes d'emploi, la crise recouvent d'un voile opaque ce projet créateur. Ironie de l'histoire, ce rapport qui s'est attardé à mettre de l'ordre dans le fouillis tout en préconisant une politique globale d'éducation des adultes et en dessinant une perspective d'éducation permanente paraît aujourd'hui fragile, à contre-temps, et on craint qu'il ne soit abandonné sur une « tablette » à la critique rongeuse des mites.

Dans ce rapport, on trouve un travail de base que les milieux de l'éducation des adultes attendaient depuis plus d'une décennie. Mieux, il peut être vu comme une pièce maîtresse pour le développement du potentiel humain et une pierre d'angle pour l'avenir de la société québécoise.

Résultat d'une vaste consultation consistant en journées provinciales, audiences publiques, réception de mémoires, etc., ce rapport comprend six parties correspondant chacune à une dimension importante de la problématique de l'éducation des adultes au Québec.

La première partie signale quelques repères historiques allant de 1850 à 1980, dégage des lignes de force et présente quelques objectifs pour l'orientation de l'éducation des adultes. La deuxième traite de la formation de base, « outil indispensable à l'actualisation du potentiel humain ». La troisième aborde les questions d'inégalités d'accès à l'éducation tant dans le monde scolaire que dans le monde du travail. La quatrième met en relief la nécessaire transformation de l'image et des pratiques en éducation des adultes. La sixième et dernière partie aborde les questions d'organisation tant au palier central qu'au plan régional, de financement

des activités et des services et propose une structure pour la mise en œuvre d'une nouvelle politique.

Comme on peut le voir, le rapport de la CEFA ne reste pas à la surface des choses. À partir d'une profusion de données, d'analyses fouillées et détaillées, de vastes connaissances philosophiques, d'enquêtes d'opinions, il évalue et éclaire des questions aussi importantes que la démocratisation de l'éducation, la déscolarisation, en prônant le droit à l'éducation. Il s'agit donc d'une somme qui balise et circonscrit le champ de l'éducation des adultes au Québec. Et ce n'est pas là son seul mérite. Ce rapport ne voit pas l'éducation des adultes comme un champ clos. Il convie l'École — qui est loin d'être une île — à un ensemble de transformations et restitue l'éducation au tout social en battant en brèche les conceptions utilitaristes et mutilantes qui dominent la plupart des pratiques de formation.

Signalons que ce travail demande un effort au lecteur si celui-ci veut en saisir la richesse, l'unité et surtout la cohérence. Il nous reste à souhaiter que le rapport de la CEFA ait la résonance singulière qu'il mérite à la fois auprès des instances gouvernementales et dans les milieux soucieux du développement de l'éducation des adultes.

Émile Ollivier

* * *

Être étudiant adulte à l'Université, Montréal: Service de pédagogie universitaire, Université du Québec à Montréal, 1982, 67 pages.

Les témoignages recueillis auprès de treize étudiants adultes inscrits à divers programmes de formation de l'Université du Québec à Montréal ont permis aux auteurs de broser un tableau de leur situation. L'étudiant adulte est d'abord présenté comme un être d'expérience, ce qui en fait une ressource dans les activités d'apprentissage qu'il entreprend. Il s'ensuit qu'un modèle éducatif où la théorie et la pratique sont en interaction serait mieux adapté à l'adulte. Les techniques et les approches éducatives utilisées devraient également permettre de respecter certaines caractéristiques de l'apprenant adulte. Les trois aspects précédents constituent l'essentiel des trois chapitres du présent volume. Ils seront repris et explicités.

