Études, revues et livres publiés récemment

Volume 5, numéro 2, printemps 1979

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900113ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900113ar>

[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

(1979). Compte rendu de [Études, revues et livres publiés récemment]. *Revue des sciences de l'éducation*, 5(2), 312–338. <https://doi.org/10.7202/900113ar>

Études, revues et livres publiés récemment

Villiard-Bériault, Denise, *Saint-Laurent, Un collège se raconte, 120 ans de collège, 10 ans de cégep*. Montréal: Fides, 1977, 157 pages.

L'auteur est agent d'information au Cégep de Saint-Laurent. Auparavant, elle a été publicitaire, journaliste, recherchiste et documentaliste. Cette expérience explique sans doute la caractère original de son livre, sa clarté, sa présentation soignée, son objectivité. À l'aide de petits événements plutôt énoncés que développés, d'images et de documents d'époque, l'atmosphère et la vie intime d'un collège classique; — on pourrait dire des collèges classiques, — renaît dans notre esprit et notre cœur.

Le Collège Saint-Laurent, c'est 120 ans d'une institution qui a connu les misères et les grandeurs de chaque époque, qui a évolué avec son village et tout notre milieu, qui y a marqué son empreinte particulière. Après le récit des commencements, on voit les difficultés posées par l'hiver aux fondateurs. Puis, c'est l'évolution, liée au village, des bâtiments et des professeurs. On passe ensuite à la vie quotidienne au collège et aux faits marquants dans les sports et les arts. Un chapitre final nous raconte enfin le déroulement de la transformation du collège en cégep, avec les problèmes et les orientations récentes.

L'originalité de cette histoire est que, avec très peu de développements, presque sous forme d'éphémérides, elle nous présente, presque à chaque page, dans une conception graphique très aérée de Martin Dufour, des documents et des photographies qui suffisent à nous faire comprendre et aimer les personnes et les choses, les idées et les manières d'époques révolues. C'est ce qui donne à l'ouvrage une universalité inattendue : l'atmosphère décrite est dans ses grands traits celle de tous les collèges classiques.

Le but de l'ouvrage et sa documentation se bornent toutefois au Collège Saint-Laurent. Quelques jugements, peu nombreux, sont un peu sommaires dans la comparaison avec les autres institutions, à propos, par exemple, du sens de la fête (p. 95), des arts d'agrément (113), du théâtre (118) et des méthodes pédagogiques (photos des pages 150-151).

De même, certains événements ne pourront être bien compris que le jour où des recherches poussées auront approfondi, par exemple, les points suivants : l'autorité des visiteurs de l'évêque et des synodes diocésains, au temps de Mgr Bourget, dans la vie des collèges et dans la transformation des collèges « industriels » en collèges classiques ; la place de l'anglais dans les programmes et la vie des collèges jusqu'aux années 1900 ; l'histoire de la milice et des exercices militaires dans les collèges et leurs rapports avec le gouvernement fédéral ; l'histoire du théâtre dans les collèges, depuis

les débuts de la Nouvelle-France. On ne peut que regretter l'inexistence de recherches dont les résultats auraient éclairé des faits locaux. On ne peut en faire grief à l'auteur.

Celle-ci a le grand mérite de n'avoir pas succombé à la mode qui fait tourner en ridicule, — par incapacité de comprendre, — la mentalité religieuse d'autres époques ou leur conception de la culture. Le dernier chapitre, sur le cégep, commence toutefois par une note un peu sommaire : « La culture classique ne correspondait plus aux besoins et aux aspirations des hommes et des époques » (133). Plus loin : « Les finissants du cégep ne peuvent être comparés à ceux du collège classique. Le cégep forme des hommes différents, issus d'un autre type de culture qui leur est propre. Leur esprit critique, dans l'ensemble, dépasse de cent coudées celui des collégiens d'avant. Ils posent des questions, ils remettent en cause des principes. Et ils demeurent tourmentés par la Vérité » (153). Je suis d'un autre collège et j'étais, *horresco referens*, puisqu'il faut bien montrer ses origines, parmi les finissants de 1935. Je ne crois pas que ce soit par embellissements des souvenirs que je revois à cette époque autant d'esprit critique, autant de questions, autant de recherche de la Vérité.

D'ailleurs, quelques lignes plus bas, l'ouvrage se termine sur une perspective plus juste : « Dix ans après sa création, le cégep donne ses premiers signes de maturité : il redécouvre sa longue tradition culturelle. Il sait que son passé influence son présent et que ses murs ont une histoire. » Souhaitons que nos historiens, nos sociologues et tout le Québec fassent au plus tôt la même redécouverte.

En somme, un bel et bon livre, à tous points de vue, qu'il fait bon lire et où les images et les blancs nous invitent à revoir en nous-même les hommes et les institutions dont le contact a suscité le développement de ce que le Québec d'aujourd'hui a peut-être de meilleur.

Marcel DE GRANDPRÉ

* * *

Harrow, Anita J., *A Taxonomy of the Psychomotor Domain*, New York : David McKay Company, Inc., 1972, pp. X + 190. Traduit de l'américain par Marcel Lavallé : *Taxonomie des objectifs Pédagogiques*, tome 3 : Domaine psychomoteur ; Montréal : Les Presses de l'Université du Québec, 1977, pp. XI + 125.

Le livre se présente comme le complément des travaux de Bloom et de ses collaborateurs, c'est du moins l'intention manifestée par l'auteur de la traduction française.

Le volume est subdivisé en cinq chapitres. Le premier chapitre présente et explique le domaine psychomoteur. La définition et la classification du domaine psychomoteur constituent les sujets principaux du deuxième chapitre. Les chapitres trois et quatre exposent la taxonomie proposée par l'auteur et son utilité dans la rédaction d'objectifs de comportement dans le domaine psychomoteur. Le dernier chapitre est une revue de la littérature relative à ce domaine.

Il me semble utile de souligner que le dernier chapitre peut être lu après le deuxième et avant les chapitres consacrés à la taxonomie proprement dite.

Le modèle de taxonomie proposé par l'auteur pour la classification des comportements moteurs comporte six catégories et vingt sous-catégories.

Les deux premières catégories sont intitulées les mouvements réflexes (avec trois sous-catégories) et les mouvements fondamentaux (avec également trois catégories). La troisième catégorie, les « capacités » perceptives, avec ses cinq sous-catégories, englobe tous les éléments qui assurent la liaison entre l'homme et son environnement. La catégorie suivante, les « capacités » physiques, est destinée à examiner les caractéristiques physiques de l'homme ; elle possède quatre sous-catégories. Une autre catégorie, la cinquième, comprend les habiletés motrices et se subdivise en trois sous-catégories. Enfin la dernière catégorie et ses deux sous-catégories sont consacrées aux communications gestuelles.

Les buts principaux de cette taxonomie sont les suivants : apporter une aide générale aux gens qui travaillent dans le domaine de l'évaluation en éducation et faciliter la communication entre les experts.

Il faut d'abord souligner que les trois domaines, cognitif, affectif et psychomoteur, sont intimement interreliés et que l'importance relative de chaque domaine en éducation est définie selon les buts et le type d'enseignement poursuivis. Il est évident que, sauf dans le cas d'un enseignement spécialisé, les deux premiers domaines ont un rôle plus déterminant que le troisième. L'explication théorique de cette interrelation est une condition nécessaire au développement et à l'évaluation de tout acte éducatif. Cependant la taxonomie proposée ne nous paraît pas fondée sur une telle explication théorique.

Malgré le fait que le développement de la taxonomie du domaine psychomoteur est un phénomène assez récent, il existe plusieurs modèles de taxonomie et chacun a ses objectifs spécifiques. À titre d'exemple, mentionnons le fait que la psychologie différentielle (Guilford, 1958 ; Fleishman, 1964) ainsi que la psychologie expérimentale (Fitts, 1962 et 1964 ; Fitts et al. 1959) ont contribué au développement du domaine. Du côté de l'éducation également, il existe des travaux tels ceux de Gagné (1970) et de Merrill (1971) pour n'en citer que quelques-uns. Les spécialistes de l'éducation physique ont aussi examiné le domaine psychomoteur (Cratty, 1967) ; il reste encore d'énormes problèmes à régler. Le travail de Harrow ne doit donc pas être considéré comme la taxonomie définitive du domaine psychomoteur mais plutôt comme une taxonomie parmi d'autres.

En ce qui concerne le modèle proposé par l'auteur, il me semble qu'il existe peu ou pas de liens entre l'enseignement régulier et les deux premières catégories. Les limites des catégories ne sont pas tellement claires. Par exemple, « marcher » peut être considéré — sur un continuum d'habileté — comme débutant par les mouvements

fondamentaux, se poursuivant par les habiletés physiques et motrices, et se terminant par les communications gestuelles. De même, certaines expressions faciales peuvent avoir leurs racines dans les mouvements réflexes. Cet aspect du modèle, renforcé par la subjectivité de l'enseignant, limitera sérieusement l'utilité de la taxonomie proposée.

La traduction du volume n'est pas suffisamment fidèle, et il me semble que la version française est une traduction plutôt libre ; à cet effet, et à titre d'exemple, mentionnons le titre du volume, le titre du quatrième chapitre, le troisième paragraphe de la page 106, le premier paragraphe de la page 109, etc.

