

## Études, revues, livres

Volume 7, Number 1, Winter 1981

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900326ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900326ar>

[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

(1981). Review of [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, 7(1), 177–225. <https://doi.org/10.7202/900326ar>

# Recensions

## Études, revues, livres

Pineau, Gaston, *Éducation ou aliénation permanente ? Repères mythiques et politiques*, Paris : Dunod, 1977, 296 pages.

L'éducation permanente... un concept qui remonte au temps des Anciens. C'est en effet chez les Grecs que Gaston Pineau en retrace les origines. Il trouve « un système d'éducation permanente très organiquement relié au célèbre mythe philosophico-politique de la Caverne » de Platon et en vient ainsi à « interpréter l'éducation permanente comme un mythe organisationnel ». Tel est le premier repère temporel, ou historique, sur l'éducation permanente que nous propose l'auteur du livre.

Ce repérage, il l'effectue à travers l'analyse des discours qui ont eu trait à l'éducation permanente depuis les Anciens jusqu'à aujourd'hui. Ainsi, dans le temps, ces discours se trouvent-ils catégorisés en discours de l'imaginaire (première étape de l'élaboration des constructions sociales), en discours des promoteurs (1950-1970 ; discours encore marginaux, dominés et critiques), en discours d'institutionnalisation et discours critiques (par son officialisation et universalisation, l'éducation permanente devient une idéologie dominante et critiquée) et enfin en discours de spécification.

Chaque partie du livre constitue donc un tout en soi ayant trait à l'éducation permanente. On y retrouve un certain nombre de textes d'auteurs dans l'ensemble connus internationalement. Gaston Pineau a mis dans chacune d'entre elles une touche personnelle par une présentation plus ou moins élaborée ou par un texte ou par les deux.

Comme tout recueil de textes, le livre de G. Pineau en possède les avantages et les inconvénients. Parmi les premiers, mentionnons la diversité des textes, des contenus, des angles d'analyse, des approches, des auteurs, des valeurs... ; parmi les seconds, le manque de suivi, de lien, de pertinence, l'inégalité dans la qualité et dans l'intérêt des textes sélectionnés...

La partie la plus développée du livre est incontestablement celle portant sur les discours des promoteurs. La présentation de cette partie mérite une attention particulière. L'auteur y présente, entre autres, la grille d'analyse et la méthodologie utilisées pour déterminer quels sont les auteurs-clefs promoteurs de l'éducation permanente et les auteurs externes de référence dans les années 1950 à 1970. « Cet énorme travail de bénédictin », comme le qualifie lui-même G. Pineau, procure au lecteur ou à la lectrice un sociogramme concernant les auteurs-clefs des plus utiles et des plus appréciables. Ces derniers peuvent être situés dans le temps, dans l'espace et les uns par rapport aux autres et ce, soit dans leur propre courant (américain, européen ou international), soit dans une analyse inter-courant.

Toujours dans cette partie, des textes sont présentés pour chacun des trois courants. Le choix des textes pour le courant international permet de prendre conscience

de l'importance de ce courant et de prendre connaissance du type de discours tenus par des auteurs-clefs. Le courant européen nous offre des autobiographies du cheminement intellectuel en éducation permanente de deux auteurs centraux (Dumazedier et Schwartz) ainsi qu'une analyse sémantique de l'expression éducation permanente. Le choix de ce texte, bien que contestable, initiera cependant de nombreuses personnes à ce qu'est une analyse sémantique. Ardue à lire pour les non-initiés, celle-ci constitue néanmoins un mode d'analyse passionnant.

Il est cependant à regretter la faiblesse de la section portant sur le courant américain. Même si celui-ci a toujours été davantage centré sur l'éducation des adultes que sur l'éducation permanente, ce courant aurait pu être mieux représenté.

La troisième partie du livre bien qu'intitulée les discours d'institutionnalisation et les discours critiques ne parle des premiers que dans la présentation et n'offre, bien que leur qualité soit bonne, que trois discours critiques dont un marxiste et un institutionnel. L'auteur lui-même regrette l'absence de trois textes qui n'ont pu arriver avant les dates d'échéance de l'édition.

La dernière partie, à valeur très inégale, se termine par un texte de l'auteur. Ce texte, de lecture difficile, présente à travers une étude des différents types de discours un angle de vision des diverses parties du livre qui les cimente en un tout cohérent et procure au lecteur ou à la lectrice le filon intégrateur qui avait pu lui échapper au fil des lectures un peu dispersées que propose ce type d'ouvrage.

Ce livre « produit par et grâce à dix ans de luttes professionnelles » est un excellent livre de référence sur l'éducation permanente malgré ses quelques faiblesses. Il constitue un outil de travail et de repérage fort utile à toute personne qui travaille ou désire travailler dans ce domaine.

Claudie Solar

\* \* \*

Proulx, Jean, *Le projet éducatif québécois*, Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1980, 48 pages.

Ce texte délibérément adopte un point de vue socio-historique pour analyser le projet éducatif québécois dans ses tenants et aboutissants : la société qui constitue le socle du projet éducatif ; l'idéal culturel que vise, dans ses finalités, l'intervention éducative.

Ainsi balisé, le propos de Jean Proulx brosse à grands traits trois types de société qui, de l'Antiquité à nos jours, ont engendré des modèles culturels que l'on peut retrouver à la base d'une conception de l'Éducation. Ces types de société, ces modèles culturels et ces conceptions de l'Éducation se retrouvent d'emblée dans la formation sociale québécoise et travaillent au cœur du projet éducatif québécois.