Le premier chapitre, intitulé les ressources des étudiants adultes, présente d'abord diverses raisons pour lesquelles l'adulte effectue un retour aux études: occasion d'améliorer son statut professionnel, désir de reprendre des études interrompues à cause d'une insuffisance de moyens financiers, goût de parfaire sa culture personnelle dans un domaine particulier. Cependant un retour aux études fait naître chez plusieurs des sentiments d'anxiété ou d'infériorité. Ces sentiments peuvent être d'autant plus cuisants que l'université considère l'adulte à partir de son statut d'étudiant alors que ce dernier se questionne à partir de son vécu profes-

sionnel et para-professionnel. Ce questionnement s'exprime en terme de besoins d'apprentissage, besoins que l'adulte précise à travers son cheminement et qui sont tant d'ordre professionnel que personnel. Une des fonctions de l'université serait « d'aider l'adulte à relever le défi du pari sur l'avenir qu'il se lance à lui-même ». (p. 16)

Le deuxième chapitre suggère, à la lumière des témoignages recueillis, des considérations sur les liens à établir entre la théorie et la pratique. Les étudiants adultes souhaitent que la théorie leur soit rendue accessible et concrète. Ils s'attendent à ce que la théorie éclaire leurs possibilités d'action en leur donnant une vision plus large, mieux structurée et nouvelle du champ qui les préoccupe. Pour eux, plus une théorie semble porteuse d'améliorations pratiques, plus elle acquiert de crédibilité. À cause de son expérience pratique, l'adulte peut faire des liens en vue de réinvestir son vécu dans la théorie et en arriver ainsi à une forme d'intégration personnelle qui a souvent pour effet d'apporter plus de maturité et de favoriser le développement de l'autonomie.

Le troisième chapitre s'adresse directement aux éducateurs qui interviennent auprès d'adultes à l'université. Un certain portrait-type de l'éducateur peut être dégagé. Les étudiants adultes apprécient d'un professeur qu'il ait un langage clair et accessible, qu'il sache tenir compte de leurs attentes et s'en servir pour les amener plus loin dans leurs apprentissages, qu'il ait la capacité de fournir un encadrement adéquat tout en laissant la liberté nécessaire au respect des besoins propres à chacun. Des qualités d'écoute, de patience et de disponibilité paraissent être le dénominateur commun des bonnes interventions éducatives. En plus des compétences et qualités des éducateurs, certaines formules pédagogiques sont appréciées par l'adulte. Le travail en équipe, s'il est bien animé et si les participants présentent une égale motivation, permet à certains de baisser leur niveau d'anxiété, d'être stimulé par le groupe et de profiter du groupe pour la mise en pratique des notions théoriques acquises. La dernière partie du chapitre concerne l'environnement éducatif. On y relève certaines incohérences et des répétitions dans les contenus ou les structures des programmes et les horaires sont jugés non adaptés à l'adulte. Les auteurs dégagent un principe de cette situation : adapter l'institution à l'individu et non le contraire.

Ce livre ne fait aucune révélation nouvelle sur la condition de l'étudiant adulte en milieu scolaire. Récemment encore la Commission Jean (Commission d'étude sur la formation des adultes) décrivait cette même réalité suite aux nombreux témoignages recueillis dans diverses régions du Québec. Bien que la condition particulière de l'étudiant adulte soit connue, encore faut-il qu'elle soit reconnue. C'est sans doute pourquoi, dans la préface du livre, les professeurs sont conviés à une recherche-action sur le sujet.

Nicole Tremblay

* * *

Marchand, Louise, *Introduction à l'éducation des adultes*, St-Jean-sur-Richelieu : Éditions Préfontaine Inc., 1982, 209 pages.

Louise Marchand nous offre un guide d'information et de réflexion sur le monde de l'éducation des adultes. Nombre d'éducateurs d'adultes y trouveront une documentation bien choisie et présentée dans un style simple et accessible qui vient sûrement combler une attente chez plusieurs.

Ce guide se présente sous forme de 22 activités qui ont été initialement élaborées dans le contexte d'un cours en andragogie. Il initie le lecteur aux différents aspects de l'éducation des adultes: principes de l'éducation des adultes, auteurs, différences entre l'approche pédagogique et andragogique, liste des organismes, facteurs influençant l'apprentissage, caractéristiques de l'adulte, éducation permanente en devenir.

Le cheminement proposé fait appel à une démarche personnelle du lecteur ; ce dernier est invité à définir ses attentes, à rédiger un compte rendu et à évaluer son cheminement autant que ses apprentissages. À chaque activité, un exercice est proposé, accompagné d'éléments d'information qui viennent aider l'acquisition d'information et la réflexion personnelle.