Certains termes techniques utilisés ne sont pas précis. Ainsi par exemple, « ability » n'est pas synonyme de « capacité » (voir Dictionnaire Général des sciences humaines, George Thines et Agnes Lempereur ; Ed. Universitaire, Paris, 1975, p.441 ; voir aussi, Dictionary of Education, McGraw Hill, 1973, p. 1).

En résumé, le volume est une tentative valable pour compléter les travaux amorcés par Bloom et ses collègues. On peut espérer que des études expérimentales sérieuses réussiront à démontrer son utilité pratique et les façons de l'améliorer.

Djavid AJAR

BIBLIOGRAPHIE

- Guilford, J.P., « A system of the psychomotor abilities », in *American journal of Psychology*, 1958, 71, pp. 164-174.
- Fleishman, E.A., *The structure and measurement of physical fitness*, Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, 1964.
- Fitts, P.M., *Factors in complex skill training*, in R. Glaser (ed.). *Training research and education*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1962.
- Fitts, P.M., *Perceptual motor skill learning*, in A.W. Melton (ed.). *Categories of human learning*, New York: Academic Press, 1964.
- Fitts, P.M. et al, *Skilled Performance* (voll, 2). Final Report, March 1959 Contract AF 41 (657). United States Air Force, Ohio State University.
- Gagné, R.M., *The Conditions of learning* (end ed.) New York: H.R.W. 1970.
- Merrill, M.D., *Necessary Psychological Conditions for defining instructional outcomes*, in M.D. Merril (ed.), *Instructional design: readings*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1971.
- Cratty, B.J., *Movement behavior on motor learning* (2nd ed.), Philadelphia: Lea & Febiger, 1967.
- Bloom et al, *Taxonomy of Educational objectives, Handbook I: Cognitive domain*, New York: David Mckay, 1956.

* * *

Gauthier Y. et Richer S., *L'activité symbolique et l'apprentissage scolaire en milieu favorisé et défavorisé*, Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 1977, 186 pages.

Cet ouvrage présente les résultats d'une étude longitudinale et comparative menée par deux pédopsychiatres avec la collaboration de deux jardinières, d'une psychologue et d'une travailleuse sociale. À partir de constatations sociologiques maintenant communément véhiculées, ils ont posé l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage scolaire au moment du début de la période de latence (6 ans et plus) est « étroitement liée aux modes d'expression et de transformation de l'activité fantasmatique au moment de l'âge préscolaire », et que la capacité de « sublimation » (transformation de l'activité fantasmatique) est le lieu où se marque la différence entre les enfants issus de milieux favorisés et défavorisés. Cette différence serait repérable dès l'âge de quatre ans. On y verrait déjà les enfants issus de milieux défavorisés présenter un retard dans le développement de cette capacité.

Afin d'examiner cette hypothèse en milieu scolaire, les auteurs ont constitué, avec l'accord de la Commission Scolaire d'Outremont et la direction de l'École Nouvelle Querbes, deux groupes d'enfants observés depuis la prématernelle jusqu'à la fin de la première année de l'élémentaire. Le groupe favorisé est formé d'une classe régulière d'enfants dont les parents sont nettement d'un niveau socio-économico-culturel supérieur. Le groupe défavorisé est constitué d'enfants référés par des organismes sociaux. Leurs parents gagnent moins de \$5 000 et sont peu scolarisés. Pour ces enfants une classe expérimentale fut créée, et après leur première année d'élémentaire ils furent retournés dans d'autres écoles. Le matériel d'observation consiste en : 1° les impressions des jardinières et les productions des enfants (jeux, dessins, conversations), 2° les observations des pédopsychiatres à raison d'une séance par semaine, 3° les résultats scolaires et les résultats aux tests WPPST et WISC de Wechsler appliqués une fois par an.

Les auteurs se réfèrent à l'ouvrage d'Anna Freud « Le normal et le pathologique chez l'enfant » (NRF, Gallimard, Paris, 1968) et à l'article de Lili E. Peller « Libidinal Phases, Ego Development and Play » (in *Psycho-analytic Study of the Child*, 1954, 9, 178-198) pour analyser le matériel recueilli et pour le coder.

En conclusion de leurs analyses, les auteurs notent avoir « observé des différences majeures significatives dans l'organisation libidinale et dans l'organisation du moi... un nombre important d'entre eux (les défavorisés) présentent tout au long de l'observation un développement inadéquat... ils continuent même en première année scolaire de fonctionner avec une vie fantasmatique de niveau pré-oedipien et y sont aux prises avec des fantasmes qu'ils devraient avoir déjà mis de côté ou transformés ». Mais par ailleurs les auteurs remarquent que le groupe défavorisé a fait des progrès considérables tout au long des trois ans, surtout en ce qui concerne le développement intellectuel (avec potentiel à l'échelle non verbale). Ils terminent en

recommandant la fréquentation scolaire précoce, la continuité des professeurs au long des maternelles et de la première année, les techniques de l'éducation active et la prévention interdisciplinaire.

Dès l'abord, cet ouvrage est intéressant par le matériel d'observation qu'il propose. Cela permet au lecteur qui ne partage pas nécessairement les mêmes références psychanalytiques d'en retirer lui aussi profit. Il y a là un matériel riche, c'est incontestable. Cependant, un certain nombre de remarques doivent être faites.

La notion d'activité fantasmatique telle qu'utilisée (en regard à des définitions assez larges) n'est-elle pas superficielle et les interprétations ne sont-elles pas trop construites sur les apparences ? En effet, comme schème anticipateur inconscient, le fantasme n'est ni introspectible ni perceptible ; il peut seulement se repérer dans la répétition des structures et des ruptures du texte des fantaisies et des rêveries. Or, celles-ci ne sont-elles pas analysables au même titre des rêveries. Or, celles-ci ne sont-elles pas analysables au même titre que les symptômes ? Freud n'a-t-il pas récusé leur interprétation symbolique dans la mesure où elle en transposerait le contenu comme un tout pour le remplacer par un autre analogue mais intelligible ? Par ailleurs, si un principe essentiel au travail analytique consiste à prendre le discours du sujet au pied de la lettre, ne faut-il pas alors respecter la structure de la langue et de la culture du sujet ? N'est-ce pas à l'intérieur des limites que lui fixe son milieu culturel (au sujet) que la démarche analytique peut seulement se dérouler et s'appuyer ?

En d'autres termes, est-il légitime de confronter les productions de sujets issus de milieux socio-culturels différents à une même grille d'analyse, en l'occurrence celle d'Anna Freud lue à travers le texte de Lili Peller, sans avoir d'abord dévoilé les rapports de cette grille avec les sous-cultures envisagées ? Dès lors, les conclusions de cette recherche n'étaient-elles pas prévisibles dès l'origine ? La controverse autour du statut universel de l'Oedipe avec ses rebondissements successifs depuis Malinowski et Kardiner jusque chez Ortigues et autres, ne doit-elle pas inciter à une grande prudence dans des entreprises comme celle des auteurs ? Peut-être en effet certains mécanismes et certaines structures peuvent-ils s'exprimer en des termes différents selon les milieux.

Par ailleurs, étant donné l'organisation de cette recherche longitudinale (chacun des chercheurs observant tour à tour les deux groupes et le second groupe ayant été placé dans un contexte hétérogène — classe expérimentale, hors milieu, ils retourneront après dans une autre école), l'hypothèse des auteurs peut-elle être autre chose qu'une prophétie qui se réalise ? Les expectations des chercheurs, et à leur suite la confrontation en cours de recherche des observations identifiées aux deux groupes, n'ont-elles pas produit les résultats observés ? N'y avait-il pas là une demande des chercheurs à laquelle les enfants n'ont eu qu'à répondre ? On est loin semble-t-il dans cette recherche d'une technique de double aveugle.

Ensuite, mais cette remarque est mineure par rapport à ce qui précède, on peut douter de la pertinence des statistiques utilisées. En effet, l'analyse paramétrique de la

variance a des présupposés ; entre autres les rapports entre les résultats devraient s'exprimer selon une échelle d'intervalle ou de rapport. Or, selon les catégories utilisées, l'organisation libidinale nous semble, au mieux, ne pouvoir se coder que sur une échelle ordinale. Des tests non paramétriques auraient, en toute rigueur, été plus adéquats.

Nous regrettons aussi que l'analyse des tests n'ait pas rapporté les résultats aux sous-épreuves qui composent les parties verbales et non verbales. Nous nous étonnons aussi de ce que les renseignements à propos des familles des enfants soient moins riches lorsqu'il s'agit du groupe favorisé. Est-ce que la pauvreté autorise les « psy » et autres à enquêter plus en profondeur alors qu'ils ne le peuvent pour les riches (cinq rubriques pour les favorisés, neuf pour les autres) ?

Enfin, les recommandations qui terminent l'ouvrage paraissent pour une part être des vœux pieux et pour l'autre n'être guère fondées sur les résultats de la recherche, sauf la première : favoriser la fréquentation scolaire précoce. Mais pourquoi recommander quatre ans ? D'autres pays ont expérimenté avec succès des maternelles ouvertes aux enfants de trois ans précédées même de prématernelles accessibles à dix-huit mois. Le modèle culturel des auteurs n'est-il pas le fondement essentiel de leurs recommandations ? Cela vaut peut-être pour ceux qui partagent les mêmes valeurs ; mais à part leur position dominante dans la société (à double titre : comme membre d'un milieu socio-économico-culturel et comme participant au pouvoir de la profession médico-psychiatrique), qu'est-ce qui justifie l'extension de ce modèle culturel d'éducation aux autres milieux ?