C'est d'abord l'idéal-culturel de l'homme-masse ou le naturalisme collectiviste, basé selon Jean Proulx sur un modèle d'homme discipliné, égalitaire, conformiste et collectivisé.

Jean Proulx identifie la société québécoise traditionnelle à ce modèle culturel. Pour lui, cette société axée sur la chrétienté rurale, la conservation de la foi catholique et de la langue française aurait engendré un projet éducatif autoritaire et collectiviste où les fonctions de l'éducation seraient principalement tournées vers la réalisation du bien de la collectivité et la participation de l'individu à l'ordre social existant. Ce type d'école peut donc être défini comme étant une école de la chrétienté dont la substance résiderait dans la transmission et la conservation de l'héritage culturel français et de la foi catholique.

C'est ensuite le mythe du bon sauvage axé sur le romantisme, la dimension libertaire et individualiste qui aurait trouvé avec la Révolution tranquille, un terreau privilégié dans la société québécoise. Cette époque, comme on le sait, a été caractérisée par trois vagues de fond : l'industrialisation, l'urbanisation et la sécularisation. Elle a débouché sur une société d'abondance, de consommation et de loisirs. L'école, née de ce contexte, tout en répondant aux exigences de la modernité industrielle, s'est affranchie des contraintes collectivistes pour retrouver les élans de la nature et l'appel de l'instinct. Ainsi a-t-on pu voir apparaître dans la sphère éducative modelée sur la modernité, des pédagogies libertaires, rousseauistes et romantiques où les valeurs de spontanéité, de jeu et de plaisir prédominent, au service de l'affirmation individuelle du bon sauvage.

C'est en fin un dernier modèle culturel, celui de l'homo-sapiens ou le spiritualisme personnaliste centré sur les grandes idées d'autonomie, de participation, de personnalisation et de communion. Selon Jean Proulx, cet idéal culturel serait engendré par la société post-industrielle, autrement appelée en termes illichien, une éco-société conviviale. Une conjugaison de forces nationalistes, écologiques et « contre-culturelles » baliserait ce tournant et rendrait possible l'avènement d'une telle société. Déjà, l'école québécoise post-industrielle se présente comme un lieu privilégié de la promotion communautaire, un lieu de diffusion culturelle et d'éducation permanente.

À lire Jean Proulx, le sentiment est ferme et le parti bien pris : « tout choix et tout projet éducatif se fondent, en définitive, sur un choix et un projet politique » (page 44). Mais quel choix, quel projet politique ? Les trois modèles nous sont présentés sous un mode linéaire alors que, sauf erreur, nous croyons que tous les trois travaillent actuellement au cœur de la formation sociale québécoise et de son système éducatif. On peut soupçonner l'auteur de quelques sympathies pour l'option personnaliste. Mais cela n'est pas dit explicitement dans le texte. Jean Proulx annonce l'avènement d'une société centrée sur l'autonomie, la participation, nous croyons déceler une tendance qui certes existe mais est loin d'être dominante dans le contexte actuel.

Par ailleurs, s'il faut rendre justice à Jean Proulx d'avoir abattu un énorme travail visant à retracer, de l'Antiquité à nos jours, les grands moments de la pensée, de l'histoire des civilisations et du même souffle de repérer l'impact de ces idées sur le développement de la formation sociale québécoise, toutefois les raccords des morceaux du puzzle sont trop nettement apparents, ce qui laisse l'impression d'une volonté soutenue de faire entrer la réalité dans le moule de ses a priori. L'espace restreint dans lequel se meut l'analyse de Jean Proulx (44 pages) ne lui laissait pas, au point de départ, une marge suffisante, pour le développement d'un corpus si vaste d'idées, de théories et de positions.

Avec quelle extrême rapidité Marx sous le chapeau du collectivisme à travers l'histoire, côtoie, à la fois, les Spartiates et saint Augustin. Avec quelle facilité Rousseau du *Contrat* et de *l'Émile* fréquente le matérialiste David Hume. Avec quelle désinvolture Spinoza rencontre le bon père Anselme. À vouloir placer tous les tissus quels que soient les fils ou les mailles on finit par fabriquer un corset trop étroit qui ne va ni aux uns, ni aux autres.

Tout, évidemment, est une question de méthode.

En partant de concepts aussi englobants que « l'idéal culturel dominant », « l'homme masse », « l'homo-sapiens », on retombe inévitablement dans les travers de la personnalité de base que Sartre naguère dénonçait ou les chausse-trappes de l'humanisme théorique mises en question par les tenants de la sociologie critique contemporaine. À lire Jean Proulx, utile par l'effort d'inventaire des idéologies à l'œuvre dans la formation sociale québécoise et le type d'école qu'elle engendre, on ne peut s'empêcher d'enregistrer que son analyse se meut dans l'univers abstrait des idées désincarnées et ne s'enserme point, quoi qu'il en dise, dans le terreau noir de la réalité sociale, là où il pourrait trouver les racines socio-économiques des projets éducatifs dominants (ou dominés) dans la société québécoise contemporaine.

Émile Ollivier

\* \* \*

Boucher, Louis-Philippe et al. *L'école secondaire publique au Saguenay-Lac Saint-Jean*, étude socio-pédagogique réalisée dans le cadre du projet Opération Humanisation (OH). Chicoutimi : Université du Québec (UQAC), 1980, 6 fascicules, 1272 pages au total.

Le rapport d'une enquête, en six fascicules, réalisée dans le cadre du projet « Opération Humanisation », a été rédigé par des chercheurs de l'Université du Québec à Chicoutimi et de l'Université de Montréal.

