

Études, revues et livres publiés récemment

Volume 3, Number 3, Fall 1977

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/038211ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/038211ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this review

(1977). Review of [Études, revues et livres publiés récemment]. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(3), 401–419. <https://doi.org/10.7202/038211ar>

Une autre catégorie d'enfants qui pourront fréquenter les classes d'accueil est formée de ceux qui arrivent des provinces canadiennes ou encore, d'enfants nés de parents québécois francophones qui, ayant vécu à l'étranger, accuseraient certaines lacunes dans la connaissance de la langue française.

Les maternelles d'accueil pour enfants de 4 à 5 ans, et les classes d'accueil de niveaux primaire et secondaire, existent dans diverses commissions scolaires depuis 1973. Ces classes recevaient, jusqu'à cette année, des enfants qui ne parlaient pas suffisamment le français pour s'intégrer harmonieusement dans une classe française. Pour être admis dans ces classes, l'enfant devait être issu d'une famille dont l'un ou l'autre des parents était né à l'étranger.

La nouvelle politique du ministère de l'Éducation permettra aux commissions scolaires d'accueillir dans ces classes d'autres groupes d'élèves.

L'application du chapitre VIII de la Charte de la langue française devrait amener dans les écoles d'expression française, un certain nombre d'enfants qui, en raison de leur faible connaissance du français, ont besoin d'un appui préalable ou concomitant à leur admission dans les classes françaises régulières.

Études, revues et livres publiés récemment

J.C. de Schietère et P.R. Turcotte. *La dynamique de la créativité dans l'entreprise*, PUM — Dunod, Montréal — Paris, 1977, 180 pages.

Voilà un ouvrage utile, intéressant et bien écrit ; utile parce que son contenu peut s'appliquer à bien des environnements organisationnels y compris les départements universitaires ; intéressant parce que portant sur un thème relativement nouveau et particulièrement riche : la créativité dans l'entreprise ; bien écrit parce que sa lecture est agréable et aisée.

Les auteurs de ce volume paru dans la Collection «Dunod entreprise» en co-édition avec les Presses de l'Université de Montréal sont respectivement Jean-Claude de Schietère, ancien élève de Max Pagès, docteur en gestion, professeur invité à la Faculté d'Administration de l'Université de Sherbrooke et Pierre Régis Turcotte, directeur du Département de gestion des ressources humaines de cette même université. Cette collaboration a produit un livre où s'intègre harmonieusement une étude sur le terrain réalisée en 1973 au sein d'une entreprise célèbre du Québec et une étude théorique visant à expliciter les facteurs structurels des organisations qui affectent la production

d'innovations. Dans la préface signée par le sociologue J. Freiberg de l'Université de Boston, on peut facilement comprendre la position et la perspective psycho-sociologique des auteurs. Au passage, on peut également épinglez cette phrase très judicieuse : « Je ne vois rien de particulièrement créatif à propos du réajustement sans fin de la longueur de la jupe des femmes, de la largeur de la cravate des hommes, ou de la forme du toit d'une automobile. Inventer le tout dernier gadget domestique ou une absurdité de consommateur ne doit pas être confondu avec la vraie créativité. »

Quant au volume lui-même, les deux premiers chapitres sont consacrés à l'étude du processus créatif et des structures d'organisation le favorisant. Dans le troisième chapitre, le terrain ayant fait l'objet de l'enquête est décrit dans ses dimensions essentielles. Les quatre chapitres suivants portent sur l'analyse et la discussion des données recueillies. Dans le dernier chapitre qui sert de conclusion, un modèle explicatif de la créativité individuelle et dans les entreprises est proposé.

On peut certainement féliciter les auteurs d'avoir réussi à développer leur argumentation en s'appuyant à la fois sur une étude de cas et une revue de la littérature pertinente au sujet des mécanismes psychologiques de la créativité. Un autre point positif réside dans le fait que la créativité est étudiée ici sous un angle psycho-sociologique en s'arrêtant aux conditions requises pour que cette créativité se développe dans une structure organisationnelle. On aurait souhaité peut-être que le modèle explicatif décrit dans les dernières pages du livre soit non seulement esquissé mais davantage développé. Notons enfin qu'en annexe se trouve un aperçu assez sommaire des techniques de créativité les plus connues et les plus utilisées.

En conclusion, on peut certainement recommander la lecture de ce volume à tous ceux qui, dans les organisations, rêvent d'un peu plus de créativité pour eux-mêmes et pour les autres et que J. de Schietère et P. Turcotte auront sans doute le don d'inspirer.

Jean MORVAL

* * *

Hans R. Runte et Albert Valdman, publicistes. *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques*, Actes, Colloque II, Dalhousie University, Halifax. Indiana University, Bloomington, 1976, XVIII — 190 pages.

Identité culturelle et francophonie dans les Amériques, tel est le thème du Colloque II qui eut lieu du 2 au 5 avril 1975 à Dalhousie University, Halifax, Nouvelle-Écosse, Canada.

Au cours de ce colloque, plusieurs communications ont été faites relativement à la problématique de la langue française telle qu'elle est perçue et telle qu'elle est utilisée, dans les communautés francophones américaines : États-Unis, Canada, Antilles. Les articles suivants sont retenus et analysés :

- 1) L'enseignement du français langue seconde dans les communautés créolophones d'Amérique du Nord.
- 2) L'apport des littératures acadiennes et québécoises dans l'élaboration du matériel pédagogique.
- 3) Le maintien du français dans les Amériques moins le Québec : problème d'utilité.

— L'enseignement du français comme langue seconde dans une communauté créolophone, et de surcroît implantée au cœur d'une ville comme New York, ne peut être exempt de problèmes très sérieux. Le créolophone — en l'occurrence le Haïtien — vit déjà chez lui en Haïti des réalités psychologiques et sociologiques particulières, liées à sa situation de diglotte. Son sort ne peut donc se trouver amélioré aux États-Unis, quand le français est institué comme langue seconde, d'autant plus qu'aucun passage n'est aménagé entre la langue première (le créole) et la langue seconde (le français), dans un pays anglophone. Qui plus est, les cours sont donnés aux Haïtiens dans les mêmes salles qu'aux Américains selon une approche qui est loin d'être celle d'une langue vivante et par des professeurs américains qui accusent au départ des défaillances quant à la diction, voire à la connaissance de la langue française. Devant cet état de fait, les parents, comme les enfants, sont moins ou pas du tout motivés par l'enseignement du français dont ils ne tirent à proprement parler aucun profit, au contraire. Mais les premières lueurs d'espoir s'annoncent, car le français, à en juger par des démarches entreprises auprès des autorités en éducation, sera doté d'un statut obligatoire et inconditionnel dans la ville de New York.