D'abord conçu comme un document de travail à l'intérieur d'un cours universitaire, ce texte n'a pas été élagué de ses exigences « scolaires » ; il n'a pas été reconstruit dans la perspective où il n'y avait pas de « responsable du cours ». Le lecteur « hors cours » risque de trouver agaçantes ces exigences ; il regrettera aussi que le compte rendu demandé, qui se veut un élément intégrateur important de la démarche, ne soit pas pertinent pour lui... ; il ne peut espérer recevoir de « feed back » de son responsable !

Dans l'ensemble, l'approche empruntée est cohérente avec les principes de l'éducation des adultes présentés dans le cahier. On sent un effort pour relier les réflexions à la pratique du lecteur. Celui-ci est invité par des questions et des exercices à réagir et à s'approprier les éléments d'information proposés.

Dès le début du guide, le lecteur doit identifier ses attentes et ses connaissances. Cette identification devrait conduire au choix de divers cheminements selon les différentes attentes identifiées. Malheureusement le lecteur ne se voit proposer qu'une seule et même démarche. Des exercices différents pour chaque activité auraient pu permettre cette variété.

De plus, une brève description des principaux ouvrages de la bibliographie aurait guidé le lecteur dans ses choix en fonction de ses besoins et intérêts.

Les exercices ne sont pas toujours très bien adaptés ; parfois « scolaires », parfois juxtaposés sans lien organique avec le texte, parfois peu parlants pour le praticien, ces exercices auraient pu être dans l'ensemble plus dynamiques.

La plupart des textes sont empruntés à divers auteurs. Leur choix est judicieux tant par le sujet présenté que par le style facile et concret.

Cette introduction soutiendra les efforts de nombreux éducateurs d'adultes qui se sentent trop souvent isolés et sans ressource. Elle contribuera du même coup au développement d'une approche éducative plus adaptée au développement des adultes et des plus jeunes.

Fernand Serre

* * *

Carré, Philippe, *Retraite et formation. Des Universités du 3^e âge à l'éducation permanente*, Toulouse: Éducation permanente / ERÈS, 1981, 77 pages.

Regroupant trois articles parus dans la revue *Éducation permanente* (1979-1981), le petit livre de Philippe Carré est, à notre connaissance, le premier ouvrage français de gérontologie éducative. L'auteur s'appuie sur la recherche en gérontologie éducative amorcée depuis plusieurs années dans les pays anglo-saxons, particulièrement aux États-Unis, et sur la pratique éducative des Universités du 3^e âge en France. Trois questions fournissent l'articulation du livre: les personnes âgées peuvent-elles apprendre, pourquoi veulent-elles apprendre et existe-t-il une pédagogie du troisième âge?

Dans le premier chapitre intitulé *On peut apprendre à tout âge*, l'auteur oppose d'abord la théorie X de la dégénérescence, placée sous la domination des facteurs physiologiques, à la théorie Y qui pose comme hypothèse que c'est le manque d'exercice des facultés qui entraîne leur détérioration. Il retient, d'une part, que le vieillissement est différentiel et qu'il est le produit d'une pluralité de facteurs en interaction et, d'autre part, que les stéréotypes sociaux contiennent les possibilités de la personne âgée en modelant sa représentation de l'âge. Ensuite, il traite des spécificités de l'apprentissage chez le sujet âgé. Enfin, abordant la question du sens de la formation au troisième âge, il énonce que sa raison d'être est de faire retrouver le sens de l'étude et, partant, de l'existence même, aux personnes âgées (p. 27); en outre, il entrevoit trois phases de la formation au troisième âge dont la première serait une déformation et il cherche à ouvrir le champ de la gérontologie éducative sur la responsabilité sociale.