Comme l'affirment leurs auteurs, le but principal de cette recherche est de dresser un tableau de ce qui caractérise l'école secondaire actuelle (à l'hiver 1978) telle que perçue par les divers agents en cause dans neuf écoles polyvalentes du Saguenay-Lac Saint-Jean : étudiants, parents, enseignants, P.N.E. (professionnels non enseignants) et administrateurs. Il faut également préciser que ce projet poursuit deux grands objectifs. Le premier se veut déclencheur d'un processus de développement organisationnel au moyen de l'analyse institutionnelle et le second veut permettre de mieux saisir la dynamique de l'école secondaire.

L'envergure de la recherche semble avoir commandé aux chercheurs une méthodologie fonctionnelle, c'est-à-dire qui répond à une économie de temps. Il a fallu valider un questionnaire approprié pour chaque type d'agents (parents, étudiants, etc.) et chercher à atteindre toute la population impliquée. Les nombreuses données recueillies sont présentées de façon descriptive et se rapportent aux perceptions des répondants sur divers aspects de leur vécu scolaire. À cela s'ajoute une analyse de corrélation à quelques

variables (le sexe, les niveaux et les secteurs d'études ou de travail, etc.) afin de mieux comprendre la réalité scolaire (perçue par les répondants). C'est, enfin, autour de thèmes tels que les caractéristiques socio-économiques et scolaires des répondants, les finalités et valeurs, les activités éducatives d'ordre pédagogique, socio-culturel et personnel, que sont canalisées les analyses de données.

À l'intérieur de chaque chapitre, des résumés mettent en évidence des faits saillants de l'analyse des données. Le portrait général qui se dégage de chacun des fascicules révèle très souvent un ensemble de perceptions intimement lié à des variables de base dont, par exemple, le niveau socio-économique semble être un facteur déterminant du « destin » des répondants.

*Grosso modo*, sur l'ensemble des répondants, la majorité se dit heureuse de vivre et de travailler à l'école secondaire. Ce bonheur au travail n'empêche pas la majeure partie des étudiants d'être insatisfaits de ce que l'école leur apporte au plan du développement personnel. À cela s'ajoute la déception des parents, des étudiants, des enseignants et des P.N.E. (professionnels non enseignants) en ce qui a trait au type de gestion des directeurs d'école. Les répondants révèlent que les administrateurs se limitent à faire de la consultation et ne partagent pas leur pouvoir. Ce sont là des exemples tirés des principaux résultats nous démontrant qu'ils permettent de mieux cerner et de saisir ce qui est commun à toutes les écoles secondaires incluses dans la recherche.

En examinant chacun des fascicules attentivement, nous pouvons déceler les variables qui affectent et conditionnent les attitudes des répondants. En ce sens, il est juste que les chercheurs affirment : l'enquête permet de prendre le pouls de l'école secondaire.

Il faut tout de même s'interroger sur l'efficacité souhaitée de cette enquête. Pour mieux cerner la réalité scolaire et l'inscrire dans le contexte des objectifs de la recherche, n'aurait-il pas fallu circonscrire davantage l'enquête ? Par la mise en commun des données et des résultats de toutes les écoles, il n'est pas dit que les principaux agents éducatifs (enseignants, parents, étudiants, administrateurs et P.N.E.) pourront faire la distinction entre des résultats qui proviennent de leur école et ceux d'une autre.

En conséquence, si un changement est souhaité à court terme, il sera peut-être difficile, dans un milieu donné, d'utiliser des résultats généraux pour se fixer des priorités et élaborer des plans d'action. Même si les auteurs de la recherche mentionnent que leur démarche en est une de recherche-action, il reste que la méthodologie de recherche de l'enquête relève plus du sondage et tend, du même coup, à s'éloigner probablement des objectifs de la recherche.

Néanmoins, dans l'immédiat, les documents recèlent de nombreuses données qui peuvent peut-être éclairer parents, étudiants, enseignants, P.N.E. et administrateurs sur des perceptions ou degrés de satisfaction de l'école secondaire au Saguenay-Lac Saint-Jean. À ce propos, pour rejoindre une vaste population de répondants non nécessairement familiers avec le vocabulaire du rapport, tout en recherchant un impact socio-éducatif à court terme, il semble qu'il faudrait peut-être vulgariser davantage l'ensemble des fascicules.

Au total, la contribution de cette recherche est appréciable à plus d'un point de vue. Tout d'abord, l'équipe a été constituée de chercheurs de l'Université du Québec à Chicoutimi et de l'Université de Montréal. Ils ont pu joindre leurs efforts pour produire une recherche d'envergure qui nous informe sur les perceptions des principaux agents éducatifs d'écoles polyvalentes de toute la région du Saguenay-Lac Saint-Jean.

Par ailleurs, ils ont mis au point une méthodologie de travail leur permettant d'être « efficaces » à court terme non seulement pour aller chercher des données, mais également pour en faire l'analyse. Les chercheurs ont su également nous présenter les résultats de manière à ce qu'on puisse constater ce qui *prédomine* au niveau des perceptions dans toutes les écoles.

Il est évident que ces fascicules constituent des données de base utiles pour effectuer d'autres recherches en éducation dont, par exemple, comme il est suggéré dans le rapport, la conception d'un projet éducatif à l'école. En ce sens, l'enquête « O.H. » va sûrement permettre de faire avancer l'éducation au Saguenay-Lac Saint-Jean.

Renaud Gagnon

Fascicule 1 : Boucher, Louis-Philippe, Morose, Joseph, Bolduc, Serge, *Les étudiants*, 261 pages.

Fascicule 2 : Pelletier, Guy, Lessard, Claude, Basques, Josiane, *Les enseignants*, Volume I, 290 pages. Amegan, Samuel, *Les enseignants*, Volume II, 99 pages.