— Traditionnellement, le matériel pédagogique dans les communautés acadiennes ne bénéficiait que d'une faible contribution des littératures. Mais de plus en plus, celles-ci, et particulièrement la littérature québécoise, enrichissent l'outil didactique par le contenu cosmologique des choses qu'elle décrit, et par le contenu mythologique de la chose intériorisée (page 125). La littérature québécoise, à travers les récits documentaires, permet à l'étudiant d'identifier aisément le héros : héros québécois, historique, vedette contemporaine. Mais cela ne suffit pas, car au-delà de cette identification, l'étudiant doit pouvoir apprécier la valeur poétique du discours (en ce qu'il a d'émouvant) et limer son jugement à partir de la manière dont les méfaits sont réparés. Au demeurant, la littérature, pour les étudiants acadiens, doit s'intégrer à la langue, à la culture, au milieu acadien et à la francophonie en général.

— Albert Verdoodt trace, magistralement, dans le troisième article, un cadre général de travail de recherche dont les possibilités d'applications concrètes sont très grandes. Le mérite de cette étude est d'avoir utilisé habilement un outil d'analyse qui n'est courant que dans certains domaines ; en effet, si l'analyse coût-bénéfice est devenue un lieu assez commun, une technique que ne saurait ignorer un économiste-

administrateur sérieux, il faut être dans les arcanes de la discipline et être doué de sagacité pour en user dans un domaine auquel personne n'eût pensé.

Justin TÉJI

* * *

Formation 1977 : Revue mensuelle publiée par la Direction Générale du perfectionnement. Centre de ressources en éducation. De mars à octobre '77 inclusivement.

La revue *Formation* est une publication mensuelle de services, relevant de la Fonction Publique du Canada. L'objectif est de présenter les différentes activités de formation et de perfectionnement destinés aux fonctionnaires fédéraux. Sa population-cible est constituée des responsables de formation des divers ministères. Elle véhicule des informations sur l'élaboration de cours offerts et la diffusion de leurs contenus. Elle vise à atteindre rapidement les services-clients, les informer des activités qui s'y tiendront et à quel endroit elles auront lieu.

La revue s'est développée dans un contexte particulier qu'il nous semble intéressant d'expliquer pour comprendre l'orientation donnée à sa forme et à son contenu actuel. Quinze (15) personnes travaillent plein temps à la production de ce mensuel qui compte toujours au moins soixante-quinze (75) pages de textes, et qui est tiré à 4000 exemplaires.

Comment une revue dont la vocation originale est celle d'être un organe-maison peut-elle être diffusée à l'extérieur de la fonction publique et continuée d'être lue par la clientèle initiale tout en intéressant une nouvelle ? Nous pouvons formuler l'hypothèse que l'ouverture vers l'extérieur favorisait la contribution d'organisations et d'individus étrangers à la Fonction Publique, chacun y puisant les informations en fonction de ses besoins. Originellement publiée sous le titre de « Centre d'Information sur l'enseignement », la nouvelle édition, à partir de septembre 1975, intitulée « *Formation '75* », peut intéresser toute personne œuvrant dans tous les domaines de la formation des adultes.

Une multitude d'informations de types et de sources diverses se retrouvent au fil des rubriques et des chroniques. On y retrouve une rubrique d'événements concernant le domaine de l'éducation des adultes, que ce soit au Canada, aux États-Unis ou en Europe. La lecture des numéros de *Formation '77* nous informe, par exemple, de la participation du Docteur Malcolm Knowles à un atelier de perfectionnement offert par l'Université de Toronto (mars 77), du Congrès de Moscou sur les « Méthodes intensives d'apprentissage des langues étrangères » (avril 74) et des conférences de l'Association Internationale de la Gestion de Personnel (mai 77). Elle offre aussi un service de recensions des thèses ou volumes canadiens, européens et américains, une bibliographie de recherches en matière de solution des problèmes de formation des

adultes. De fait, l'équipe de la revue *Formation* encourage tous ceux qui désirent diffuser de l'information sur les activités de leur association, de leur maison d'enseignement, à utiliser leurs pages pour le faire.

Cet appel à la contribution de ses lecteurs vise les domaines de l'administration, du commerce, de la finance, des communications, de l'informatique de la gestion des ressources humaines, mais en réalité, les sujets traités sont très variés. Les cours réguliers, habituellement offerts par les maisons d'enseignement et couverts par des publications officielles du type annuaire, sont rarement mentionnés dans « *Formation* ». Par contre, les cours dispensés par des agences de formation telles C.O.S.E., C.F.C., C.I.M., etc., sont abordés ; l'information se limite en général aux données sur les lieux, les dates, les thèmes et coûts des conférences ou séminaires annoncés.

La revue offre de plus à ses lecteurs l'occasion d'échanger et de partager des informations et des opinions sur différents instruments pédagogiques. La rubrique « Centre d'Échanges » permet de présenter de nouvelles méthodologies et du matériel pédagogique existant ou/et adapté par des praticiens. Enfin, la chronique « Forum » invite les lecteurs à faire paraître des annonces afin de signaler un besoin relié à la formation des adultes.

Une autre chronique nous fait part de récentes acquisitions, livres, brochures, etc., qui ont attiré l'attention de l'équipe de rédaction. Quelques volumes y sont résumés et commentés ; on signale de plus l'existence d'autres ouvrages pertinents. L'élément le plus original de cette revue est sans doute le « Supplément », publié chaque mois, où l'on retrouve une copie de la table des matières des principales revues canadiennes, américaines et européennes, touchant les thèmes privilégiés par la revue.

Le dernier élément de la revue est constitué d'articles écrits soit par les rédacteurs de la revue, soit par une personne de l'extérieur, sur un thème pertinent. Il peut s'agir d'expression d'opinions, de proposition d'une démarche d'apprentissage, de l'énoncé d'une philosophie ou de l'explication d'une technique d'enseignement. Encore ici, la rédaction invite les lecteurs à soumettre des textes et les réponses semblent abondantes et multiples. Par exemple, un étudiant au doctorat à la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa y a exposé les conclusions de sa thèse, un membre de l'équipe de rédaction a exprimé son opinion dans un article intitulé « L'Université Laval après la grève ». Des numéros de « *Formation* » ont donné des comptes rendus d'entrevues avec M. Gaétan Daoust, doyen à la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal, avec le Docteur Roger Bashier, etc. Il nous a été permis aussi, comme dernier exemple, de prendre connaissance d'une nouvelle approche développée par les Services Pédagogiques de la Direction Générale du Perfectionnement visant à diagnostiquer les besoins réels de formation au sein d'une organisation.