Le second chapitre intitulé *Des projets de formation à 75 ans?* fait état d'une recherche portant sur les projets d'apprentissages de l'anglais des retraités inscrits au Club des retraités M.G.E.N. (Mutuelle générale de l'Éducation nationale) de la région parisienne. L'auteur s'appuie sur la théorie cognitiviste de la motivation humaine de Nuttin, la notion de projet de formation de Tough et la catégorisation de l'orientation motivationnelle des projets de Havighurst et de Houle, et il définit le projet de formation comme étant la phase exécutoire du processus motivationnel

qui relie l'apprenant à la formation. De l'analyse de l'intention de se former, du mode de décision du projet, des raisons invoquées du terme du projet, de l'importance et de l'orientation motivationnelle du projet, il ressort que c'est la situation de retraite qui détermine, dans les trois quarts des cas, la construction du projet, qu'il n'y a pas de différences significatives liées à l'âge, que les projets sont à la fois tournés vers les objectifs touristiques, le maintien de l'activité intellectuelle et sociale et le plaisir d'apprendre, et, enfin, qu'il existe de nombreuses raisons d'entreprendre un projet de formation durant la retraite. L'auteur entrevoit que « l'un des rôles de l'Éducation permanente à venir pourrait être d'aider les retraités à transformer les raisons d'apprendre en projet de formation » (p. 55).

Le dernier chapitre est intitulé « *Gérontagogie* » ou *Éducation permanente intégrale*? L'auteur y dresse un tableau des mesures pédagogiques préconisées dans la formation des personnes âgées et pose la question de la validité d'une pédagogie spécifique. Pour lui, mises à part l'adaptation à la vitesse d'apprentissage, plus lente avec l'âge, et la centration sur les activités verbales et concrètes, stables avec l'âge, les caractéristiques de la pédagogie idéale du 3^e âge sont celles d'une *bonne pédagogie*. À la lumière de ces données, l'auteur prend parti en faveur d'une pédagogie du projet centrée sur le sens de la démarche de formation de l'apprenant et qui regroupe les individus animés par des projets similaires, sans qu'aucune barrière d'âge ne vienne les séparer (p. 69). En conclusion, l'auteur s'engage dans la voie de l'éducation permanente intégrale et il entrevoit que le « 3^e âge de l'éducation permanente », dans lequel les possibilités de formation seront accessibles à tous ceux qui projettent d'apprendre, sera la conquête des aînés et qu'il suppose le double combat contre la ségrégation par l'âge et par l'origine sociale des apprenants.

L'ouvrage est bien fait, les références bibliographiques sont actuelles. En plus de contribuer à mieux connaître les personnes âgées activement engagées dans un projet de formation, il a le mérite d'ancrer la pédagogie dans le projet de formation et d'énoncer les exigences de la praxis éducative.

Adèle Chené

* * *

Dumas, Suzanne, Gérard Rochais et Henri Tremblay, *Une génération silencieusement lucide? (Vers un profil socio-culturel des jeunes de quinze à vingt ans)*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 1982, 78 pages.

Une recherche pour être valable doit ajouter à la somme des connaissances d'une discipline ou d'un champ disciplinaire. Dans ce sens, toute recherche relève de l'histoire en autant qu'elle se définit par rapport à l'état actuel de la connaissance. Mais plus est, nul chercheur, à moins de recevoir de quelque esprit une inspiration

révélatrice ne peut ajouter à la connaissance sans avoir lui-même pris connaissance de ce qui est. Il doit établir ce qu'il est convenu d'appeler « l'état de la question ». C'est à partir de là qu'il pourra, par la suite, tenter d'y ajouter quelques nouveaux éléments. C'est à cette tâche que se livrent avec succès, d'ailleurs, les auteurs de la présente recherche. Désireux « de tracer le profil socio-culturel des jeunes de 15 à 20 ans » (p. 12), ils se sont d'abord consacrés « à sonder les reins des sources d'information les plus diverses : sondages, thèses, articles de journaux, enquêtes faites dans tel collège ou telle polyvalente, lettres publiques d'étudiants et d'étudiantes » (p. 12) autour de trois principaux thèmes : la politique, le travail, le loisir. Il en résulte un essai nuancé, qui révèle la complexité du sujet traité, dissipe les jugements globaux, par trop hâtifs, distingue finement des pistes de recherche et invite le lecteur à une réflexion voire même à une remise en question.

À la lecture de ce texte, on doit reconnaître combien il est difficile pour un chercheur de ne pas se laisser prendre dans les pièges tendus souvent par les recherches même les plus sophistiquées et surtout par la diffusion qui en est faite. À plus forte raison, on comprendra pourquoi le grand public souvent non averti se laissera charmer par quelques affirmations générales séduisantes certes, mais combien réductrices de la réalité.