Fascicule 3 : Lessard, Claude, Basque, Josiane, *Les parents*, 303 pages.

Fascicule 4 : Boucher, Louis-Philippe, *Les administrateurs*, 108 pages.

Fascicule 5 : Boucher, Louis-Philippe, Bolduc, Serge, *Les professionnels non enseignants*, 107 pages.

Fascicule 6 : Boucher, Louis-Philippe, Morose, Joseph, Bolduc, Serge, *Analyse comparative des données perceptuelles des différents groupes d'agents*, 104 pages.

\* \* \*

Lessard, Claude, *Le séminaire de Nicolet, 1803-1969*, Trois-Rivières : Éditions du Bien Public, 1980, 522 pages.

Malgré le rôle important qu'ont joué, dans l'histoire de l'éducation québécoise, les collèges classiques et les petits séminaires, peu nombreux sont les ouvrages consacrés à leur étude. Encore moins nombreux sont ceux qui dépassent le récit anecdotique, truffé de listes de supérieurs, de directeurs, etc., et voué à l'édification du lecteur et à la glorification de l'Église.

M. Claude Lessard nous donne une monographie du séminaire de Nicolet depuis sa fondation (1803) jusqu'à sa fermeture (1969). Appuyée sur un dépouillement exhaustif des archives heureusement préservées de cette institution, cette étude se distingue par sa rigueur.

L'auteur aborde le sujet sous un angle thématique. Dans une première partie, il traite de l'administration du petit séminaire à savoir, la fondation (chapitre I), la corporation (chapitre II), les finances et l'édifice (chapitre III). La deuxième partie est consacrée à l'instruction ; les sous-thèmes suivants sont abordés ; les professeurs (chapitre I), les élèves (chapitre II), les programmes d'études (chapitre III), l'enseignement des lettres (chapitre IV), l'enseignement des sciences (chapitre V), les examens (chapitre VI). Dans une troisième partie appelée l'éducation, l'auteur étudie, tour à tour, le règlement et la discipline (chapitre I), la formation religieuse (chapitre II), l'éducation militaire (chapitre III), les cercles et les sociétés (chapitre IV), le journalisme au collège (chapitre V), au contact de la nature (chapitre VI), des soirées et des fêtes (chapitre VII), le sport et la santé (chapitre VIII). Enfin, dans une longue conclusion (vingt-sept pages) qui, de fait constitue plutôt un chapitre, l'auteur se penche sur les circonstances qui ont entouré la fermeture du séminaire et sa transformation en institut de police.

L'approche thématique permet au lecteur de retracer rapidement et facilement l'évolution de tel ou tel aspect de la vie au séminaire. Une table des matières très détaillée facilite grandement la tâche. Cependant, cette méthode thématique, dite diachronique, rend difficile la reconstitution de la vie au séminaire à une époque précise. Il faut, à cet effet, rassembler des données éparpillées ici et là dans l'ouvrage et procéder soi-même à la synthèse. Cependant, la quantité et la qualité des renseignements colligés par l'auteur pallie cet inconvénient. Il appuie sur des sources écrites des informations très souvent véhiculées par la tradition orale. Ceux qui n'ont pas connu les collèges classiques et les petits séminaires y trouveront profit. Déplorons, toutefois, que la piètre qualité du style rende laborieuse voire même fastidieuse la lecture de cet ouvrage pourtant de qualité sous plusieurs autres rapports.

Michel Allard

\* \* \*

Conseil supérieur de l'éducation. *La participation des parents dans les comités d'école.*  
Résultats publiés en quatorze fascicules entre 1978 et 1980.

En novembre 1975 le Conseil supérieur de l'éducation (C.S.E.) mit sur pied un comité parents-école pour faire le point sur la participation des parents à la chose scolaire. Ce comité confia par la suite à un de ses membres le soin de préparer un projet de recherche sous forme d'enquête provinciale. Ainsi, l'étude élaborée par le C.S.E. avait comme but de faire le point, après sept ans de comités d'école créés par la loi 27 (1971), sur la réalité de la participation des parents dans ces comités. Le sondage réalisé entre le 18 avril et le 3 juillet 1978, porta sur un échantillon de 1348 présidents, soit 48,6% et 1773 membres, soit 6,4% des comités d'école.

Le questionnaire s'adressait, d'une part, aux présidents des comités d'école, afin de connaître leurs opinions sur la composition, le fonctionnement, le budget, les rôles et les activités du comité d'école, et d'autre part, aux membres des comités d'école, afin de savoir



ce qu'ils veulent quant à leur participation dans le système scolaire : la place des parents, leurs droits, leur degré de participation, les responsabilités de l'école et des parents.

Les résultats de l'enquête publiés en quatorze fascicules s'intitulent comme suit : Présentation de la recherche et méthodologie, Sondage sur l'école, Droits des parents et partage des responsabilités en ce qui concerne l'éducation, Fonctionnement des comités d'école, Budget, etc.

Le fascicule quatorze, le dernier de la série fait la synthèse du rapport en quatre grands thèmes : responsabilités, droits des parents, rôle des parents et, contexte dans lequel œuvrent les comités d'école.

### *Données recueillies*

Il ressort que les parents désirent définir les grandes orientations du système scolaire avec les autres partenaires éducatifs. Ils voient une redistribution des responsabilités dans la formation scolaire et la promotion éducative collective qui se ferait dans le sens d'une décentralisation et de l'autodéveloppement de la communauté locale. Ils sentent que leurs droits ont été diminués. Ils désirent, par exemple, exercer leur droit de regard sur ce qui se passe à l'école et devenir partenaires à part entière dans la gestion du système scolaire.