« *Formation* » n'est définitivement pas une revue comme les autres. Tout en accomplissant un travail très sérieux, elle se veut et réussit à être un instrument de

consultation utile et pertinent pour les agents de formation et pour les éducateurs. Le grand nombre d'informations de tout type que l'on y retrouve peut donner l'impression toutefois d'une dispersion. Mais la formule de rubriques et chroniques fait de la revue une publication très structurée, tout en étant facile à lire et à consulter. On peut reprocher à « Formation », toutefois, l'absence de fil conducteur entre les diverses chroniques, le manque de contrôle sur l'information reçue et la variété des opinions émises. Bien que l'équipe de rédaction ne se soit pas prononcée sur une quelconque politique d'information, elle pourrait justifier le contenu de la revue de diverses façons : il n'existe aucune autre revue du genre ; les besoins d'information sont divers chez une même personne et innombrables pour un ensemble de personnes. Peut-être vaut-il mieux en effet offrir une multitude de ressources, quitte à ce que les lecteurs choisissent ce qui leur apparaît important et rejettent ou retiennent pour plus tard ce qui ne leur semble pas utile actuellement.

La revue étant bilingue, on peut aussi lui reprocher d'avoir, en certains cas, à consulter la version anglaise pour s'assurer que la formation offerte aux anglophones ne pourrait pas aussi intéresser.

La revue « Formation » peut être vue comme un catalogue de consultation fournissant des informations d'actualité dans le domaine de la formation des adultes, et dans plusieurs domaines connexes. La revue ne prétend pas à la vocation d'une revue spécialisée approfondissant des aspects de la recherche. La formule retenue, informations brèves et nombreuses, articles courts et intéressants, réussit à rejoindre une nombreuse clientèle de praticiens et de théoriciens.

Marie-Thérèse MILLER

* * *

Conseil scolaire de l'Île de Montréal ; *Document du comité de coordination de l'enseignement professionnel : Plan de développement, Enseignement professionnel.*

Le Comité de coordination de l'enseignement professionnel du Conseil scolaire de l'Île de Montréal présentait, le 25 janvier 1977, un plan de développement de l'enseignement professionnel.

Réalistes, les auteurs, sans vouloir tout chambarder, visent plutôt une meilleure distribution des options professionnelles au niveau de l'Île de Montréal. Ils désirent procurer à cette clientèle plus d'accessibilité sur diverses options, ainsi que de meilleurs services.

Un tel plan de développement ne saurait se faire, sans que l'on s'entende sur une philosophie de l'enseignement professionnel et que les grands objectifs de l'enseignement secondaire et professionnel y soient déterminés. Les membres du Comité proposent à la suite de ces définitions les principes directeurs qui leur semblent devoir orienter le développement de l'enseignement professionnel dans la région.

Ces valeurs ainsi définies sont de l'ordre des différents savoirs, savoir être, savoir faire, savoir devenir qui préparent à la vie, et aux différents rôles que chacun sera appelé à assumer en tant qu'individu et citoyen.

Pour les auteurs, ces valeurs ne sont pas des mots creux. Dans les pages 3 — 4 — 5 — 6 — 7, nous constatons le souci qu'ils ont de donner à la clientèle du professionnel pour qui le secondaire constitue une scolarité terminale, les objectifs fondamentaux qu'à ceux des élèves dont le secondaire n'est qu'une étape. «... Développer un homme complet qui puisse vivre dans une société vingt-quatre heures par jour, et non simplement pour une société huit heures par jour» (p. 4). Qui plus est, pourquoi ne retrouverait-on pas dans les ateliers l'autre clientèle qui viendrait y chercher une forme valable de formation, souvent complémentaire à son orientation de base, et selon ses intérêts.

Le Comité avance donc des lignes directrices qui répondent à ces principes. Ainsi, il insistera sur la nécessité d'une bonne formation générale pour les élèves du professionnel. Il souhaitera l'enseignement professionnel accessible à tous. La spécialisation professionnelle sera l'aboutissement d'un processus évolutif, le couronnement à une démarche exploratoire. La spécialisation professionnelle ainsi retardée permettra une meilleure formation générale et une maturité plus grande à l'heure du choix.

Pour respecter ces principes directeurs *d'accessibilité, de continuité et de formation générale*, le Comité se penche sur les structures actuelles. Des mesures sont proposées: une meilleure accréditation des cours, un niveau d'entrée plus large et plus souple, un décloisonnement du tronc commun. Le Comité voit en outre la nécessité d'une continuité réelle à l'enseignement professionnel avec passerelles menant au CEGEP et aux cours destinés aux adultes. Une réorganisation de l'enseignement professionnel souhaitable voit chaque école polyvalente dotée de deux types d'ateliers. Des ateliers généraux où l'on retrouverait les élèves complétant un cours secondaire terminal sans préparation à une fonction de travail spécialisé. Puis des aires de base comportant des ateliers plus spécialisés. « Chaque école polyvalente devrait, selon le Comité, posséder une aire de base dans au moins quatre secteurs professionnels distincts (excluant le secteur « commerce et secrétariat ») », (p. 15). Des aires de concentration complèteraient la gamme des ateliers de l'école polyvalente. À long terme c'est la spécialisation de chaque école polyvalente professionnelle qui est visée. Le pain est sur la planche, faudra-t-il le trancher ? Il appartiendra à tous les partenaires du système d'éducation de l'Île de Montréal de procéder.

Quant à ceux qui ne peuvent répondre aux exigences spécifiques à une formation professionnelle, le Comité propose, pour une partie des élèves, une formation générale les préparant à des emplois sans formation technique spécialisée (v.g. vendeur) mais qui permettrait la spécialisation en cours d'emploi. Pour une autre partie de ces élèves (dits inadaptes) inscrits dans ce cul-de-sac qu'est l'enseignement profes-

sionnel court, le Comité recommande de supprimer ce type de démarche. Il pense plutôt à des formules comme demi-temps école, demi-temps travail où l'école comme la société servent de support à leur apprentissage de vie.

Enfin, le Comité de coordination croit « qu'il importe d'abord de revaloriser dans les faits l'enseignement professionnel. Le Comité est d'avis que cette revalorisation de l'enseignement professionnel dépend de plusieurs facteurs : la qualité du personnel enseignant, la pertinence des programmes d'études, l'accessibilité à des ateliers aménagés d'une façon fonctionnelle et équipés adéquatement, l'organisation de stages dans les entreprises, les liaisons continues entre l'école et l'industrie, etc... Mais plus fondamentalement encore, il nous apparaît que la condition préalable à toute revalorisation de l'enseignement professionnel consiste à mieux définir sa clientèle spécifique » (p. 18).