Michel Allard

* * *

Ciências e Letras, revista da Faculdade Porto Alegrense de Educação, Ciências e Letras, no 2, março 1982.

« *Ciências e Letras* » est une revue de caractère interdisciplinaire publiée par la Faculté d'éducation, des sciences et des lettres de l'Université de Porto Alegre au Brésil. La revue est divisée en trois sections : lettres, sciences humaines et éducation.

Dans la section des lettres, la revue nous offre trois articles : le premier se situe dans le domaine de la linguistique. Dans cet article Gladys Rehfeldt essaie de montrer comment appliquer les contributions de la recherche en linguistique dans l'enseignement de la langue portugaise, aux enfants du 1^{er} et du 2^{ème} degrés de l'école primaire. Dans le deuxième article, madame Maria da Glória Bordini analyse le poème très connu de Cassiano Ricardo : « Jérémie, celui qui ne pleure pas » (*Jeremias sem-chorar*, ou *da poesia contra a robotização*), poème qui est un chant contre la guerre atomique. Jérémie, à la différence du personnage biblique, ne peut pas pleurer, parce qu'il est devenu presque un robot à cause de la répression politique et du progrès technique qui lui ont enlevé ce qui lui est nécessaire pour agir face à la vie. Dans le troisième article, Denis Germano Schell nous présente une étude de l'œuvre « Les signes de l'agonie » d'Autrain Dourado (*Aspectos do tempo e*

do espaço em Os signos da agonia), dans lequel il analyse les angoisses et les péchés des personnages de cette œuvre qui habitaient Vila Rica au XVII^e siècle.

Dans la section des sciences humaines, Arno Alvarez nous propose dans son article sur « Les tendances actuelles des études historiques » (As tendências atuais da ciência histórica) des critères pour décoloniser l'analyse historique des schémas de l'idéalisme et du matérialisme. Finalement, dans la section d'éducation, Bruno Ries détaille le rôle de l'éducateur dans le processus du développement de la personnalité de l'élève (O papel do educador para o desenvolvimento sadio da personalidade) à partir de l'examen de l'œuvre: « Introduction à la psychologie » de A. Maslow.

« Ciências e Letras » est une revue excellente qui nous invite, comme l'affirme la note éditoriale, à réfléchir sur notre propre réalité, réalité que nous avons l'obligation d'améliorer pour qu'elle devienne plus humaine, plus à notre mesure. Son objet est fondamentalement l'homme, soit l'élève qui profite des recherches en linguistique pour apprendre mieux sa langue, soit Jérémie, qui nous représente nous-mêmes, luttant contre la déshumanisation de cette société moderne, soit l'éducateur qui a une responsabilité dans le développement de la personnalité de ses élèves. Le centre de la réflexion est toujours l'homme. « Ciências e Letras » est très bien imprimée et agréable à lire.

José J. Vivas Escobar

* * *

Revista de Pedagogia, Universidad Autónoma de Santo Domingo, Facultad de Humanidades, Departamento de Pedagogia, numéros 1, 1978; 2/3, 1980; 4/5, 1982.

Revista de Pedagogia est une intéressante revue publiée par le département de pédagogie de la plus ancienne université du continent américain, l'Université de Santo Domingo en République Dominicaine. La revue se définit comme étant l'instrument de communication du département de pédagogie. Elle a trois objectifs fondamentaux: tout d'abord, celui d'offrir aux professeurs et aux étudiants en pédagogie un moyen pour se documenter sur les tendances de l'éducation dans le monde; ensuite, celui d'analyser le phénomène de l'éducation à partir de ses fondements philosophiques, ainsi que sa fonction dans les différents types de société; et enfin, celui d'analyser d'une façon critique la problématique éducative de Saint-Domingue.