Est-ce que les comités d'école occupent le champ qui leur est ouvert par la promulgation de la loi 27 ? (Rappelons que l'enquête a été menée avant la loi 30 de juin 1979 qui permet à un représentant d'un comité de parents de siéger au conseil des commissaires et la loi 71 qui définit le projet éducatif et le conseil d'orientation). Les données montrent que les comités d'école ont largement occupé le champ prévu par la loi 27. Plusieurs facteurs le prouvent :

- expérience accumulée par les parents ;
- la préoccupation des comités d'école à fournir l'information aux parents ;
- dans le cadre de leurs activités les comités d'école — ou leur président — consultent le principal d'école ;
- interrelations entre comités d'école et comités de parents.

Cependant, selon un grand nombre de répondants, malgré tous les efforts déployés par les comités d'école, leurs résultats ne semblent avoir qu'une influence relative et insuffisante sur ce qui se passe à l'école. Les parents ne sont pas toujours suffisamment préparés pour jouer leur rôle au sein des comités d'école (« manque d'intérêt... apathie... manque de disponibilité... »). L'information manque (« nous ne connaissons uniquement les problèmes que le principal veut bien nous dire... »). L'influence est infime (« on nous met devant des faits accomplis... les décisions sont déjà prises... au plus, on nous consulte, sans aucun droit de vote... »).

D'ailleurs, selon l'étude (fasc. 8, sur la composition des comités d'école, p. 52), la publicité entourant l'élection des parents aux comités d'école n'a pas d'effet sur la participation des parents à l'assemblée générale, puisqu'il n'y a que 28 % des parents qui

participent à cette assemblée et dans huit sur dix cas, un seul candidat se présente au poste de président. En outre, 18,2% des parents démissionnent au cours de leur mandat (fasc. 8, p. 33).

L'étude apporte beaucoup d'information sur la composition et le fonctionnement des comités d'école. Chez les membres, par exemple (fasc. 14, p. 7), le répondant-type est une femme près de huit fois sur dix. Ce répondant est âgé d'environ trente-sept ans et possède un diplôme d'études secondaires. Il a un ou deux enfants au niveau primaire et parfois un au niveau secondaire. Chez les présidents, le répondant-type est une femme près de six fois sur dix. Son âge est de trente-huit ans et il possède un diplôme d'études secondaires, sinon collégiales ou universitaires.

Quant au fonctionnement, un grand nombre de comités d'école (fasc. 9, p. 15) se rencontrent au moins dix fois durant l'année. Plus de la moitié (51,7%) font appel à des sous-comités, environ cinq, pour leur venir en aide dans la réalisation de leurs travaux (p. 55). Ces sous-comités travaillent surtout dans des activités parascolaires (sorties, activités culturelles, loisirs, etc.) et dans des activités orientées vers les parents (accueil, activités sociales, chaînes téléphoniques, garderies, etc.). L'étude confirme (p. 63) que 80% des comités d'école font un rapport, à la fin de leur mandat, qu'ils remettent au principal, au comité de parents, à l'ensemble des parents et aux enseignants.

Le comité d'école dispose d'un faible budget, autorisé par la commission scolaire, en vue des dépenses encourues par ses membres ou les parents œuvrant dans les sous-comités. Le portrait-type du budget du comité d'école (fasc. 10, p. 30) s'élève, en moyenne, à \$209.—soit cinquante-neuf cents par élève. Ces argents servent dans la plupart des cas pour des rencontres avec les enseignants, avec les parents, ou aux frais de déplacement (participation à des colloques organisés par la Fédération des comités des parents).

### *Limites de l'étude*

Le but de l'étude était de recueillir des données sur la participation des parents dans les comités d'école afin d'en faire le point. Cependant, les données ne semblent pas toujours être fiables. De la façon qu'elles sont posées, les questions sur certains comportements mènent à une confusion. Elles semblent être comprises par les répondants différemment de ceux qui les ont préparées. Certains écarts-types ont des valeurs très élevées. En outre, du point de vue statistique, la relation entre les variables n'est pas très forte.

En recherche, on sait qu'un genre de questions fait appel au même genre de réponses. On aurait dit que les présidents et les membres des comités d'école ont répondu comme ils pensaient qu'on s'attendait d'eux. En d'autres mots, les réponses semblent être un peu « roses » ; elles ne s'éloignent pas trop de la moyenne pour ne pas offenser personne.

On peut s'interroger si le coût de la recherche (on dit dans les \$150,000.-) en valait la peine, la grande partie de l'information recueillie étant connue d'avance. En outre, les résultats contribueront-ils à un meilleur fonctionnement des comités d'école, surtout que

la loi 71 prévoit un conseil d'orientation au niveau de l'école ? Cette loi n'a-t-elle pas été promulguée pour donner un peu plus de pouvoir aux parents dans l'école, par le biais du conseil d'orientation, conseil qui serait en quelque sorte au-dessus du comité d'école ?

Avigdor Farine

\* \* \*

Fournier, M., *Entre l'école et l'usine*. Montréal : Éditions coopératives Albert Saint-Martin et Centrale de l'enseignement du Québec, 1980, 128 pages.

L'enseignement professionnel bien avant son intégration au système scolaire actuel suscitait déjà des interrogations de toutes sortes. On le scrutait, on l'analysait pour essayer, soit de le comprendre, soit de le justifier. Mais rarement a-t-on vu cet enfant prendre sa place dans le système d'éducation. En voulant le comprendre, on ne regardait que ses partis-pris, en voulant le justifier on n'analysait que ses torts.