Valeurs, objectifs, principes directeurs étant formulés le Comité présente une synthèse de l'inventaire des services d'enseignement professionnel, sur l'Île de Montréal. À partir de ces données, une planification effective peut se faire.

Ce plan de développement fait par douze spécialistes de l'enseignement professionnel est digne d'intérêt. C'est à une réorganisation éclairée de ce type d'enseignement qu'il conduit. Tout au long des pages nous notons le souci constant des pédagogues de présenter aux élèves, qu'intéressent les options professionnelles, un lieu de vie répondant à leurs différences individuelles, un climat revalorisant leurs études. C'est par des travaux de ce genre que le pluralisme de l'élitisme viendra. Espérons que le personnel affecté à la formation des enseignants dans les universités saura répondre aux besoins du milieu, clairement identifiés dans ce document.

Valmont OUELLET

* * *

Léo Dorais ; *L'autogestion universitaire, autopsie d'un mythe*, Presses Université du Québec, Montréal, 1977, 130 pages.

Ancien recteur de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), Léo Dorais examine un cas particulier, celui du programme de philosophie à l'UQUAM, dans un cadre plus vaste, celui de l'UQAM et de l'Université du Québec (UQ), l'évolution de la situation qui se dessine dans ce cas particulier devant être comprise en relation avec l'évolution de l'UQUAM et de l'UQ et dans la dialectique de cette relation qui s'instaure entre un sous-système et le système dont il fait partie.

Si nous avons bien compris l'étude de Dorais, le fait central étudié est le changement de programme au module de philosophie, changement qui concerne au premier chef le département de philosophie, héritage des institutions constituantes. Au départ, plusieurs éléments viennent marquer la dynamique de l'UQUAM, cette nouvelle institution d'enseignement supérieur : les objectifs de l'institution ; une struc-

ture qui se veut originale au plan de l'organisation des activités académiques (le département et le module) et au plan de l'organisation du pouvoir (direction décentralisée et participation tant des professeurs que des étudiants et des agents socio-économiques) ; une mise en place marquée au coin de la précipitation et de la confusion ; et une histoire, celle des institutions qui ont contribué à constituer l'UQAM. En traçant l'évolution de la situation, Dorais fait ressortir deux phénomènes marquants. D'une part, un glissement de la participation vers l'autogestion au module de philosophie (p. 36), encore qu'il n'est pas clair que l'expérience autogestionnaire ne soit pas déjà contenue, selon ce que comprend Dorais, dans l'idée originale du module (cf. par exemple, p. 63 ou p. 106). D'autre part, un mouvement soutenu, de réaction sans doute, de la part de l'administration et des organismes centraux vers la centralisation bureaucratique. Et dans cette évolution de la situation, on assiste au conflit issu du non réengagement de certains professeurs, à la syndicalisation de l'ensemble du corps professoral, aux contestations étudiantes, et, fait significatif pour Dorais, à la création de la Télé-Université (p. 109). Tout ceci conduisant l'UQ à devenir, comme le dit DORAIS à un certain moment, « la plus nouvelle des universités traditionnelles » (p. 96) et à compromettre un « renouvellement de l'Université ».

À travers l'histoire du programme de philosophie de l'UQAM, Dorais réussit-il à raconter l'histoire de l'UQUAM (ou de l'UQ) dans l'évolution de sa dynamique organisationnelle, le terme « raconter prenant ici le sens très large tout à la fois de la description d'un phénomène historique et de la réflexion critique qui en découle ? Réponse difficile à donner pour celui qui n'a pas vécu les événements de l'intérieur. Les commentaires, en préface, de A. Riverain envisagent la réalité quelque peu différemment. D'ailleurs, la pensée débordante voire même exubérante de l'auteur l'emporte sur la description systématique des événements et les considérations très larges sur la participation et l'autogestion (chap. II) ne génèrent pas un cadre conceptuel précis qui pourrait aider à guider la réflexion dite « théorique » sur le cas.

Aussi la lecture de *L'autogestion universitaire, autopsie d'un mythe* nous invite-t-elle surtout à dégager un certain nombre de propos complémentaires à ceux de Dorais et qui sont suscités tant par la réalité décrite que par l'analyse qui en ressort. À l'aide de l'étude de Dorais et au-delà de celle-ci, nous pourrions ainsi poursuivre plus à fond dans la compréhension de certains phénomènes organisationnels et dans la saisie de la dynamique des institutions d'enseignement supérieur. Dans cette veine, nos considérations porteront, d'abord et principalement, sur la participation et l'autogestion, ensuite, sur le changement organisationnel et, enfin, sur le syndicalisme des enseignants en milieu universitaire.

Participation et autogestion

La question de la participation et de l'autogestion constitue le phénomène central scruté par Dorais. Voyons donc d'abord les clarifications conceptuelles qu'il

fournit au sujet de ces deux réalités (pp. 14-18). Pour lui, la participation implique « un partage des pouvoirs entre diverses parties »..., le pouvoir de décider demeurant « cependant exclusivement réservé à l'autorité hiérarchiquement prévue à cet égard », qui « peut tout aussi bien être une personne qu'un groupe » (p. 14). Et tout en expliquant comment la participation se concrétisait à l'UQAM, l'auteur précise qu'en un cas précis, celui du conseil d'administration, elle incluait la décision elle-même » (p. 16).

L'autogestion est plutôt décrite « comme un système de gérance dans lequel les principaux bénéficiaires des décisions ont la responsabilité, partagée par leur groupe, de prendre et d'appliquer ces décisions. Ce sont les acteurs du système organisationnel qui sont en même temps les sujets des décisions et qui ont les moyens de prendre ces décisions et de contrôler leur application » (p. 16). De plus, « l'autogestion exige pour sa pleine réalisation une vaste autonomie et l'absence d'un plan directeur rigidement fixé » (p. 112).

Même si la définition de l'autogestion paraît plus satisfaisante, ces données de départ comportent quand même dans l'ensemble quelques difficultés. La participation implique-t-elle nécessairement un partage égal du pouvoir et doit-elle être définie par sa distinction d'avec l'autorité hiérarchique à laquelle serait réservé le pouvoir de décider ? Est-ce par rapport à la question du fondement du pouvoir que ces deux notions s'opposent ? L'une et l'autre ne pourraient-elles pas être mieux comprises si on y ajoutait les concepts de centralisation et de décentralisation ? Essayons donc d'explicitier autrement le contenu conceptuel que pourraient véhiculer la participation et l'autogestion en y joignant les concepts de centralisation et décentralisation.

La participation pourrait se définir, à parler strictement, comme l'intégration à un degré plus ou moins grand et selon des modalités diverses, d'un individu ou d'un groupe, membre d'un système social, aux décisions qui concernent ce système social (étant entendu qu'une organisation formelle comme une université constitue un système social).