Jean-Marie VAN DER MAREN

* * *

Collin, Claude. *L'expérience philosophique*. Collection « L'Univers de la philosophie » 7. Montréal : Éditions Bellarmin, 1978, 197 pages.

Que les philosophes nous parlent de « méthode », nous y sommes habitués ; mais qu'un professeur de philosophie, ayant une longue expérience de l'enseignement, attentif non seulement aux problèmes philosophiques, mais aussi aux problèmes didactiques, nous livre sa réflexion et ses expériences, voilà qui est plus rare.

Dans « L'expérience philosophique », Claude Collin, s'appuyant sur l'analyse des travaux de quelque mille cinq cents étudiants, nous parle « des moyens psychologiques susceptibles d'aider l'étudiant réel à vivre des expériences philosophiques pour ainsi développer un esprit philosophique ».

La recherche de Claude Collin intéressera les éducateurs, dont la tâche est d'aider les étudiants à passer d'une pensée spontanée et immédiate à une pensée rationnelle critique et réflexive. J'ajouterai que la pensée de Collin est claire et que ses propos sont bien illustrés par de larges extraits des travaux d'étudiants.

Marcel OUELLET

* * *

Brouillette, Benoît ; Saint-Yves, Maurice, *Larousse-Atlas canadien*, Montréal : Les Éditions françaises, 1978, XVI + 163 pages. ➤ 1 ex.

Il y a toujours, dans la catégorie des manuels scolaires, une double dimension, une double allégeance disciplinaire : la matière à transmettre, puis la pédagogie pour ce faire. C'est en ce sens qu'on peut parler, au sujet de ce volume visant l'apprentissage, la consultation et la référence, de didactique en géographie.

Le travail est déjà connu, sa première édition en 1971 ayant eu le succès que l'on sait. La parution actuelle marque un autre pas en avant, qui nous éloigne définitivement et une fois pour toutes, à la fois de l'amateurisme des tentatives locales du passé, ou encore de la rigueur des autres, mais axée sur les continents ou pays étrangers. La géographie est une science concrète, qui ne s'apprend bien que par cercles concentriques, de plus en plus étendus, à partir du milieu de vie de l'élève. Cette façon de faire, en utilisant les solides documents de cartographes reconnus, est donc dès l'abord un gage de sérieux.

La seule réserve viendrait cependant de la « clientèle » visée : à courir trop de lièvres... On veut atteindre l'étudiant (et « l'élève » du secondaire sans doute), le professeur aussi (même celui qui, dans son école, n'est pas géographe de formation), ainsi que la bibliothèque familiale (entre les cartes d'Esso et celle des autoroutes) !

Or, le premier, puisqu'il n'est pas encore à l'âge de la myopie, y trouvera son compte, sinon sa motivation, en feuilletant ces pages bourrées de renseignements et de petits caractères. Toutefois, en examinant, par exemple aux pages 12 et 13, la carte sur l'expansion économique dans le monde, on se surprend à préférer, pédagogiquement, la planisphère titrée « Le monde en développement », publiée par l'ACDI en 1977. En découvrant, à la fin du volume, les langues dans le monde, on se dit que la superficie du Québec, couverte aux deux tiers par les groupes amérindien et aléoute, puis au tiers par le roman, sous-groupe 5a : français, est sans doute présentée avec justesse ; mais pour ce qu'il en est de la valeur didactique de ces subtilités sur les familles de langues pour l'élève de Secondaire I, c'est autre chose... Bon nombre de présentations souffrent de cette sur-spécialisation.

Quant à l'enseignant, aucun doute qu'il trouve dans cet atlas l'instrument qui prolonge le manuel de géographie et les cahiers d'exercice proprement dits, déjà liés à son enseignement. De plus, le plan du volume, en accord avec les programmes officiels, lui facilite la tâche. Il est certainement le mieux servi des utilisateurs prévus.

L'instrument vaut qu'on l'utilise, qu'on le travaille, qu'on l'acclimate. Il comble déjà un fossé et garde sa mesure d'avance.

André GIRARD

* * *

Ministère de l'Éducation. *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Éditeur officiel, 1979, 163 pages.

Entendant assumer la mission qu'il s'est assignée « de déterminer les objectifs majeurs du système scolaire et de choisir les moyens propres à garantir la qualité de l'éducation sur l'ensemble du territoire québécois » (p. 12), le Gouvernement du Québec présente, dans *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action* (le *Livre orange*), « les objectifs de ce qu'il voudrait être un renouveau scolaire ainsi que les mesures connexes touchant la pédagogie et la participation des agents de l'éducation » (p. 13). Ce document du Gouvernement du Québec vient après la vaste consultation qui a suivi, à l'automne 1977, la publication du *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire* où le ministère de l'Éducation avait tenté de « dresser un bilan de la situation, particulièrement sous l'angle de la qualité de l'enseignement » (p. 11) et de suggérer des voies de relance ou de redressement.

De nombreux résumés, diffusés principalement par la presse écrite ou parlée, ont déjà largement présenté les principaux aspects du *Livre orange* à tous ceux qui, au Québec ou ailleurs, pouvaient être intéressés de près ou de loin à la question. Pour le lecteur qui n'aurait pu déjà prendre connaissance du document gouvernemental ou d'un résumé de celui-ci, en voici très brièvement les grandes lignes.

Dans le premier chapitre, on définit d'abord l'École québécoise comme une réponse au droit de l'enfant à l'éducation et comme un foyer de la culture d'un peuple, pour ensuite en postuler la diversité tant linguistique que confessionnelle. Le deuxième chapitre consiste à définir les finalités, les valeurs et les objectifs de l'éducation scolaire au Québec, alors que le troisième chapitre propose le projet éducatif comme moyen d'incarner ces finalités, ces valeurs et ces objectifs dans chaque école et que le chapitre quatre discute de la participation des divers agents d'éducation à la chose scolaire. L'enfance en difficulté d'apprentissage et d'adaptation et l'éducation en milieu défavorisé font respectivement l'objet d'un chapitre chacun.

Le reste du document est consacré aux modalités concrètes de l'action pédagogique en milieu scolaire. En premier lieu, il est question de quatre outils qui devraient contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement. À cet effet, les programmes (chap. 7) deviendront plus précis; l'évaluation (chap. 8) sera plus rigoureuse et systématique; les matériels d'apprentissage et d'enseignement (chap. 9) devront être plus conformes aux objectifs des matières, au moins un manuel de base devant être disponible dans chaque matière; l'innovation pédagogique (chap. 10), enfin, sera conçue comme un outil essentiel du développement pédagogique. Dans chaque cas, l'implantation des mesures appropriées impliquera au premier chef le ministère de l'Éducation, mais aussi, à des degrés divers, tous les agents d'éducation que ces mesures concernent. En second lieu, on traite successivement de l'éducation préscolaire (chap. 11), de l'organisation de l'école primaire (chap. 12) et de l'organisation de l'école secondaire (chap. 13).

D'emblée, il faut reconnaître la qualité du *Livre orange* tant dans la facture du document que dans sa teneur. En effet, à première vue, nous sommes en présence d'un projet qui se voudrait un tout, qui exprime bien ce que le Gouvernement du Québec, par le ministère de l'Éducation (MEQ), entend faire dans le domaine de l'éducation scolaire et comment il entend le faire, et qui, si on se rend jusqu'à l'étage de l'implantation, devrait modifier certaines réalités de la chose scolaire.

Il nous paraît difficile, dans le cadre de cette recension, de présenter une critique systématique et exhaustive du projet du Gouvernement du Québec. Nous nous contenterons de formuler quelques remarques et de soulever certaines questions. Ces questions que nous posons sur divers sujets reliés, par exemple, à la centralisation et à la décentralisation, aux fonctions de la commission scolaire ou à la participation, ne doivent d'ailleurs pas être interprétées comme une prise de position en faveur ou contre les intentions gouvernementales, mais comme une façon de faire ressortir les problèmes que nous laissent entrevoir les politiques et le plan d'action du Gouvernement.

Le *Livre orange* évoque ici ou là les responsabilités des différentes institutions, des différents organismes ou des différents acteurs qui interviennent dans le système d'éducation. Voilà un des aspects du livre qui soulève de nombreuses questions.

— La décentralisation tant annoncée viendra-t-elle vraiment? Une fois le régime pédagogique explicité en matières, dont la plupart sont obligatoires au primaire et plusieurs au secondaire, en objectifs à atteindre et en programmes plus détaillés, que restera-t-il de fondamental à décider au niveau local? Et quand on constate que le *Livre orange* précise continuellement que le ministère de l'Éducation ou les bureaux régionaux du MEQ feront ceci ou cela, ne faut-il pas craindre que, dans les faits et en fonction même de la logique inhérente au centralisme et à la bureaucratisation, et en tenant compte des conventions collectives, le MEQ prenne encore plus de place qu'auparavant? Fondamentalement, l'approche non explicite mais perceptible du *Livre orange* ne laisse-t-elle pas présager que ce que l'on décentralisera n'aura à toute fin pratique aucun impact sur la qualité de l'éducation scolaire?

— Le document se centre sur la vie de l'école. On ne saurait le lui reprocher. Mais ne serait-ce pas pour mettre en veilleuse les personnalités et les fonctions des commissions scolaires? Est-ce que, dans les faits, par le projet éducatif et par le conseil d'orientation qui se situent au niveau de l'école, on ne retire pas à la commission scolaire sa fonction fondamentale de direction politique de l'éducation scolaire dans un milieu donné?