Parent pauvre il était, parent pauvre il est demeuré depuis son intégration. Contradictoire dans ses fins, ambivalent dans les buts qu'il poursuit, il doit continuellement chercher sa voie. Il pose un problème par ce qu'il fait, par ce qu'il devrait faire, par son existence même.

Marcel Fournier a voulu comprendre cet enfant difficile en le regardant agir à travers le développement socio-économique du Québec de la fin du XIXe siècle à nos jours. Ce sera là la première partie de son exposé. La deuxième partie sera consacrée à dresser un tableau des caractéristiques sociales, scolaires et culturelles des populations élèves, professeurs, directeurs de ce secteur d'enseignement. Au moyen d'enquêtes empiriques, l'auteur a tenté de mettre en lumière le degré d'autonomie que se donnent les professeurs et les formes de résistance que développent les élèves.

Le développement de l'enseignement professionnel suit de près le développement économique du Québec. À la fin du XIXe siècle, l'apprentissage des métiers se fait sur le tas au moyen de contrat libre de travail. Le jeune peu ou pas scolarisé est engagé comme main-d'œuvre docile et peu coûteuse pour des tâches monotones. Quand les législateurs vont limiter l'embauche d'enfants et exiger leur scolarisation, va commencer à se développer un enseignement professionnel qui prendra la forme de travaux manuels, de cours de dessin facultatifs à l'intérieur du système scolaire. Les premières tentatives d'enseignement professionnel proprement dites se feront en dehors du système scolaire régulier par des cours du soir aux jeunes qui exercent déjà un métier et ils seront axés principalement sur le dessin.

Cette première forme d'enseignement professionnel est cependant loin de répondre aux changements qui s'opèrent dans les industries. Le perfectionnement des machines-outils, le taylorisme du travail, la nécessité de produire rapidement obligent à changer l'apprentissage sur le tas par un enseignement professionnel. En 1907, le gouvernement du Québec est conscient de ce besoin et crée les écoles techniques de Montréal et de Québec. Ces écoles seront suivies par d'autres dans les villes industrialisées comme Shawinigan, Hull, Trois-Rivières et par la création d'écoles techniques

spécialisées pour répondre aux besoins de nos industries de pâte et papier, de textile. Et parallèlement à ce développement, surgiront au Québec les écoles d'arts et métiers. L'enseignement professionnel vient de naître. Il répond à un besoin de qualification de la main-d'œuvre et à des changements sociaux et économiques.

La deuxième phase de développement de l'enseignement professionnel sera elle aussi intimement liée au développement social et économique du Québec. Le déclin du contrat libre de travail et l'apparition de conventions collectives, suite à l'approbation de lois dans ce domaine vont changer le rapport de force entre ouvriers et patrons et continuer le développement de l'enseignement professionnel. Pendant ce temps, nous verrons émerger au Québec de nouvelles écoles, d'arts et métiers, techniques, spécialisées, nous assisterons également à la création des centres d'apprentissage.

Cette deuxième phase se termine par la prise en charge par l'état de la qualification professionnelle des ouvriers et des techniciens. Ce sera là le rôle, entre autres, de la réforme scolaire du début des années 1960 réalisée suite à la publication du rapport Parent qu'avait influencé le rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel.

La deuxième partie du livre porte sur l'enquête menée par un groupe d'étudiants en sociologie de l'Université de Montréal au cours de l'année académique 1974-1975 dans le cadre d'un enseignement universitaire. Suite à un refus de la C.E.C.M. de permettre l'accès à ses diverses institutions scolaires, l'échantillonnage se limitera à six institutions les plus importantes de leur réseau (trois polyvalentes, trois écoles spécialisées en enseignement professionnel). Afin de tenir compte du sexe des élèves dans l'enquête, deux métiers « masculins », deux métiers « féminins », et deux métiers où l'on retrouve des garçons et des filles seront retenus. Pour chaque métier, l'échantillonnage comprend cinquante élèves et dix professeurs.

Les premières analyses portent sur l'origine sociale, économique et culturelle des populations retenues. Les résultats corroborent à plusieurs points de vue, des études antérieures sur les mêmes données et permettent de comprendre le choix des élèves pour l'enseignement professionnel. Cette décision est basée sur le désir d'abandonner tôt les études, d'entrer rapidement sur le marché du travail, de se résigner à leur statut de classe. Un autre point non confirmé par l'enquête, serait le choix plus ou moins forcé, suite à des échecs scolaires. Bien que déterminée par l'itinéraire social et scolaire antérieur, cette orientation n'est pas vécue négativement par ces élèves et apparaît pour eux comme le meilleur choix possible.

Au niveau des études, le jeune inscrit au secteur professionnel valorise l'enseignement d'habiletés manuelles (83%), la connaissance théorique du métier (87%), l'habitude à prendre soin de l'équipement (77%). Les disciplines de formation générale viennent loin derrière et dans certains cas sont pratiquement éliminées comme l'histoire du Québec (3%), à moins qu'elles servent au métier. Pour certains élèves, l'école apparaît comme une prison d'où il faut s'enfuir, tout en essayant de l'utiliser au meilleur de ses intérêts.

L'accent mis sur l'acquisition de connaissances en rapport avec le métier se transpose dans ce qu'ils attendent de leurs professeurs. Ils voient en eux des professeurs-hommes de métier, dont le perfectionnement doit être axé sur le métier. Pour les élèves, quitter l'école revient à acquérir un statut d'adulte économiquement indépendant de leurs parents et, si nécessaire, leur apporter un appui financier. Pour montrer à quel point ils désirent s'intégrer au monde du travail, pour ce qu'il peut leur apporter, les élèves de l'enquête se soucient peu de l'endroit où ils travailleront, de la valorisation que peut apporter le travail, des possibilités de promotion. En autant qu'ils auront un emploi stable et bien rémunéré, si possible dans la spécialité où ils prétendent être compétents, ils ne demandent pas plus.