La participation implique que les individus ou les groupes d'un système social prennent part au pouvoir formel de ce système. De là découle évidemment un partage du pouvoir (mais pas nécessairement un partage égal). La participation impliquerait également (il ne faudrait pas trop insister sur cet aspect) que les individus ou les groupes qui participent aux décisions sont concernés d'une façon ou d'une autre par ces décisions et donc aussi par l'exercice du pouvoir formel qui sous-tend les décisions. Si les différents individus ou les différents groupes participent d'une façon égale à la décision, on inclinerait alors à parler de cogestion.

Dans un système social organisé, le pouvoir peut être concentré à des degrés divers et selon des modalités diverses dans l'unité centrale de décision. Plus le pouvoir formel est concentré en une seule unité de décision, plus ce pouvoir sera dit centralisé ; plus le pouvoir formel est dispersé ou distribué dans les différentes unités

qui constituent le système social, plus on dira qu'il est décentralisé (pour parler plus strictement, on pourrait aussi distinguer décentralisation et déconcentration).

Notons qu'un système décentralisé n'entraîne pas nécessairement la participation ; de même, un système où existe la participation n'est pas nécessairement décentralisé. Notons que ces définitions, comme celle de la participation, qui valent pour un système social donné, peuvent être appliqués à chacun des sous-systèmes de ce système, qui seront alors considérés comme le système de référence.

Pour sa part, l'autogestion contient l'idée, ainsi que le propose Dorais, qu'un système social se régit lui-même au lieu d'être régi par un autre. Elle suppose que le pouvoir formel de décision et de contrôle réside dans le système lui-même. Le système autogéré est responsable à lui-même de son activité. Enfin, soulignons qu'il pourrait y avoir des degrés et des modalités divers d'autogestion.

Compte tenu de ces clarifications, il faudrait dire que l'UQ, suivant les orientations du projet original, devait être une université décentralisée et participative à tous les niveaux. C'est-à-dire qu'une grande partie du pouvoir devait être déconcentrée du siège social vers les constituantes et que les unités de base des constituantes devaient également posséder des pouvoirs dans des domaines précis. C'est-à-dire également qu'à chaque niveau de la structure de l'UQ, les principaux acteurs devaient participer aux décisions, selon des modalités diverses très variables, suivant qu'il s'agissait du module ou d'une constituante. Ainsi, les étudiants, les professeurs et les représentants du milieu devaient se partager le pouvoir attribué au module. Les professeurs, les étudiants et les administrateurs devaient participer au pouvoir formel de la constituante via la commission pédagogique ou le conseil d'administration.

Dans le cas particulier examiné par Dorais, on aurait donc plutôt assisté, selon nos définitions, à un glissement d'un système participatif et décentralisé à un système participatif autogéré (cf. p. 14). Encore faudrait-il démontrer que, dès le départ, le module n'était pas sous certains aspects autogéré.

Allons plus loin. L'ancien recteur Dorais souligne avec beaucoup de pertinence, nous semble-t-il, que le fonctionnement participatif au niveau du module demandait « aux deux groupes de trouver eux-mêmes les compromis nécessaires à l'obtention de certains de leurs objectifs » (p. 13). Voilà une piste intéressante à explorer. Le module jouissait-il de conditions lui permettant de fonctionner efficacement dans un contexte organisationnel décentralisé et participatif ou contenait-il en lui-même les germes d'une contradiction qui fausserait sa démarche ?

On comprend que, dans le module, la participation de deux des principaux groupes d'acteurs, les étudiants et les professeurs, se référait à un objet commun : le programme d'études (p. 25). Mais, et c'est là le phénomène intéressant, chacun des deux groupes pouvait considérer cet objet commun une occasion de servir ses intérêts et non comme un objectif dont la réalisation aurait en même temps servi

ses intérêts. Pour les étudiants, ces intérêts consistaient tout autant à se développer par un apprentissage adéquat qu'à obtenir un diplôme fournissant, en quelque sorte, une carte de compétence sur le marché du travail. Pour les professeurs, ces intérêts pouvaient passer du motif généreux que constitue l'aide à l'apprentissage des étudiants à celui plus « universitaire » (!) de l'avancement et du développement des connaissances ou au motif très intéressé de la conservation de l'emploi. (Cette énumération est loin d'être complète et les intérêts ne sont pas nécessairement exclusifs).

Ainsi donc, à propos d'un objet commun de participation, les intérêts propres à chaque groupe d'acteurs pouvaient diverger ou converger. De plus, on constate, dans le cas présent du module de philosophie, que l'objet commun de participation peut laisser place à beaucoup d'interprétation et d'incertitude. À titre d'explication, disons simplement qu'à la différence d'un programme d'études en philosophie, il existe des programmes d'études où l'on s'entend plus facilement sur les connaissances à acquérir, où l'évaluation du rendement des étudiants se fonde sur des normes assez précises et où l'évaluation du rendement d'un professeur vis-à-vis de sa discipline ou de son champ d'études offre plus de prise à une appréciation objective.

Ne faudrait-il pas, alors, analyser le phénomène proposé par Dorais sous l'angle d'un rapport de forces et envisager la participation comme une négociation entre les parties ? Ainsi, par exemple, à travers la phase exploratrice pouvant conduire à la mise en place d'un nouveau programme d'études, n'assisterions-nous pas à une négociation où les professeurs recherchent une charge d'enseignement valable et des évaluations positives de la part des étudiants alors que ceux-ci tentent d'obtenir la garantie d'un diplôme ?

Une analyse qui reprendrait ces termes soulèverait sans doute quelques questions fort intéressantes sur la participation. Quelles implications organisationnelles découlent d'un système participatif qui n'est pas fondé sur un (ou des) objectif(s) partagé(s) par toutes les parties mais seulement sur un objet commun ? Quelles implications seraient liées au fait que l'objet commun de la participation laisse place à beaucoup d'incertitude et d'interprétation ? La participation organisationnelle est-elle possible s'il n'y a pas d'objectifs communs ? La participation pourrait-elle constituer un moyen pour arriver à définir des objectifs organisationnels communs ? Ce qui pourrait être observé au sein d'une institution d'enseignement supérieur se retrouverait-il dans toutes les sortes d'organisation d'éducation et dans toutes les sortes d'organisation ?

Une deuxième série de questions lie l'approche proposée ici au problème de la centralisation, de la décentralisation et de l'autogestion. Dans la situation décrite (un objet commun sujet à l'interprétation et rempli d'incertitude et les intérêts potentiellement divergents des parties), n'existe-t-il pas des éléments qui aideraient à saisir quand et pourquoi une unité d'une organisation tendrait inévitablement à l'auto-

gestion et quand et pourquoi l'unité centrale du pouvoir aurait tendance à générer la centralisation bureaucratique ?