— Le *Livre orange* met de l'avant l'idée d'un conseil d'orientation pour chaque école. Ce conseil s'ajouterait au comité d'école (organisme représentatif des parents) qu'il ne saurait remplacer et, peut-on penser, au conseil d'école (organisme interne à l'école). Il est difficile d'envisager les avantages et les désavantages de cette mesure. Sibyllin, le *Livre orange* prend la précaution de souligner que ce conseil ne saurait être

ni imposé ni improvisé (art. 3.8). Mais il ne nous explique pas la raison d'être de ce conseil ni les objectifs auxquels il répondrait, sauf qu'il sera un instrument de concertation de tous les agents d'éducation de l'école à propos de l'élaboration du projet éducatif. Outre cela, on s'interroge aussi sur l'articulation de cet organisme avec les deux autres organismes en place, le comité d'école et le conseil d'école. On se demande également quelle part de la fonction de direction politique jouera ce conseil ? Cet organisme deviendra-t-il un autre organisme coûteux en temps et en énergie mais ne générant que de la confusion et de la frustration au lieu du beau dialogue espéré par le *Livre orange* parce que les participants auront pensé y décider alors qu'on ne leur aura offert que de s'informer et de donner des avis, parce qu'on pourra y confondre les problèmes d'orientation politique avec ceux reliés à la réalisation de l'activité éducative et à l'exercice de l'activité professionnelle, et parce qu'on ne saura jamais la marge de manœuvre laissée à l'école dans le choix de son orientation puisque déjà les orientations générales et les activités essentielles seront régies par le MEQ et, sans doute, par la commission scolaire.

— Le *Livre orange* consacre un chapitre complet à la participation des agents d'éducation, principalement à la participation des parents, et il revient continuellement sur ce sujet dans les autres chapitres. À notre avis, tout le discours du document sur cette question mériterait un examen approfondi. Au-delà des moyens proposés, il nous semble, entre autres, que les fondements de cette participation devraient être davantage explicités. Pourquoi faut-il ou ne faut-il pas faire participer les parents à telle démarche ou à telle décision et non à telle autre ? Pourquoi ne faudrait-il que les consulter dans tel cas et les faire décider dans tel autre ? Et ainsi de suite. Il est clair que les justifications avancées, à l'article 4.5.7 par exemple, ne peuvent être suffisantes. Les mêmes questions se posent aussi à propos de la participation des autres agents concernés par l'éducation scolaire. À défaut d'asseoir solidement les structures de participation sur des objectifs et des principes clairement établis et de les articuler en fonction de cela, on risque fort de générer confusion, frustration et inefficacité. Justifier le développement des structures de participation sur les seules attentes des intéressés à partir d'enquêtes d'opinion ou d'autres renseignements est valable. Les mécanismes de participation ne seront pas imposés par l'autorité juridique ; ils correspondront aux volontés de ceux à qui l'on offre de participer. Mais s'il s'agit là d'une condition nécessaire à une structure de participation efficace, ce ne peut être, dans le contexte, une justification suffisante.

Au total, il nous semble que le *Livre orange* amorce une redéfinition des responsabilités et des fonctions des institutions, des organismes et des acteurs impliqués dans l'éducation scolaire. Beaucoup d'éléments, nous en avons relevés quelques-uns, laissent entrevoir l'avènement d'un déplacement de responsabilités, de limites à l'action de certains responsables et de modifications dans les processus formels d'exercice du pouvoir. Le *Livre orange* signale d'ailleurs l'intention du MEQ de clarifier le statut, les fonctions et les responsabilités des directeurs d'école (art. 3.7.1),

ce qui s'avère à notre avis une nécessité, réclamée d'ailleurs par les directeurs d'école eux-mêmes. Mais avant d'opérer des transformations qui pourraient changer d'une façon assez radicale une dynamique qui s'enracine dans notre héritage culturel, on aimerait fort que le gouvernement s'assure que les problèmes ont été bien posés et que les solutions avancées répondent aux bons problèmes. La culture québécoise comporte des éléments qu'il pourrait être néfaste de faire disparaître même si, à première vue, la raison techno-bureaucratique l'exige. On aimerait fort aussi qu'au lieu de procéder indirectement et à la pièce, le MEQ précise comment il conçoit le partage des responsabilités et des fonctions en matière d'éducation scolaire entre les divers agents du système. L'adoption d'une telle stratégie comporterait certes des risques ; au moins celui de dévoiler une absence d'unanimité sur les positions du ministère. Mais elle aurait l'avantage de mieux faire ressortir la problématique qui entoure cette question, de rendre la réflexion plus féconde et de nous éviter des mesures sur lesquelles il faudra revenir tôt ou tard.

L'essentiel du redressement préconisé par le ministère repose sur une plus grande rigueur dans les programmes d'études et l'enseignement. L'approche proposée de même que les moyens mis de l'avant nous rappellent l'enseignement plus traditionnel pratiqué au Québec avant la grande réforme des années soixante, principalement dans les collèges classiques, avec, en plus, le fonctionnement par objectif et sa conséquence presque nécessaire, l'utilisation systématique de l'évaluation. Mais puisque justement on propose un fonctionnement par objectif et une évaluation systématique, pourquoi ne pas laisser le choix des moyens aux responsables locaux et aux professionnels de l'enseignement, quitte à fournir les services appropriés à ces gens ? C'est là une toute autre façon d'aborder le problème qui rejoint la question de la décentralisation. Par ailleurs, on peut se demander ce qu'il reste du discours centré sur l'enfant si tout le développement de celui-ci est prédéterminé par des objectifs déjà établis.

Dans la ligne de ces dernières questions, quelle est la conception fondamentale de l'éducation scolaire que le gouvernement veut mettre de l'avant ? Esquissions rapidement quelques éléments de la problématique suggérée par cette question. Le *Livre orange* nous dit bien que l'école est une réponse aux droits de l'enfant (art. 1.2), qu'elle constitue un foyer privilégié de la culture d'un peuple (art. 1.3) et qu'elle est un lieu ouvert et diversifié (art. 1.4). Il nous propose également tout un système de finalités, de valeurs et d'objectifs (chap. 2). Il nous rappelle aussi que l'éducation doit viser le développement maximal de l'enfant (art. 5.4.4), ou son plein épanouissement (art. 5.4.5) ou encore le développement le plus équilibré et le plus poussé possible de l'enfant (art. 6.2). Il ajoute, enfin, que l'éducation scolaire est spécifiée par la possibilité de l'école de réaliser la « cohérence des divers apprentissages et l'intégration des connaissances et des expériences chez les jeunes » (art. 2.2.8) et aussi que l'école tout à la fois « stimule la découverte des valeurs personnelles » et « propose un certain nombre de valeurs déjà reconnues par la société » (art. 2.2.9).

Mais est-ce que tout cela est suffisant pour nous permettre de saisir la conception de l'éducation scolaire sur laquelle le gouvernement veut appuyer son projet et, par conséquent, en asseoir la cohérence ? Lorsqu'on nous dit que « si l'une des finalités de l'école est l'épanouissement de chacun selon ses propres capacités, les programmes ne sauraient se limiter à une forme exclusive d'apprentissage ou d'acquisition du savoir » (art. 7.1.7), on a l'impression que le problème est pressenti par les maîtres d'œuvre du *Livre orange*. Et suffit-il de l'affirmer ou de le postuler (v.g. art. 2.2.7 ou art. 5.4.18) pour que soient réconciliées en profondeur les deux fonctions de l'école, qui paraissent à plus d'un se contredire l'une l'autre : celle qui se centre sur le développement de l'individu (la recherche de son plein épanouissement) et celle qui s'attache à son adaptation sociale ? Une position plus explicite du gouvernement à ce propos n'aurait sans doute pas facilité le consensus tant désiré. Mais on aurait probablement mieux compris la relation entre les grands énoncés du début du *Livre orange* et les chapitres sur l'organisation de chacun des niveaux d'enseignement, et, en particulier, la partie sur l'organisation du professionnel au secondaire ; la relation entre la vie pédagogique et la vie étudiante ; les fonctions que devraient remplir les enseignants et les parents dans l'éducation scolaire et les responsabilités qu'ils pourraient y assumer ; les liens que l'école doit entretenir avec les parents, etc.

Le *Livre orange* nous propose toute une philosophie humaniste de l'éducation qui s'explicité en propositions sur les finalités, les valeurs et les objectifs de l'éducation scolaire et de chacun des niveaux d'enseignement. Mais, est-ce que ce cadre de référence qui nous est proposé influence réellement les autres propositions du document ? Et qu'advierait-il si les agents d'éducation d'une école en arrivaient, par la logique même d'une réflexion autonome, à proposer un projet éducatif qui contredirait ce cadre de référence ? Finalement, est-ce que le gouvernement entend faire de ce cadre de référence la philosophie qui doit guider son action ? On voit immédiatement la contradiction si le gouvernement proposait un système de valeurs donné pour le système d'éducation, alors que son action s'inspirerait d'un autre cadre de référence.