L'école professionnelle du point de vue moralisation de la classe ouvrière, joue un rôle non négligeable pour inculquer aux élèves des habitudes de politesse, de respect de l'autorité, de ponctualité. Au niveau des opinions, les élèves sont peu ouverts aux changements et ils ont des positions intermédiaires genre « plus ou moins d'accord » sur les problèmes politiques et sociaux actuels.

Au sujet des professeurs retenus dans l'enquête, bien que leur nombre ne permette pas de généraliser les résultats (remarque pertinente de l'auteur), il ressort à l'étude des données intéressantes sur leurs itinéraires sociaux, scolaires et politiques.

Moins de 40% proviennent de familles ouvrières. Plusieurs sont entrés dans l'enseignement pour échapper au travail manuel, certains par goût, par amour des jeunes ou encore pour les conditions de travail dans l'enseignement. Leur formation de base est souvent un cours de métier, un cours technique, complété par une moyenne de dix années d'expérience. Une fois entré dans l'enseignement, cette diversité s'accroît par le recyclage, la formation qu'ils poursuivent. Ils admettent la nécessité, le bien-fondé des études pédagogiques, mais ils demeurent des hommes de métiers et la maîtrise de leur métier est la légitimité de leur nouveau statut auquel ils s'accrochent et qu'ils désirent développer. C'est sous l'aspect de la compétence du métier qu'ils sont acceptés par les élèves et reconnus par leurs pairs. Ils se voient mal intégrés au nouveau système. Certains préconisent même le retour à la formule des écoles d'arts et métiers et techniques. Tout se passe comme s'ils refusaient la proximité avec les collègues du général, et comme leurs élèves ils privilégient la formation technique de préférence à la formation générale.

Pour eux, l'élève modèle est celui qui est motivé à apprendre et qui accepte les normes, les valeurs du monde du travail. Cette conception acceptée, il est possible, à leur dire, d'entreprendre leur travail pédagogique de formation technique. Ce qui importe ce n'est pas le comportement de l'élève, mais son comportement par rapport aux éléments de son environnement, par rapport aux personnes qu'il côtoie. Le tout s'intégrant bien au futur rôle qui l'attend dans la société. Dans leur vécu quotidien, les professeurs entretiennent avec les élèves des rapports amicaux, « genre compagnonnage » sans exclure la sévérité et une certaine distanciation. Cette distanciation semble s'obtenir sans recours aux sanctions habituelles et ils mettent rarement un élève à la porte. D'ailleurs, pour eux, réussir comme professeur c'est garder l'élève en classe et « sauver les meubles ».

C'est la première démarche permettant la qualification des élèves et l'accès au marché du travail. Cet objectif est de loin le plus important et prime sur les résultats scolaires, sur le développement de la maturité, de l'intelligence.

Cette enquête sur l'enseignement professionnel fait ressortir, encore une fois, les difficultés auxquelles font face les professeurs, les élèves. Et comme dans bien d'autres études sur le sujet, cette enquête soulève des questions, fait voir la complexité du problème, mais apporte, à la fin, peu de réponses pratiques, si réponse il y a.

Cependant, des questions fondamentales apparaissent en filigrane et il faudra bien y répondre un jour.

Pourquoi l'école publique québécoise n'est-elle pas capable de répondre aux aspirations des élèves du secteur professionnel, qu'elle s'est donnée comme mission de former et d'éduquer dans le sens le plus noble de ces deux termes ?

Quand l'école québécoise cessera-t-elle d'être l'école de l'élite « intellectuelle » pour devenir l'école de tout le monde où il est possible d'aller, de vivre, d'obtenir une certification menant à une fonction de travail, à des études de niveau supérieur, ou aux deux ?

Quand l'école québécoise développera-t-elle une pédagogie adaptée et faite pour l'ensemble des élèves ?

Quand donnerons-nous et expliquerons-nous aux professeurs de l'enseignement professionnel le rôle qu'on attend d'eux comme éducateur et spécialiste d'une discipline aussi noble, aussi riche que n'importe quelle autre au niveau secondaire ?

Raymond Baillargeon

\* \* \*

The Phi Delta Kappa Study of Exceptional Urban Elementary Schools. *Why Do Some Urban Schools Succeed?*, Bloomington, Indiana : Phi Delta Kappa, 1980, 225 pages.

Pourquoi certaines écoles de milieu urbain réussissent-elles ? Voilà le titre d'un livre qui, n'était-ce de la très sérieuse organisation qui l'a piloté, porterait le lecteur averti à hausser les épaules. Mais comme Phi Delta Kappa nous a habitués dans le passé à trouver sous son égide des travaux fort pertinents et bien documentés, la tentation était grande de connaître les causes de la réussite scolaire en milieu urbain.

Cette fois encore le lecteur est comblé car le groupe de travail de Phi Delta Kappa a produit une excellente analyse des facteurs de réussite en milieu urbain. Par une méthode éclectique où l'analyse en profondeur d'écoles réputées comme étant excellentes s'harmonise avec une synthèse de la littérature scientifique sur la réussite scolaire et avec des avis d'experts, les auteurs dégagent un tableau élaboré des éléments porteurs de succès en milieu urbain. Après une présentation de la méthodologie employée dans l'étude, cette note de lecture résume les principaux acquis et conclut avec quelques considérations sur la possibilité d'extrapolation des résultats dans le contexte québécois.