À propos du cas étudié par le recteur Dorais se poserait donc la question des forces centrifuges et des forces centripètes qui jouent dans le mode d'organisation du pouvoir d'un système social. Ainsi, on pourrait se demander si la participation pratiquée selon certaines modalités à l'intérieur d'une unité de base, partie intégrante d'une organisation, n'orienterait pas plus naturellement cette unité vers une autogestion de plus en plus totale.

Envisageons deux situations possibles différentes. Première situation : les parties de l'unité de base réussissent à s'entendre entre elles en conformité avec les attentes de l'unité centrale de pouvoir ; il est probable qu'il n'y aura ni tendance à l'autogestion de la part de l'unité de base, ni processus de centralisation bureaucratique de la part de l'unité centrale. Deuxième situation : les parties ne réussissent pas à s'entendre à l'intérieur des attentes de l'unité centrale de décision ; l'unité de base cherchera alors un terrain d'entente en dehors des attentes de l'unité centrale de pouvoir (c'est l'amorce vers la situation d'autogestion qui permettra de légitimer l'entente) et l'unité centrale déclenchera quant à elle un processus visant à rendre les comportements de l'unité de base conformes à ses attentes (c'est le processus de centralisation bureaucratique) si le processus vers l'autogestion devient menaçant. Apparemment une situation du genre se serait produite dans le cas du module de philosophie de l'UQAM.

Mentionnons qu'il pourrait y avoir d'autres situations possibles dont celle-ci : une des parties (ou quelques parties) de l'unité de base cherche(nt) un terrain d'entente à l'intérieur des attentes de l'unité centrale de pouvoir alors que l'autre partie (ou d'autres parties) opte(nt) pour une entente en dehors de ces attentes.

Il faudrait aussi se demander si le processus de centralisation bureaucratique (tendance à la définition précise et à l'uniformisation avancée des normes de comportement, au contrôle de la conformité aux normes, à la surveillance hiérarchique et à la récupération centralisée des pouvoirs) ne serait pas un automatisme inéluctable des unités centrales de pouvoir insatisfaites des comportements des unités de base et ne relèverait pas en conséquence d'un déterminisme organisationnel ? Ce processus de centralisation bureaucratique constitue-t-il la meilleure façon et la seule façon de régler le problème ? Plusieurs sociologues des organisations, Merton, Selznick, Crozier, pour ne citer qu'eux, ont exploré la logique inhérente au fonctionnement bureaucratique voulant qu'une bureaucratie réponde aux dysfonctions générées par son propre fonctionnement d'une façon encore plus bureaucratique, logique que Crozier a qualifié de cercle vicieux bureaucratique. Mais ils ne vont pas jusqu'à postuler un déterminisme organisationnel.

Soulignons, au passage, les étapes qui ont marqué l'avènement de la centralisation bureaucratique à l'UQ et que Dorais ne manque pas d'identifier (pp. 104-109). D'abord apparaît un nouveau langage qui se cristallise dans le concept de « système de l'UQ ». Ensuite s'instaure dans le système une certaine homogénéité des contenus et des procédures entre les unités. On adopte aussi des règlements généraux, restreignant ainsi d'une façon singulière les champs de prérogatives administratives occupées par les unités locales (p. 107). Enfin, arrivèrent la mise en place d'une « structure bureaucratique considérable qui devait permettre le fonctionnement unifié du système » (...) et « la centralisation des pouvoirs entre les mains de quelques technocrates pour amener le fonctionnement intégré du dit système » (p. 108). Voilà un cheminement qu'il importerait de vérifier en d'autres institutions du même genre.

Par ailleurs, en suivant la réflexion de l'auteur, on pourrait aussi se demander s'il n'existerait pas des idéologies qui interviendraient dans la dynamique du rapport des forces entraînant l'autogestion ou la centralisation. Car, pour certains groupes, la tendance à l'autogestion pourrait n'être qu'un moment dans un mouvement consistant d'abord à évacuer une idéologie organisationnelle par une stratégie d'affaiblissement progressif pour ensuite la remplacer par une autre idéologie dont l'impact sur les réalités reposerait avant tout sur son caractère absolu et exclusif et sur un usage nécessaire de la tendance à la centralisation bureaucratique. On serait loin d'une explication univoque et primaire des phénomènes organisationnels. L'implantation soutenue d'une idéologie explicitée comme cadre prépondérant de l'action organisationnelle deviendrait ainsi, dans le cas présent, le facteur explicatif premier de la concertation de certains intérêts individuels dans un sens donné et aiderait à comprendre l'évolution de la situation compte tenu des réactions provenant d'acteurs ou d'unités rattachées à d'autres idéologies. Dans cette veine, on aurait pu souhaiter que l'auteur pousse jusque-là son questionnement sur l'expérience autogestionnaire du chapitre II et qu'il ne s'en tienne pas seulement à parler de cette idéologie abstraite qui aurait été celle de l'UQ. Cette idéologie abstraite devait bien se conjuguer quelque part avec celle d'acteurs ou de groupes d'acteurs. En bref, la compréhension des faits ne supposerait-elle pas qu'on ait fouillé les conceptions pertinentes des acteurs ou des groupes d'acteurs impliqués dans la situation ?

Le changement organisationnel

L'étude de cas de l'ancien recteur Dorais pose aussi la question des rapports entre une structure organisationnelle donnée et la capacité à changer de l'organisation, plus spécifiquement d'une organisation d'enseignement supérieur. On aurait pu supposer en effet, que la structure originale préconisée dans cette université nouvelle, ainsi que se définissait l'UQ, générerait une capacité à apporter des réponses adéquates aux nouveaux besoins. Par le module, l'UQ devait approcher les fonctions universitaires traditionnelles, i.e. le développement des connaissances, leur transmission et

leur application, d'une façon nouvelle de telle sorte qu'aurait peut-être pu se résoudre la « contradiction qui se trouve au centre du problème de l'université » (p. 118) où il y a « d'un côté, la propriété du savoir (...) et d'un autre, le caractère collectif requis pour sa production et surtout pour la consommation de celle-ci par le corps étudiant » (p. 118).

Mais voilà que deux forces internes à l'université elle-même viennent contredire cette utopie. D'abord, au sein du module existent des acteurs, les professeurs dont les intérêts peuvent freiner les changements (p. 95 et 96). Ensuite, le module se voit contrecarrer dans sa « fringale de créativité » (p. 98) par les impératifs administratifs.