Le *Livre vert* avait souligné le problème de la dépersonnalisation de l'éducation au niveau secondaire. Dans le *Livre orange*, on revient à quelques reprises sur l'importance de la relation maître-élève. On conviendra qu'une relation maître-élève positive visant à favoriser les apprentissages de l'élève doit s'appuyer sur la motivation du maître à aider l'élève et sur son habileté à le faire. Or, la motivation du maître est liée non seulement à ses intérêts actuels et à l'aide qu'on pourrait lui procurer, facteurs importants que souligne le *Livre orange* (art. 13.10.9), mais aussi, pensons-nous, au climat qui prévaut dans l'école et à l'orientation professionnelle fondamentale du maître. Par ailleurs, on reconnaît avec le *Livre orange* que la formation doit jouer un rôle important dans le développement, chez le maître, d'habiletés à aider l'élève.

Le document gouvernemental aborde la question de l'éducation en milieu défavorisé. En cette matière, il est connu que les problèmes constatés en milieu scolaire ne relèvent pas seulement de l'éducation scolaire et, par conséquent, que toute action qui se veut efficace doit englober l'ensemble d'un milieu que l'on dit défavorisé et agir sur les facteurs principaux qui maintiennent ce milieu dans la pauvreté. On comprend que les interventions d'un ministère doivent se limiter aux matières tombant sous sa juridiction, mais ne pourrait-on pas s'attendre à ce que le MEQ, conscient des dimensions du problème de l'éducation en milieu défavorisé, se dise plus qu'ouvert (art. 6.2.5) aux actions d'autres ministères et qu'il s'engage à prendre des initiatives pouvant conduire à des interventions gouvernementales majeures ou qu'il nous situe par rapport aux interventions actuelles ou à venir? Est-ce une telle agressivité qui présidera au plan annoncé pour 1979 (art. 6.1.4) ou si on se limitera à dire que les actions du MEQ sont conçues dans « une perspective globale de lutte à la pauvreté (art. 6.1.6)? Notons, au passage, le caractère positif de mesures qui viseraient à accorder une attention particulière à l'implication des parents de milieu défavorisé dans les activités éducatives de leurs enfants (art. 6.1.7).

À quelques reprises, le gouvernement s'est commis en faveur d'un système d'éducation organisé autour du concept d'éducation permanente, principalement à l'occasion du *Livre blanc* sur la politique québécoise du développement culturel. Il y revient assez sobrement au début du *Livre orange*. En effet, évoquant le problème de l'égalité des chances, il indique que celle-ci est « assurée lorsque la possibilité est offerte à l'individu de se former de diverses manières et en divers lieux tout au long de sa vie » (art. 2.2.6). Par contre, la première application du concept vient au moment où on parle de l'enseignement professionnel au secondaire (art. 13.6 et ss.). C'est déjà un pas. Il est à espérer, cependant, qu'au moment de la mise en œuvre des politiques préconisées, l'idée d'éducation permanente ne serve pas seulement à justifier l'existence d'un professionnel court d'une durée de 4 ans (cf. art. 13.8) et que l'on continue à chercher des modèles pédagogiques capables de mieux rencontrer les démarches d'apprentissage de ceux que l'on destine à ce professionnel court.

Le document gouvernemental ne parle pas du système d'enseignement privé. Au point de vue de la stratégie politique, c'est sans doute préférable. Mais compte tenu des objectifs de *L'école québécoise*, était-il valable de ne pas aborder la question pour y revenir plus tard? Est-ce que la « qualité » de l'éducation dans les écoles publiques n'est pas liée quelque peu à des facteurs qui ont trait à la dynamique des deux types d'école, comme, par exemple, la possibilité pour l'école privée de choisir entièrement sa clientèle étudiante? Le document est muet aussi sur la question de la « dernière école de quartier ». N'est-ce pas là passer à côté d'une réalité qui influencerait considérablement le développement des élèves et la « qualité » de la vie dans l'école?

Depuis une quinzaine d'années, le système d'éducation du Québec a connu, et c'est un lieu commun de le dire, de nombreux changements de toute sorte tant au plan

administratif qu'au plan pédagogique. Bien que la plupart de ces changements véhiculaient des intentions fort valables, il est à se demander si, en bien des cas, ils ne faisaient pas que nourrir le « mythe du changement » tout en s'y alimentant. Le *Livre orange* replace, nous semble-t-il, l'innovation pédagogique dans une juste perspective, i.e. comme un moyen en vue d'autre chose. Toutefois, en lisant les quelques lignes consacrées au thème, on se demande ce qu'il pourra advenir des innovations pédagogiques promouvant ou supposant un modèle d'éducation scolaire différent de celui préconisé par le *Livre orange*.

Une dernière remarque, enfin, sur le ton du document. Tout au long du *Livre orange*, on constate qu'à maintes reprises, le gouvernement fait appel aux attitudes et aux comportements vertueux de ses partenaires. En regard d'un plan d'action, on pourrait s'attendre à ce que le gouvernement indique les conditions qui, au plan des relations entre les acteurs sociaux, rendraient possible son action et qu'il préconise un ensemble de mesures visant à assurer la réalisation de ces conditions. Mais on s'interroge sur la raison d'être d'appels continuels à la vertu des « autres » dans un document d'énoncé de politiques gouvernementales. Et que dire également de cet exposé rapide des principes élémentaires traditionnels de la gestion lorsqu'on décrit le processus devant inspirer la mise en œuvre du projet éducatif? Le *Livre orange* se veut-il être aussi un guide pratique?

Voilà les quelques remarques et questions que soulève la lecture de *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. En résumé, quant à l'essentiel, les mesures préconisées par le gouvernement produiront-elles les résultats attendus? Est-il si sûr, en effet, qu'une éducation scolaire de qualité doive être régie dans ses objectifs particuliers (par opposition aux grandes orientations), dans sa démarche et dans ses moyens par l'autorité gouvernementale? À cet égard, les exemples de la France et de l'Angleterre constituent des réponses diamétralement opposées. Et qu'entend-on par un enseignement ou une éducation de qualité? Le *Livre orange* est rédigé de telle façon qu'il peut, au premier abord, recueillir l'adhésion d'un grand nombre sur au moins une bonne partie des sujets traités, et par voie de conséquence, appuyer d'une certaine légitimité l'action gouvernementale. Mais le consensus obtenu ne risque-t-il pas de s'effriter lorsque viendra le temps d'appliquer le plan d'action?

André BRASSARD

* * *

Darveau, Jean-Guy, *Relance: étude de la situation des sortants de l'enseignement professionnel, aux niveaux secondaire et collégial, pour la période de 1973 à 1976*. Québec: Ministère de l'Éducation, 1978, 141 pages.

Le *relance* dont il est question ici a consisté en une cueillette d'informations auprès de sortants des niveaux secondaire et collégial au Québec pendant quatre années successives, de 1973 à 1976.

Au niveau secondaire, six variables ont été retenues pour évaluer la situation des sortants sur le marché du travail : (a) la rapidité à trouver de l'emploi ; (b) la durée du chômage en semaines ; (c) le travail à temps plein ; (d) la correspondance études-travail ; (e) le salaire ; (f) la satisfaction vis-à-vis de l'emploi. Au niveau collégial, les mêmes six variables ont été retenues, en plus de la variable « pourcentage de diplômés ».

L'échantillon choisi au niveau secondaire est constitué des diplômés du secteur professionnel long, pour chacune des quatre années de 1973 à 1976. Au niveau collégial, la clientèle observée, de 1973 à 1976, est celle des sortants diplômés et non-diplômés du secteur professionnel de l'ensemble des collèges, publics et privés, du Québec.

Pour l'ensemble des spécialités au niveau secondaire (il y en avait 74 en 1976), la situation s'améliore, sous certains aspects, de 1973 à 1976 : les diplômés du secteur professionnel long trouvent de plus en plus rapidement leur premier emploi, et la durée moyenne du chômage diminue progressivement. Cependant, certaines difficultés persistent : d'année en année quelque 20 % des diplômés ne travaillent pas à temps plein (i.e. ils travaillent à temps partiel, ils sont inactifs ou chômeurs). De plus, à chaque année, au moins 30 % des diplômés disent avoir un travail qui ne correspond pas aux études qu'ils ont faites.

Dans l'ensemble, les sortants (diplômés et non-diplômés) du collégial trouvent plus rapidement leur premier emploi à temps plein d'année en année, et ils chôment de moins en moins longtemps. Mais, près de 20 % des sortants du collégial ne travaillent pas à temps plein, et la correspondance entre les études et le travail n'est pas plus fréquente que dans le cas des diplômés du secondaire.

Une analyse plus poussée permet de constater qu'il y a un lien étroit entre le fait d'être diplômé et la correspondance entre les études et le travail. On peut conclure que la comparaison entre le secondaire et le collégial donnerait lieu à des différences plus sensibles, en faveur du collégial, si l'échantillon du secondaire incluait, lui aussi, les sortants non-diplômés (cette catégorie a été exclue du rapport *Relance* pour des raisons techniques).

Relance contient un très grand nombre d'informations : 2 niveaux (secondaire et collégial), 6 variables (7 au collégial), 53 spécialités (34 au collégial), 4 années (de 1973 à 1976). On comprend pourquoi l'auteur a choisi de procéder à la réduction de ces nombreuses informations sous forme d'indices. Cette réduction s'est faite en deux temps : d'abord on a créé 6 indices (7 au collégial) en calculant la moyenne pour les quatre années. Puis on a créé un indice dit de rendement global en calculant la moyenne des 6 (ou 7) indices précédemment obtenus. Chacun de ces indices est appliqué à chacune des spécialités et à chacun des deux niveaux.