Le contenu de chaque numéro de la *Revista de Pedagogia* est organisé en plusieurs sections. La première est consacrée à différents thèmes sur l'éducation, parmi lesquels nous pouvons citer, entre autres, les articles suivants: « L'orientation éducationnelle et vocationnelle » (no 1); « L'orientation dans un monde en changement » (no 2/3); « Le manque de congruence dans la pensée sociale-

bourgeoise sur l'éducation» (no 1); «Contre l'école: des esquisses pour une critique marxiste de l'éducation» (nos 1 et 2/3); «Éducation et système» (no 4/5). La deuxième section est consacrée à l'éducation dans le monde, où on peut lire des commentaires sur la Conférence du Bureau international de l'Éducation, à Genève, en septembre 1977 et les conclusions de la Conférence de l'UNESCO à Lagos, en 1976 (no 2/3), ainsi que deux articles sur l'Amérique Latine, le premier ayant comme titre: «Les enseignants qui ne viennent pas de la ville: l'expérience des moniteurs bilingues pour les Indiens du Guatemala» (no 2/3); et le deuxième, «De la planification nationale à la planification éducative en Amérique Latine: une modalité de la dépendance capitaliste» (no 4/5). La troisième section est consacrée à la biographie et aux œuvres d'éducateurs de Saint-Domingue. La quatrième section porte sur des informations sur l'éducation en ce pays et sur les activités du département de pédagogie de l'Université de Santo Domingo. Une de ces informations, «Le système éducatif dominicain» (no 4/5), nous donne une intéressante description de l'organisation de l'éducation dans ce pays. Plusieurs autres informations, comme «La description conceptuelle du département de pédagogie» (no 1), «Le rapport sur les recherches réalisées par le département» (no 4/5), «Le projet d'études post-graduées en sciences de l'éducation» (no 2/3) et «Le projet d'une unité de services pédagogiques pour améliorer le travail des enseignants» (no 2/3), nous montrent la variété des activités réalisées par le département de pédagogie de cette Université. Particulièrement intéressante est la cinquième section destinée à répertorier les thèses présentées par les étudiants en vue d'obtenir le diplôme de licencié en éducation (no 1, 2/3 et 3/4), parce que cela nous donne un aperçu sur les intérêts et les tendances qui orientent ces travaux. Dans quelques numéros, on trouve des commentaires sur des publications éducatives en langue espagnole.

Les articles sont en majorité écrits par des professeurs du département de pédagogie et quelques uns même fournissent des matériaux pour les cours. On retrouve aussi quelques auteurs bien connus du milieu éducatif latino-américain, comme dans le cas du Chilien Tomas Vasconi. Du point de vue idéologique, on peut constater que la plupart des auteurs des articles consacrés aux différents thèmes sur l'éducation présentent une claire tendance marxiste et utilisent la méthode dialectique.

Il nous semble que la *Revista de pedagogia* atteint son but dans la mesure où elle sert d'instrument de communication, à l'intérieur du département de pédagogie, au service des professeurs et des étudiants. Les premiers, les enseignants, disposent d'un périodique pour publier travaux et articles, chose qui n'est pas fréquente dans plusieurs universités latino-américaines, et les seconds, les étudiants, profitent d'un moyen d'information précieux. Cette revue, qui se veut trimestrielle, ne nous offre que trois numéros en quatre ans, phénomène non surprenant dans les milieux universitaires latino-américains et dû, dans la plupart des cas, aux problèmes financiers rencontrés par ce genre de publication.

Pour conclure, nous pouvons dire que la revue ne manque pas d'intérêt puisqu'elle offre une vision très dynamique de la réalité éducative dominicaine et que sûrement elle doit être un moyen d'information et de réflexion pour toute la communauté éducative de ce pays.

José J. Vivas Escobar



* * *

Contact : bulletin pédagogique, trimestriel; Bamako : Institut Pédagogique National du Mai, 1982, no 28, 68 pages.

L'expérience de la ruralisation scolaire, menée au Mali dans l'intention de transformer l'école et de mieux l'intégrer au milieu de vie des communautés de ce pays sahalien, paraît fort intéressante.

Ceux qui, à l'étranger, suivent de près l'évolution des systèmes d'éducation en Afrique, liront cette livraison de *Contact* pour s'informer des objectifs de la ruralisation, des succès que l'entreprise a connus jusqu'à maintenant mais des insuccès aussi et des propositions pour le futur. En dehors des textes officiels, trois articles sur six traitent de la question. S'ils ne présentent pas au lecteur des données toujours rigoureuses pour lui permettre de juger de la supériorité de la nouvelle école sur l'ancienne, ils témoignent de l'effort consenti pour donner aux enfants maliens une éducation centrée sur l'intégration de la théorie et de la pratique (celle des travaux manuels du milieu rural — les travaux de culture et d'élevage surtout).