À l'encontre de Dorais, on doute fort que le RCB (la méthode de fonctionnement qui vise à rationaliser les choix budgétaires), ou toute autre méthode appliquée à partir de la base plutôt que par le sommet de la hiérarchie » (p. 114), aurait pu apporter à lui seul une dimension de réalité à l'utopie envisagée sans que soient résolues les confusions fondamentales issues de l'application en un milieu d'enseignement supérieur des idées de participation et d'autogestion que nous semble véhiculer le livre de Dorais, et, sans doute, si ce livre rapporte la réalité, l'UQ. En effet, comme nous l'expliquions en d'autres termes plus haut, l'organisation du pouvoir dans un système social et la dynamique qui en découle sont reliés aux intérêts des groupes d'acteurs. Quel que soit le mode d'organisation du pouvoir dans un système social, rien n'indique qu'un groupe d'acteurs sacrifiera ses intérêts au profit des objectifs du système, appelés souvent intérêts supérieurs, à moins d'être aliénés ou de reconnaître que les objectifs de ce système permettent de satisfaire ses intérêts. De plus, c'est peut-être le tort des théoriciens des organisations et des praticiens de l'administration d'avoir assimilé trop rapidement la participation et l'autogestion en milieu d'éducation à celles en milieu industriel.

En milieu d'éducation, deux aspects, tout au moins, nous sembleraient devoir être clarifiés avant d'établir un mode d'organisation du pouvoir se rapprochant de la participation ou de l'autogestion. Le premier de ces aspects concerne la place des étudiants en tant qu'acteurs dans l'organisation. Ceux-ci sont-ils membres de l'université à part entière comme les professeurs le sont ou constituent-ils plutôt une clientèle à qui on accorde le privilège de participer aux décisions ? La question est de taille. La poser revient à s'interroger sur la question de savoir qui possède une université. La même question posée en milieu industriel oppose le capital au travail. En milieu d'éducation, on ne pourrait se contenter de dire que l'université appartient à la société. Si juste que semblerait paraître cette réponse, elle aurait néanmoins le désavantage de constituer à toute fin pratique une abstraction que pourraient utiliser certains administrateurs d'université en vue d'augmenter leur autorité sans pour autant « rendre compte ». En réponse à la question, faudrait-il alors opposer possession du savoir d'un côté et consommation de l'autre côté ?

Le deuxième aspect se réfère aux objectifs sociaux de l'institution d'enseignement supérieur. À travers des activités de développement des connaissances, de transmission et d'application de celles-ci, une université peut répondre aux besoins spécifiques des individus qui la fréquentent ou promouvoir une compétence que sanctionne un diplôme reconnu dans le milieu. Sans restreindre là les objectifs d'une telle institution et sans postuler une antinomie absolue entre ces deux objectifs, on soupçonne qu'ils pourraient exiger des formes différentes d'organisation du pouvoir. Et on demeure conscient que la question du « diplôme », pour tout ce qu'elle représente, joue un rôle capital dans le débat.

Ces considérations nous paraissent fondamentales. Les idées de participation et d'autogestion s'inspirent trop souvent d'intentions généreuses, mais peu utiles à résoudre les problèmes qu'entraîne leur application. En dernière analyse, ressortent principalement les impasses qui découlent de la confusion entretenue à propos de ces idées.

Le syndicalisme enseignant

Dorais soulève aussi la question du syndicalisme enseignant en milieu universitaire. Son étude met en relief certains aspects qui mériteraient de larges considérations. Limitons-nous cependant à un aspect.

En lisant Dorais on a l'impression (souhaitons que ce soit une fausse impression) que l'idée d'université, nouvelle sans doute, mais peut-être aussi traditionnelle par transposition, imposerait à son personnel enseignant un détachement et une résignation qui le culpabiliseraient de veiller à ses intérêts. Sans identifier ce qui est la cause et ce qui est l'effet, acceptons que l'existence du syndicalisme enseignant en milieu universitaire cristallise les acteurs dans des rôles traditionnels, l'administration centrale avec son lourd appareil technocratique dans son rôle d'employeur pour ne pas dire de propriétaire, et les professeurs dans leur rôle d'employés. Admettons également que l'existence du syndicalisme enseignant relègue quelque peu dans l'ombre le rôle et l'importance des étudiants et rende difficile la mise en application d'une certaine idée de la participation et de la décentralisation. Il nous semble cependant que le cas étudié fait surtout ressortir la velléité d'envisager une conception de l'université et d'en imaginer le fonctionnement sans tenir compte des intérêts bien réels de l'un de ses principaux groupes d'acteurs.

Conclusion

Dans ces propos complémentaires à l'étude de Dorais, se dégagent certains questionnements que font ressortir la discussion sur les idées de participation et d'autogestion et l'application de ces idées en milieu organisationnel. Il importerait en effet de mieux cerner les concepts de participation et d'autogestion. Il importerait également de mieux saisir les éléments fondamentaux qui jouent dans la dynamique de

la participation et de l'autogestion et de bien connaître des facteurs qui en conditionnent l'exercice. On aurait enfin avantage à mieux expliciter les caractéristiques essentielles des institutions d'éducation et plus particulièrement d'enseignement supérieur, en tentant d'y implanter les idées de participation et d'autogestion.

L'étude de Dorais soulève aussi le vieux problème de l'inévitable centralisation bureaucratique dans les organisations. Cette centralisation bureaucratique constitue-t-elle la seule réponse possible des administrateurs d'une organisation à un certain nombre de problèmes qu'ils rencontrent, réponse fortement influencée par leur façon de percevoir et de concevoir ces problèmes ? A-t-on vraiment épuisé la compréhension des situations qui ont tendance à générer cette centralisation bureaucratique ? Dans les institutions d'enseignement supérieur, comme dans les autres institutions d'éducation, cette tendance correspond-elle seulement à un transfert des fonctionnements habituels du milieu industriel ?

Le cas examiné par Dorais met également en relief un facteur essentiel qui joue dans la compréhension des phénomènes organisationnels : les intérêts des individus et des groupes d'individus. On pourrait se demander si bon nombre de problèmes ne résultent pas du fait qu'on néglige ce facteur ou qu'on le subordonne à l'idée abstraite et souvent morale des intérêts ou des objectifs de l'organisation.

Enfin on aura noté que si l'apparition de certaines idéologies dans une institution donnée, dans le cas présent d'une institution d'enseignement supérieur, peut s'opposer à l'idéologie généralement reçue dans l'institution, elle peut aussi remettre en question quelques généralisations de la théorie des organisations qui avaient peut-être été acceptées trop rapidement sans que soit explicitée l'idéologie que ces généralisations véhiculaient. On pense ici plus spécifiquement à certains énoncés importants du mouvement des relations humaines et de la psychologie organisationnelle. Et, dans la même veine, il faudrait sans doute revoir les théories plus récentes.