Bien que ces indices soient utiles aux fins de comparaison entre les spécialités, la méthode employée pour les calculer nous semble devoir être remise en question.

Cette méthode consiste à pondérer les composantes de chacun des indices à l'aide des poids factoriels. Ainsi, la contribution de chacune des composantes est variable, et l'indice se trouve à représenter inégalement ses différentes composantes. Par exemple, l'indice de rendement global au collégial représente surtout trois des sept composantes et à un degré moindre deux autres composantes. Les deux dernières composantes sont faiblement et négativement reliées au facteur. Il vaudrait mieux s'en tenir aux 6 (ou 7) indices et de calculer ces indices par une simple moyenne plutôt que par une moyenne pondérée.

Divers agents de l'éducation ont intérêt à consulter *Relance* : on pense surtout aux responsables des services aux étudiants et aux responsables d'information scolaire et professionnelle.

Jacques LAMONTAGNE

* * *

Institut international de la communication, *Situation de l'audio-visuel dans les universités*, Étude et répertoire, Montréal : La Revue de l'AUPÉLF, 1978, 690 pages.

Ouvrage de référence à 2 volets : étude et répertoire.

L'étude décrit synthétiquement les caractéristiques des centres audio-visuels de chacune des universités de langue française, regroupées en 5 grands secteurs dits géographiques : Afrique, Belgique, Canada, France, Suisse. Une classification sous forme de tableaux fait état des structures particulières à chacune des institutions, structures toutes basées sur les grandes fonctions de l'audio-visuel : formation, production, soutien technique, développement.

L'étude relate également l'identification des besoins (besoins nettement marqués par l'arrivée de l'ère technologique) et les solutions spécifiques que chacune des institutions a instaurées pour y répondre : structures distinctes pour service ou enseignement ou structures mixtes incluant les deux rôles à la fois. Brève description et comparaison de l'historique des centres, des responsabilités assumées, des équipes, des modalités budgétaires et opérationnelles, de l'évolution de la nature des équipements, des locaux et documents. Enfin une étude précise, même si peu exhaustive, des multiples facteurs à l'origine de l'implantation de l'audio-visuel dans les universités, démontrant bien l'évolution de son rôle. Un rôle de plus en plus adapté à des besoins différents de ceux des lieux véritables de production où cependant il a largement puisé pour finalement trouver une identité propre et de plus en plus reconnaissable.

Le deuxième volet qui est un répertoire, est un précieux outil d'information sur les composantes des centres de chacune des universités : statut, historique, objectifs, rôles, activités, équipes professionnelles, locaux, équipements. On y trouve rapidement

des renseignements indispensables à la compréhension entière des centres audiovisuels dans les universités.

Donc, un livre important pour la consultation.

Louise BOUCHARD

* * *

Mémoire sur la formation des maîtres francophones dans le nord de l'Ontario, Sudbury : École des sciences de l'éducation, Université Laurentienne, 1979, 30 pages.

À l'heure du rapport Jackson concernant la baisse des effectifs scolaires en Ontario, la communauté francophone du Moyen-Nord et du Grand-Nord de cette province risque de perdre son école des sciences de l'éducation ou plutôt de la voir se transformer en centre de formation de professeurs bilingues, et ce, pour toutes les écoles de l'Ontario. Il s'agit donc d'une réorientation majeure de cette jeune école de formation en éducation. L'École normale de Sudbury a ouvert ses portes en 1963 et elle s'est intégrée à l'Université Laurentienne en 1970. Elle travaille présentement à consolider ses programmes de formation initiale et ses cours hors-campus afin de mieux entreprendre des activités au niveau de la formation continue. Elle a donc voulu, par la voix de son directeur, M. Raymond Lallier, signifier au Ministre de l'Éducation de l'Ontario qu'elle n'entendait pas voir sa vocation première modifiée de façon radicale au moment même où elle peut prendre son envol.

C'est un combat pour la survivance. Un dossier à suivre.

Claude LESSARD

* * *

Éducation canadienne et Internationale/Canadian and International Education, Volume 1 à Volume 7, 1972 à 1978.

Cette publication officielle de la Société canadienne d'éducation comparée et internationale (SCECI) paraît deux fois l'an (juin et décembre). Elle a pour but de publier des articles portant sur l'éducation et la société au Canada et ailleurs, dans une perspective comparative. Selon l'éditorial du vol. 1, no 1 (juin 1972), la parution de la revue représente la volonté des « comparativistes » de partager leurs idées et les résultats de leurs recherches avec des éducateurs de l'extérieur du pays, avec leurs collègues canadiens et d'inviter ces derniers à échanger les fruits de leurs expériences. Or, six ans après (avec la parution du vol. 7, no 2 — décembre 1978) en est-il ainsi ?

Premièrement, la revue étant bilingue, elle devrait pouvoir publier plus de textes en français. Toutefois, le nombre d'articles dans cette langue n'a pas été

abondant, sauf pour 1978 où la direction de la revue est passée à l'Université de Montréal. Chose naturelle d'ailleurs : les publications qui voient le jour, en dehors du Québec, sont considérées par les Québécois de langue française comme paraissant en dehors du pays. Il faut qu'elles soient publiées au Québec pour se sentir chez soi.

Deuxièmement, on peut se demander si le désir de la revue de devenir « internationale » a été comblé. La revue est restée canadienne (la grande majorité des auteurs sont canadiens, qui écrivent également sur leurs expériences à l'étranger) et n'a pas pu atteindre l'étendue de la *Comparative Education Review*, publiée aux États-Unis ou de la *Comparative Education*, publiée en Angleterre par Pergamon Press.

Cependant, il faut louer le bureau de direction de la SCECI d'alors qui, en fondant sa publication officielle, a rendu les membres de l'Association moins dépendants des autres revues concernant la publication d'articles et ont permis d'établir un contact inter-canadien moins ardu dans le domaine de l'éducation.

Les articles sont multi-directionnels (les numéros parus ne portent pas sur un thème précis, bien que les directeurs de la revue aient essayé d'appliquer une cohérence dans la publication des articles dans le même numéro) et touchent aux différents aspects des systèmes d'enseignement au Canada et à travers le monde. On suppose que les dimensions de l'éducation comparée sont vastes et il est facile d'appliquer la méthode comparative à un grand nombre de domaines. Cependant, un éparpillement des intérêts de la revue ressort à travers ses articles et « de trop d'arbres on n'arrive pas, parfois, à voir la forêt ». On peut soupçonner que le choix d'articles, présentés à la revue pour publication éventuelle, ne fût pas abondant ou de qualité.

Toutefois, on a besoin d'une publication canadienne spécifique d'éducation comparée. Espérons que les contributions francophones grandiront et que la qualité de la revue atteindra celle des autres revues d'éducation comparée. À propos, la recension des livres est sérieuse et se lit avec intérêt. Les numéros de la revue sont disponibles sous forme de microfilms.

Avigdor FARINE

* * *

Répertoire canadien sur l'éducation/Canadian Education Index, refonte annuelle 1976-77, Toronto : l'Association canadienne d'éducation, 1978, 224 pages.

On n'a pas besoin de présenter cette publication bibliographique qui a pour but d'informer régulièrement « des livres, rapports, brochures et articles de revues traitant d'éducation et publiés au Canada ».

Depuis sa création en 1964, ce répertoire a connu un progrès continu et des améliorations interrompues, pour mieux servir son public. Conçue et commencée par le Conseil canadien pour la recherche en éducation, sous la direction de F.B. Harris, cette publication a été confiée en 1972 à l'Association canadienne d'éducation. À partir de cette date nous voyons apparaître la première refonte annuelle ; c'est une augure

pour quelque chose de plus important. Il va sans dire que c'est un instrument additionnel qui est très apprécié par le monde de science.

Avec l'introduction de nouvelles méthodes d'impression, la présentation est nettement meilleure et plus facile à consulter. Nous y trouvons la liste des périodiques revus et répertoriés, la liste de périodiques répertoriés dans le numéro particulier, répertoire par auteur et par sujet, suivi d'une liste des monographies. Chaque numéro se termine par une liste de vedettes-matière.

Il faut ajouter que le nombre des revues, voire les documents répertoriés, est nettement augmenté ainsi que le nombre de collaborateurs. Pour faciliter la recherche, l'Association canadienne d'éducation avait préparé et publié en 1978 une cinquième édition de « Vedettes-matière pour Répertoire canadien sur l'éducation », qui est une œuvre assez claire et facile à consulter afin de mieux utiliser le Répertoire lui-même.

À notre avis, c'est une publication d'une grande utilité, voire indispensable, pour tous ceux qui s'intéressent au développement des idées et des réalisations dans le domaine de l'éducation sous tous ses aspects et pour tous les niveaux d'enseignement.

Pierre CASNO

* * *

Bolduc, Benoît, *Bibliographie annotée sur la pédagogie universitaire*, Service de développement pédagogique, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, 1978, pagination multiple.

L'idée d'une bibliographie annotée était excellente pour aider le professeur d'université à découvrir l'existence de ce qu'on appelle la pédagogie universitaire et lui fournir quelques titres d'articles ou de volumes pouvant contribuer à l'initier à la mise en œuvre de certaines méthodes ou même à transformer son enseignement, favorisant ainsi un meilleur apprentissage de la part de ses étudiants.

L'auteur a voulu réunir une documentation « immédiatement utile ». Il a délaissé les textes théoriques sur les fondements des différentes formules pédagogiques, sur les courants de la pensée pédagogique ou sur les philosophies de l'éducation pour ne retenir que l'aspect technique des choses.