Les autorités entendent contrer l'école «intellectualiste» qui préparait davantage les jeunes à s'expatrier par une école ruralisée qui impliquera les jeunes au développement de leur environnement immédiat par l'apport de technologies nouvelles. Voilà bien un effort louable.

Les autres textes sont d'un intérêt plus local, à l'exception peut-être d'un court article résumant les utilisations de la télévision dans le système éducatif malien. Il nous apprend que la production des documents didactiques pour l'enseignement a considérablement diminué au profit d'une utilisation plus poussée de la vidéo en formation initiale des maîtres par le micro-enseignement et en perfectionnement des maîtres par l'animation pédagogique télévisuelle.

Il est souhaitable que des nouvelles des pays africains nous parviennent souvent et que des échanges s'établissent pour approfondir notre connaissance réciproque de nos systèmes d'éducation.

Marcienne Lévesque

* * *

10/87

Rondeau, Roger, *Les groupes en crise?* Collection Psychologie et Sciences humaines no 85, Bruxelles: Pierre Mardaga éditeur, 1980, 210 pages.

La lecture du volume de Rondeau nous a laissé des sentiments aussi ambigus que le sont les situations et les concepts dont traite l'auteur.

Voyons d'abord quels étaient les objectifs poursuivis par l'auteur dans cette publication. Selon le titre, dans sa forme interrogative, l'auteur se pose une question, et on s'attend donc à une réponse claire.

Le sous-titre, que l'on retrouve uniquement à l'intérieur du volume, circonscrit plus rigoureusement le but visé: «Éléments pour une étude comparée des problèmes de la psychosociologie d'expression française». Dans l'*Introduction*, Rondeau dit qu'il a «désiré faire le point sur les différents aspects de cette 'crise'». «Quelle est sa réalité? Quelle est sa portée? Quelles en sont les causes? Quelle en est l'ampleur? Quelles en sont les manifestations?» (p. 101). Plus loin il ajoute: «J'ai cherché à identifier les raisons profondes du malaise dont il est question à la fois en Amérique du Nord et en Europe. Je me suis demandé si ce malaise est d'ordre économique, ou méthodologique, ou idéologique, ou socio-politique. Je me suis interrogé sur ses implications de tous ordres, présentes et futures, avec l'intention d'esquisser, si possible, une réflexion prospective sur ce qui pourrait être l'avenir» (p. 11).

Il est normal pour le lecteur de s'attendre après cette introduction, à une analyse serrée. Mais en début du Chapitre I cette description circonstancielle de l'objectif de la recherche devient déjà plus restrictive: «L'intention de cette étude est de faire le point sur l'état présent de la pratique des groupes; sur les problèmes qui se posent à ceux qui exercent une telle pratique en ce qui concerne leur situation d'aujourd'hui et leur rôle futur» (p. 15). Regardons comment tous ces objectifs ont été réalisés.

Le *Chapitre I* veut, dans un premier temps, clarifier des notions et des définitions. À partir de quelques auteurs (Jean-Yves Roy, Jacques Maisonneuve, Kurt Lewin, Max Pages), Roger Rondeau amène des éléments susceptibles de distinguer les termes: Sociologie, Psychologie Sociale et Psychosociologie. Les lecteurs trouvent ensuite, un historique, depuis Elton Mayo jusqu'à nos jours, des auteurs, chercheurs, mouvements et institutions qui ont été identifiés ou qui s'identifient à la Psychosociologie. (Notons que la terminologie anglophone ne fait pas de distinction entre Psychologie sociale et Psychosociologie). Le grand mérite de cette partie du livre est de regrouper et de synthétiser des renseignements biographiques et bibliographiques; des informations sur les diverses opinions, théories, méthodes, techniques, applications éparpillés dans une multitude de volumes et d'articles de revue sont ainsi rassemblées.