Voilà les considérations que nous suggère l'étude de Dorais.

André BRASSARD

Documents reçus à la revue

Association Canadienne d'Éducation (1977). *Annuaire d'études en éducation au Canada : 1975-1976*. Toronto : Association Canadienne d'Éducation, juin 1977.

Association Canadienne Française pour l'Avancement des Sciences (ACFAS) (1977). *Résumés des communications*, 45e Congrès, Montréal.

Association des Universités et Collèges du Canada (1974), (1975), (1976), (1977). *Inventaire des recherches sur l'enseignement supérieur au Canada*. Ottawa : Service des Recherches, AUCC.

- Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française (AUPELF) (1977). *Idées : Innovations, Démarches, Expériences dans l'enseignement supérieur*, vol. II, no 1 (2 ex.), mai 1977, Montréal.
- AUBIN, G., LE ROUX, M. (1976). *Les objectifs généraux de la formation professionnelle*. Rapport présenté à la Direction générale de l'enseignement collégial. Montréal : Centre d'Animation, de Développement et de Recherche en Éducation (CADRE).
- AUBIN, G., LE ROUX, M. (1976). *Les objectifs généraux de la formation professionnelle*. Annexes du rapport présenté à la Direction générale de l'enseignement collégial. Montréal : Centre d'Animation, de Développement et de Recherche en Éducation (CADRE).
- BARUK, Stella (1977). *Echec et maths*. Paris : Editions du Seuil.
- BARUK, Stella (1977). *Fabrice ou l'école des mathématiques*. Paris : Editions du Seuil.
- BOUCHARD, P., CLOUTIER, E. *Les attentes des parents vis-à-vis l'école*. Montréal : Centre de Sondage, Université de Montréal.
- BROUILLET, Y., PAQUETTE, C. (1977). *Plans d'études et pédagogie ouverte*. Collection « Les Cahiers du GREI », Cahier no 2, Laval, Qué. : Les Éditions NHP.
- CALVET, D. (1976). *Le développement psychomoteur du bébé*. Montréal/Bruxelles : Les Éditions de l'Homme.
- Cegepropas* (1977). Bulletin de la Fédération des cegeps, mai 1977, Montréal.
- Conseil des Arts du Canada (1977). *Le syndicalisme universitaire et l'État*. Montréal : Les Éditions Hurtubise HMH Ltée.
- DESJARLAIS, L. (1975). *Besoins et caractéristiques des élèves du cycle intermédiaire (âges de 12 à 16 ans)*. Ministère d'Éducation, Ontario. Ottawa : Les Éditions de l'Université d'Ottawa.
- DORAIS, L.A. (1977). *L'autogestion universitaire : Autopsie d'un mythe*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- DOYON-RICHARD, L. (1977). *Préparez votre enfant à l'école*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.
- FORTIER, C., GIRARD, M. (1977). *Les buts institutionnels : instruments d'identification*. Fascicules 1, 2, 3. Montréal : Centre d'Animation, de Développement et de Recherche en Éducation (CADRE).
- GAGNE, F. (1976). *Questionnaire PERPE supérieur. Manuel de l'utilisateur*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- HARROW, A.J. (1977). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 3 : Domaine psychomoteur*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- La Revue de l'AUPELF* (1976). La coopération interuniversitaire, vol. XIV, no 1, juin 1976, Montréal.
- La Revue de l'AUPELF* (1976). L'enseignement supérieur technique, vol. XIV, no 2, décembre 1976, Montréal.
- LENTIN, L. (1977). *Apprendre à parler en racontant*. Série 1 à 3. Montréal : Les Éditions Projets.
- Livre Vert. L'enseignement primaire et secondaire au Québec* (1977). Numéro spécial du périodique *InformeQ*. Québec : Service général des Communications, Ministère de l'Éducation du Québec, octobre 1977.
- Luc et Martine* (1977). Ensemble comprenant deux manuels de lecture (*Luc et Martine vont à l'école, Luc et Martine s'amuse*) et un disque microsillon (*C'est la récréation*). Montréal : Les Éditions Projets.
- LUCIER, P. (1977). *Analyse institutionnelle et « accountability »*. Montréal : Centre d'Animation, de Développement et de Recherche en Éducation (CADRE).
- McGill Journal of Education* (1977). Anthology 1966-1977, Montreal.
- MERTENS, C., MORVAL, J. (1977). *Du groupe à l'organisation*. Collection « Univers des Sciences Humaines ». Bruxelles : Éditions A. de Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec. *Thèses et mémoires relatifs à l'éducation 1969-1974*. Québec : M.E.Q., Direction générale de la planification.
- Ministère de l'Éducation du Québec. *Études relatives à l'éducation : Universités 1969-1970, 1973-1974*. Québec : M.E.Q., Direction générale de la planification.

- Ministère de l'Éducation du Québec. *Études en éducation dans les commissions scolaires et les collèges du Québec 1969-1970, 1973-1974*. Québec : M.E.Q., Direction générale de la planification.
- MORIN, J.-Y. (1977). *Pour un renouveau en éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Cabinet du Ministre.
- O'BRYAN, K.G. (1976). *Le projet de dépistage précoce de Windsor*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- PERRET, P.-M., VERGES, P., et al. (1977). *Mise au point, Réalisation et contrôle d'un programme d'initiation en milieu adulte*. Collection des Actions thématiques programmées — Sciences humaines — A.T.P. no 11. Paris : Editions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- PIERRE, P. (1977). *Questionnaire PERPE secondaire. Guide de l'utilisateur*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- POULIOT, G. (1977). *Un ami sur ta route*. Montréal : Les Editions Projets.
- Revue Canadienne de l'Éducation* (1977). Special issue : Canadian Studies. Société canadienne pour l'étude de l'éducation, vol. 2, no 1.
- Revue Internationale* (1977). Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. Laboratoire de psychopédagogie, Université de Caen, juillet-septembre 1977.
- ROBILLARD, M. (1976). *Les clientèles universitaires au Québec. Evolution passée et perspectives d'avenir, 1966-1990*.
- ROY, C. (1977). *La maison qui s'envole*. Collection Folio Junior, no 1. Editions Gallimard.
- ROY, G. (1977). *Ces enfants de ma vie*. Ottawa : Editions internationales Alain Stanké Ltée.
- SCHOLER, M. (1977). *Evolution des relations pédagogiques entre l'enseignement programmé, les machines à enseigner et l'ordinateur*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Service général des moyens d'enseignement.
- Société canadienne pour l'étude de l'éducation (1977). *The Politics of Canadian Education. Fourth Yearbook*, vol. 4, June 1977, University of British Columbia.