Cette bibliographie annotée rendra donc un service appréciable au professeur en quête d'indications précises sur le « comment faire », sur le mode d'emploi de telle ou telle méthode. Celui qui veut tracer les objectifs d'apprentissage de son cours, celui qui veut mesurer, évaluer l'apprentissage de ses étudiants, ou tout simplement produire un syllabus de cours, améliorer le cours magistral, faire un séminaire, adopter l'enseignement modulaire, utiliser la méthode des cas, le team-teaching et bien d'autres pourra en apprendre les règles et les conditions d'application en se référant à l'un ou l'autre des titres suggérés par l'auteur.

Cette bibliographie, par ailleurs, n'a pas la prétention d'être exhaustive. Il s'agit, somme toute, d'un document fort modeste : c'est le moins qu'on puisse dire. Le principal reproche qu'on puisse faire à l'auteur, c'est de ne pas avoir été plus systématique, surtout en ce qui concerne les titres en français. Par exemple, sur les objectifs d'apprentissage, il suggère 10 titres en anglais. Comme on sait par expérience que les professeurs francophones du Québec préfèrent, malgré leur connaissance de la langue seconde, travailler avec des documents écrits en français, ne seront donc « immédiatement utiles » que les 4 titres en français, parmi lesquels, hélas, certains documents excellents, produits pour les professeurs d'ici ne figurent pas¹.

En revanche, malgré ses limites, elle aura le mérite de ne pas trop effrayer le professeur qui n'a jamais pensé « pédagogie » mais qui commence à le faire.

Denis BLONDIN

* * *

Hauteœur, Jean-Paul, *Analphabétisme et alphabétisation au Québec*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, 1978, iv-222 pages.

Le travail qui a abouti à la publication de ce volume a été fait pour répondre à une demande du ministère de l'Éducation (Direction générale de l'éducation des adultes). Ce travail devait servir au défrichage du champ de l'éducation de base et à l'exploration d'une politique d'alphabétisation (p. 6). L'ouvrage se présente en quatre parties dont les trois premières forment le corps principal de l'étude. La quatrième partie, résultat d'une recherche ultérieure, est indépendante et devait être publiée séparément (p. 171).

Ce travail a été fait dans l'esprit de contrer « l'affirmation inconditionnelle de l'alphabétisation qui sert à définir l'analphabétisme pour le proscrire et à domestiquer la réalité historique en clichés manipulables » (p. 4).

L'auteur se donne pour tâches 1) « de s'interroger sur l'opposition langue/parole et sur leurs rapports dans un espace social réel et dans leur histoire, de même que sur la distinction écrit/oral qui appelle une sociologie des usages linguistiques et une anthropologie des analphabètes ; 2) de partir en observation et reconstruire le réel accablé par les habitudes de pensée quotidienne (voyage anthropologique) ; 3) de retourner aux pratiques concrètes d'alphabétisation » (p. 5) et 4) d'interroger les expériences passées et actuelles d'alphabétisation au Québec, à partir d'une problématique théorique et anthropologique de l'analphabétisme (p. 6).

1. Par exemple celui de France Fontaine, *Les objectifs d'apprentissage*, Université de Montréal, 1978, 87 pages.

Pour le lecteur, la réalisation de ces tâches se concrétise dans les trois premières parties de l'ouvrage. La 1^{ère} partie, qui a pour titre *L'analphabétisme au Québec*, présente entre autres une problématique sociologique d'analphabétisme/alphabétisation où l'analphabétisme est défini comme un fait anormal ou pathologique, comme un attribut (négatif) des individus qui n'ont pas été instruits au code normatif élémentaire de leur société et qui de ce fait se trouvent marginalisés socialement et culturellement (p. 9). La problématique évoquée situe l'analphabétisme comme « un trait particulier d'un phénomène total qu'on peut nommer aliénation et qui s'inscrit toujours dans un rapport de domination entre classes... » (p. 20). Cette problématique ne peut éviter de poser le problème « des rapports à la culture dominante, des rapports de classes dans la société globale, tout comme une problématique de l'alphabétisation restera stérile si elle continue de référer au modèle stéréotypique de l'école » (p. 34).

Dans la 2^e partie, l'auteur élabore six monographies critiques d'institutions et d'expériences d'alphabétisation au Québec : Huntingdon, SEBAM, Pointe Saint-Charles, Beauharnois, Notre-Dame-des-Laurentides et Centre Sainte-Élisabeth. La matière constituant la partie descriptive de ces monographies a été recueillie par enquête : observations dans les milieux d'alphabétisation, entrevues avec directeurs de centre ou de projet, avec animateurs et analphabètes, consultation de rapports et de documents produits par des personnes impliquées dans des projets. L'auteur fait ressortir « dans chaque monographie, un objet d'observation ou de réflexion critique » (p. 42) selon la logique de l'argumentation générale de l'ensemble. En ce sens, il dit que l'ambition de l'étude n'est pas « la description fidèle du tout de chacune des parties, mais la sélection méthodique de l'information locale... au profit d'une synthèse dialectique entre le réel et le possible » (p. 42). Cette synthèse dialectique fait l'objet de la 3^e partie.

Dans la 3^e partie qui a pour titre *Quelle alphabétisation?*, la définition de l'analphabétisme est interrogée dans une prospective anthropologique à la lumière des analyses qui ont été faites (p. 135) dans chacune des six monographies. Après avoir fait une « description synthétique respectant l'originalité et la totalité de chaque expérience » (p. 147), l'auteur présente une « synthèse projective des expériences » (p. 152) qui débouche sur quelques suggestions pratiques dont la plupart s'adressent à la Direction générale de l'éducation des adultes : reconnaître l'alphabétisation comme une priorité en éducation, instituer une table de l'alphabétisation, encourager les expériences et les expérimentations, encourager la recherche universitaire sur l'analphabétisme et l'alphabétisation, comprendre et pratiquer l'alphabétisation dialectiquement comme une initiation à une langue étrangère et une libération de la parole (p. 168).

La 4^e partie, comme il a été dit plus haut, est indépendante du reste de l'étude. Elle décrit *Une expérience d'alphabétisation para-institutionnelle au Comité du peuple à Longueuil*, elle en dégage les caractéristiques et les discute pour elles-mêmes et non au profit d'une synthèse dialectique.

Note : Il n'y a pas de Faculté d'andragogie à l'Université de Montréal (p. 65) mais une Section d'andragogie dans la Faculté des sciences de l'éducation.

Gabrielle CANTIN

2 ex. (19-9-78)

* * *

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, *ALPHA 78, Recueil de textes*, préparé par Jean-Paul Hautecoeur à l'occasion du Séminaire sur l'alphabétisation au Québec, octobre 1978, v-191 p.

Ce recueil, publié à l'occasion du Séminaire sur l'alphabétisation au Québec, regroupe les articles les plus récents en rapport avec les thèmes des ateliers (p. iii), sauf pour les textes de Serge Wagner et Raymond Boyer (p. iv). Le recueil veut être un instrument de réflexion et de travail. Douze textes ont été colligés par Jean-Paul Hautecoeur qui présente le cahier de même que sept des douze textes et est l'auteur de deux autres. Apparaissent en annexes, la Déclaration de Persépolis et la Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes (UNESCO).

Dugas, André, *Une hypothèse forte en alphabétisation*, p. 2-11.

À côté des concepts d'alphabétisation traditionnelle et d'alphabétisation fonctionnelle (p. 5, 6), l'auteur présente le concept de conscientisation (Paolo Freire) qui s'insère dans une vision anthropologique de l'éducation et en appelle à un bouleversement du système où les processus de changement concernent toutes les structures sociales (p. 7). À partir des trois principes de Freire : nul n'apprend à un autre, nul n'apprend seul, l'apprentissage se fait en groupe en tenant compte de son environnement et en agissant sur lui, l'auteur émet l'idée que la proposition de concepts d'éducation de participation dans un système non prescriptif représente une hypothèse forte de l'éducation des adultes.

Moura, Manuel, *La méthode d'alphabétisation des adultes : un processus de conscientisation*, p. 14-25.

Pour Paolo Freire, le but ultime de l'alphabétisation est l'humanisation intégrale de l'homme, la réalisation historique de sa vocation ontologique d'ÊTRE PLUS (p. 23). L'auteur retrace, dans *L'éducation : pratique de la liberté*, les étapes d'une méthode développée par Freire et qui a pour objectif l'acquisition d'une conscience critique (p. 22), une méthode qui permet à l'adulte de s'alphabétiser et de se conscientiser simultanément (p. 24). L'utilisation de cette méthode suppose chez l'élève et chez le maître des rôles différents de ceux qu'ils ont dans les méthodes dites mécaniques (p. 18). Dans la méthode de Freire, l'élève est le sujet, l'agent actif de son éducation, il s'auto-éduque ; le maître a un rôle d'aide et de collaboration (p. 19).

Le Groupe de travail sur l'alphabétisation, St. Christopher House, Toronto, *L'alphabétisation, charité ou droit politique*, p. 28-49.