Le *Chapitre II* répond à la question initiale: «Le groupe en crise?» d'une façon mitigée: «On détecte, en réalité, des doutes et un malaise» (p. 47). Selon l'auteur, la

remise en question de la psychosociologie ne se révèle pas de la même façon partout. Les titres des trois sections concernant ces interrogations deviennent alors significatifs: «Les contestations américaines» (p. 46), «Les inquiétudes québécoises» (p. 49), «Le désarroi français» (p. 51).

Notons que l'auteur déborde ici le cadre géographique qu'il s'était donné (la francophonie) puisqu'il inclut dans cette analyse la psychologie américaine qui concerne à toute fin pratique les États-Unis puisqu'il exclut la situation au Québec, traitée à part. Les rares traductions et les résumés en français ne permettent pas, selon nous, d'avoir une vue exacte de la situation américaine.

La deuxième partie de ce chapitre examine les *motifs du malaise*, à partir des quatre critères d'analyse. Ils sont repris ici avec une cote d'importance: «... le malaise aurait des explications objectives, qu'on pourrait regrouper en plusieurs grandes catégories: des explications d'ordre économique, méthodologique, idéologique et socio-politique (nous classons ainsi ces motifs selon l'ordre qui nous paraît refléter leur degré d'importance, en allant crescendo depuis ceux qui semblent avoir la plus faible répercussion jusqu'à ceux qui auraient l'impact le plus fort)» (p. 56).

L'approche est intéressante et l'analyse pour chacun des critères est basée sur une littérature abondante et pertinente. Malheureusement, cette analyse est affectée par une ambiguïté et une imprécision dans la terminologie qui enlèvent beaucoup à la rigueur scientifique et à la compréhension.

L'on constate par exemple dans la section «*Psychologie et économie*» que l'aspect économique se résume surtout aux problèmes de la commercialisation et du marketing autour du phénomène «groupe». L'explication revêt dès lors un caractère unidimensionnel: l'influence de la psychosociologie sur l'économie mais pas l'inverse.

La section sur la *Psychosociologie et Méthodologie* démontre le même inconvénient. Le vocabulaire employé laisserait supposer qu'il y a plus d'«action» que de «recherche»: on parle surtout de «techniques», «pratiques», «exercices», «intervention».

Au niveau des explications d'ordre idéologique, nous avons l'impression que l'auteur aurait dû faire clairement la distinction entre *théorie* et *idéologie*. Ces deux concepts sont employés, comme synonymes à côté de: *pensée, appareil théorique, doctrine, modèle, archétype, valeur*.

La section qui traite de «Psychosociologie et problèmes socio-politiques» n'a pas cet inconvénient de terminologie floue, ce qui la rend plus intéressante. L'aspect socio-politique est abordé d'une façon bidirectionnelle; c'est-à-dire que l'auteur considère l'*interaction* entre la politique en général et le phénomène «groupe» comme agent de changement.

La deuxième partie du volume reprend, au fond, le même cheminement, c'est-à-dire l'analyse de la situation de la psychosociologie et des psychosociologues selon les quatre critères. Cette fois-ci l'analyse est basée sur des interviews avec une trentaine de psychosociologues en France, au Québec et en Belgique. Sur le fond cette partie n'apporte rien de nouveau et donne chez le lecteur une impression de déjà lu.

Le chapitre III qui donne la méthodologie suivie par l'auteur nous paraît beaucoup trop détaillée pour une publication qui ne veut pas être un rapport technique de recherche, mais qui vise un public plus vaste.

La deuxième partie ne fait que répéter et souligner les divergences et oppositions déjà mentionnées dans la première partie.

On ne retrouve pas d'analyses quantitatives (par exemple thématiques) que la méthodologie laissait entrevoir. L'étude gagnerait en intérêt et en lisibilité si l'analyse de la première partie était agrémentée par des citations prises dans les interviews.

Le chapitre IX: « Vers quel avenir? » nous paraît plus du côté des souhaits et des espérances que du côté de la prospective proprement dite.

La conclusion nous donne une réponse claire à la question principale. Rondeau conclut qu'il y a effectivement crise, et qu'elle est grave. Quant à l'importance relative de chacun des quatre critères, le lecteur est — implicitement — invité à tirer ses propres conclusions.

Roger Desmet

* * *

10/87