Deux textes sont réunis sous ce titre : I — *Développement communautaire et éducation : une expérience en alphabétisation* et II — *L'alphabétisation, charité ou droit politique*. Le premier fait état d'un projet (PISEM) mis sur pied dans le but de promouvoir le développement communautaire au sein de la communauté portugaise et en particulier chez les femmes de ménage de nuit dans les grands édifices du centre-ville de Toronto (p. 30). Après avoir identifié les groupes de travailleurs marginaux auxquels s'adresse le projet, le groupe de travail présente le quotidien de ces travailleurs comme une situation de cécité et de surdit, vu l'incapacit de ces travailleurs de parler et de comprendre le langage utilis autour d'eux (p. 31). L'outil de dveloppement communautaire apparat tre l'ducation. Quelques organismes, dont le Groupe de travail sur l'alphabtisation, s'unissent au Groupe de dveloppement communautaire pour prparer des outils de l'ducation : *quelques faons de travailler*, de manire que la communaut puisse apprendre, grandir tout en matrisant son mode de vie et en dveloppant sa capacit de parler, d'crire et de lire une langue.

Le deuxime texte s'appuie sur une dclaration de Perspolis, l'effet que l'alphabtisation est un geste politique, qu'elle n'est pas seulement le processus d'apprendre lire, crire et compter, mais aussi une contribution la libration de l'homme et son plein panouissement (p. 36). Ds lors il n'est plus possible de ne la considrer que comme un problme de mthode ; elle devient le problme de *ce* qui est enseign (p. 37). Aprs avoir fait l'analyse de matriel didactique tranger la vie des participants et actuellement en usage dans l'alphabtisation (p. 39), les auteurs prsentent l'esprit et les tapes d'une mthode adapte de Paolo Freire (p. 42 et ss.).

Wagner, Serge, *De l'alphabtisation l'ducation populaire : l'exprience du Carrefour d'ducation populaire Pointe Saint-Charles*, p. 51-63.

Cet article veut porter un regard critique sur l'exprience d'alphabtisation mene au Carrefour d'ducation populaire (p. 54) par une quipe d'animateurs et de professeurs. L'auteur prsente l'idologie, les mthodes et les manuels qui ont marqu la premire partie de l'exprience, de 1967 1973. Il relve les problmes qui se sont alors poss : paternalisme/dpendance, manque de temps chez l'quipe pour une apprhension globale du problme de l'alphabtisation sans intgration sociale, incohrence des contenus, des manuels avec le vcu des participants... (p. 55-58). Plusieurs membres de l'quipe croient que l'analphabtisme n'est qu'une des manifestations de l'injustice d'une socit o la rpartition des biens se fait de faon inquitable (p. 61). Les animateurs en arrivent la conclusion que si l'on veut faire de l'alphabtisation un processus de promotion collective du milieu, il faut que la dmarche ducative s'insre dans un processus de libration. L'quipe du Carrefour voit la contradiction entre ses objectifs et ses activits. Elle abandonne le projet de scolarisation et roriente son action vers l'ducation populaire comme instrument de libration au service des travailleurs (p. 63).

Desjardins, Micheline, *L'alphabtisation des adultes partir de l'exprience du SEBAM* (1968-78), p. 65-74.

L'auteur se propose d'exposer les principales expériences de SEBAM et leurs résultats (p. 67). Ce faisant, elle fait ressortir le caractère original de SEBAM : souplesse du personnel et de la direction pour rester à l'écoute de l'adulte, liberté des formateurs dans l'exercice de leurs fonctions, hétérogénéité de la clientèle : originaire de tous les quartiers de la région métropolitaine et composée d'adultes sous-instruits ou d'analphabètes fonctionnels (p. 68-69). L'exposé se termine par des réflexions sur l'analphabétisme (p. 72-74) : l'attitude de mépris ou de pitié de la population pour les analphabètes, l'interprétation de l'analphabétisme par les analphabètes eux-mêmes, la remise en question de la valeur des services offerts par l'école, des méthodes utilisées et de la promotion (scolaire) obligatoire.

Demers, André, en collaboration avec Marc Thiffault, *Une alphabétisation qui se cherche*, p. 75-87.

L'analphabétisme comporte deux dimensions fondamentales : une situation objective de privation de codes d'accès à la langue et une situation de marginalité culturelle. La seconde dimension renvoie aux causes de l'analphabétisme et à la recherche de solutions (p. 77). L'alpha-conscientisation se propose aux praticiens comme finalité acceptable entre des courants de pensée différents (p. 79). Cette finalité étant posée, les auteurs tirent des expériences de Huntingdon, Beauharnois et SEBAM, des applications qui ont été faites au sujet des objectifs pédagogiques (p. 80), du choix des méthodes (p. 84), du cadre pédagogique (p. 84), de la communication avec les analphabètes (p. 85) et de l'accueil et du classement (p. 87). 85) et de l'accueil et du classement (p. 87).

Crespo, Manuel, Justo Michelena et Monique Cournoyer, *Ecole polyvalente, structure académique et inadaptation*, p. 89-99.

Deux textes sont réunis sous ce titre : 1. *Les relations entre structure académique et inadaptation scolaire*, par Manuel Crespo et Justo Michelena, 2. *Ecole polyvalente et inadaptation* par Manuel Crespo et Monique Cournoyer. Les deux textes rapportent des résultats de recherche.

Dans le premier texte, les auteurs font état de deux conclusions de leur étude. La première conclusion met en évidence que l'inadaptation scolaire est liée et fortement influencée par un facteur de type structurel, le système des voies enrichie et allégée. La deuxième conclusion est que le climat général de l'école influence aussi d'une manière évidente l'inadaptation scolaire (p. 92-93). Même si d'autres facteurs extérieurs comme les relations familiales ont une importance, ils n'expliquent pas la désaffection des élèves vis-à-vis l'école, comme le font les deux facteurs nommés.

Le second texte discute les résultats d'une étude élaborée autour de trois axes : contraintes structurelles, rôle de l'enseignant et inadaptation scolaire. L'inadaptation apparaît comme la résultante directe des influences des contraintes structurelles et du rôle des enseignants (p. 95). Après des distinctions entre l'inadaptation caractérisée

et l'inadaptation diffuse, il apparaît que la seconde est la plus importante car elle prend l'ampleur d'un phénomène, mais aussi elle offre prise à des changements scolaires (p. 97). L'inadaptation pourrait être corrigée en accordant plus de place à un préalable affectif, en établissant des cellules encadrées par des professeurs et en permettant de centrer l'enseignement sur l'élève plutôt que sur la spécialité des matières (p. 98).

Hénaire, Jean, avec la collaboration de Thaddée André, Evelyne Audet et Claire Turcotte, *L'amérindianisation des écoles et la situation scolaire des Montagnais de Schefferville*, p. 101-121.

La rédaction de ce texte s'inscrit dans une démarche d'information et de consultation des Montagnais au sujet de la situation scolaire des enfants et des adolescents amérindiens (p. 105). Le texte n'est qu'une partie d'un document de travail. Il présente la situation scolaire des enfants montagnais de Schefferville en s'appuyant sur les textes officiels, les rapports et les statistiques. Dans l'entente scolaire qui normalise les rapports entre les Indiens et les écoles provinciales avec l'accord du Gouvernement fédéral, il semble bien que les Indiens n'aient pas fait une aubaine (p. 108) quant aux langues (montagnais, français, anglais) et à leur culture. La contre-performance des enfants confirme que l'école est inadaptée pour eux (p. 113).

Boyer, Raymond, *Rapport sur la condition des détenus illettrés du système pénitentiaire au Québec*, p. 123-134, annexes p. 135-143.

Après avoir cité des extraits de déclarations (Droits de l'homme, ONU), de règlements et de directives concernant le droit et même l'obligation à l'éducation pour les détenus (p. 129-130), l'auteur fait état de constatations au sujet du niveau d'instruction des détenus, de leur motivation et des possibilités offertes dans les institutions pénitentiaires du Québec (p. 131-133). Suivent en annexes les rapports de visites à sept institutions au sujet de dépistage, de motivation et d'enseignement disponible en alphabétisation.

Hautecoeur, Jean-Paul, *Une expérience d'alphabétisation à Longueuil : l'école hors de l'école*, p. 153-159.

Cette article est la synthèse de la 4^e partie de l'ouvrage *Analphabetisme et alphabétisation au Québec*. Après avoir résumé le déroulement de l'expérience à Longueuil dans ses deux premières années (p. 155-157), l'auteur résume les principaux échecs de cette expérience : la suprématie des traditions scolaires et de la loi de langue s'est imposée en dehors des murs de l'école, le Comité du peuple n'a pu réunir son public potentiel d'analphabètes et il a été dépossédé de son projet (p. 158). L'auteur résume aussi les principaux succès : l'expérience des rôles irremplaçables des moniteurs organiques. L'enrôlement d'un public qui ne se serait jamais présenté à l'école et l'ensemble de la situation pédagogique ont fait de cette expérience, une expérience de gai savoir (p. 159).

Forest, Martin, *Projet de développement d'activités en alphabétisation*, p. 161-172.

Ce texte est une partie de l'avant-projet d'un plan de développement des activités d'alphabétisation. L'auteur donne des éléments de justification du projet (p. 164). Il indique les principales difficultés rencontrées en alphabétisation : identification et recrutement de la clientèle, absence et méconnaissance de méthodes (p. 165), manque de perfectionnement pour le personnel, coût élevé des activités (p. 166) et diversité des clientèles (p. 167). Il relève ensuite quelques affirmations préliminaires sur l'alphabétisation (p. 167-168) et présente un tableau des plans de formation existants, ainsi qu'un tableau du partage des responsabilités (p. 170-173).

Gabrielle CANTIN