### *Méthodologie*

Le livre est divisé en deux parties. La première partie est consacrée à huit études de cas, alors que la deuxième est une analyse de sources secondaires sur les facteurs liés à la réussite en milieu urbain. Les études de cas furent conduites dans des écoles élémentaires du Midwest américain dont les performances scolaires montraient une amélioration continue dans le passé récent. Ces écoles furent choisies aussi en tenant compte d'autres critères d'efficacité dont quelques-uns à caractère qualitatif. Les écoles étudiées sont localisées dans des milieux socio-économiques défavorisés. Dans les études de cas, les auteurs ont adopté une perspective causale en reconstituant les événements antérieurs qui, à l'analyse, pouvaient être liés au succès actuel.

L'analyse de sources secondaires établit une synthèse des données : 1) d'autres études de cas, 2) de rapports de recherche, d'évaluation et de développement sur des écoles exceptionnelles situées en milieu urbain et 3) de propos d'experts concernant l'influence de divers éléments sur le succès des écoles.

### *Les analyses de cas*

Les huit études de cas identifient plusieurs facteurs liés au succès des écoles. Ces facteurs touchent quatre pôles distincts : le personnel, les programmes d'enseignement, l'implication des parents et le contrôle de l'environnement scolaire.

Le *leadership* du directeur d'école apparaît comme un élément capital de la réussite. Ce leadership est de style participatif. De plus, le directeur a de hautes attentes quant à la performance de son personnel et des étudiants, il s'intéresse au progrès de ceux-ci et a le dernier mot dans la sélection des enseignants.

Même si on ne peut relier de façon déterminante les *caractéristiques des enseignants* au rendement des élèves, les enseignants sont toujours considérés comme des facteurs importants de réussite. Parmi les caractéristiques des enseignants citées, on note l'existence d'attentes élevées quant au progrès de leurs élèves, un intérêt réel pour ces derniers, la volonté de travailler avec les parents et un esprit de collaboration à l'école. Quant aux professionnels, leur efficacité est conditionnée par la détermination des besoins du milieu ; ils reçoivent aussi un entraînement pour mieux s'adapter aux situations d'apprentissage et à leur relation avec les élèves.

Au sujet des *programmes d'enseignement*, l'analyse des cas tend à montrer que les programmes financés par des sources extraordinaires sont efficaces parce que souvent ils insistent sur des objectifs bien précis et offrent une structure déterminée pour les atteindre. Ainsi, les programmes, pour être efficaces, doivent avoir des buts bien spécifiques et se centrer sur le développement d'habiletés définies. Comme corollaire aux programmes, il serait nécessaire de s'adonner à l'une ou l'autre forme d'enseignement individualisé.

*L'implication des parents* s'avère être un facteur important dans la réussite des élèves. Les enfants dont les parents montrent un intérêt positif pour l'école, ont de

meilleurs rendements scolaires. Les études de cas pointent aussi vers la nécessité de l'implication *formelle* des parents (comités, tutorat,...) pour améliorer le rendement.

Finalement, au niveau du contrôle de l'environnement, bien que les analyses n'isolent pas de facteurs déterminants pour la réussite, quelques-uns d'eux se sont révélés être importants dans l'explication du progrès des écoles. Dans tous les cas étudiés, l'administration et les enseignants ont des attentes élevées face au rendement des élèves, surtout en lecture et en mathématique. De plus, toutes ces écoles insistent sur le développement de comportements de partage, d'aide et de délicatesse envers autrui. Enfin, elles essaient de rendre attrayant l'environnement physique des élèves.

### *Les sources secondaires*

La synthèse des sources secondaires confirme les conclusions des études de cas. Le groupe de travail de Phi Delta Kappa résume l'analyse de concordance des trois sources utilisées (recensement d'autres études de cas, synthèse de la littérature scientifique sur l'efficacité des écoles et avis d'experts) en douze (12) principes généraux touchant les axes suivants : *leadership*, *personnel enseignant*, *financement*, *ressources technologiques et autres*, *curriculum et méthodes d'enseignement* et, enfin, *ressources communautaires* (cf. pp. 203-209).

Il serait fastidieux de reprendre chacun de ces principes généraux, d'autant plus que pour plusieurs la formulation est identique aux conclusions des études de cas. Insistons plutôt sur quelques aspects qui ne se retrouvaient pas de manière spécifique dans ces conclusions.

Le directeur de l'organisation est d'autant plus efficace pour le progrès de l'école qu'il a des objectifs clairs et des attentes bien spécifiques quant au rendement. Une réduction des ratios adultes/enfants paraît être liée à un rendement positif de l'école. Finalement, et ce principe général paraît être très important, la réussite scolaire ne semble pas découler d'un type particulier d'*organisation du curriculum* (e.g. classes à aires ouvertes, groupes homogènes,...) ou d'un type particulier de *stratégie d'enseignement* (e.g. instruction programmée).

Le groupe de travail de Phi Delta Kappa signale, en terminant, que les axes les plus directement reliés au succès des écoles sont le *leadership*, le *personnel enseignant* et l'*organisation curriculaire*. Il souligne aussi que les efforts pour améliorer le rendement scolaire sont plus efficaces s'ils se concentrent autour d'une poignée d'objectifs bien définis. Enfin, les efforts d'amélioration doivent comprendre une multiplicité de stratégies et se situer le plus près possible des cibles d'intervention.

Plusieurs conclusions de l'étude de Phi Delta Kappa sont fort pertinentes pour l'éducation élémentaire au Québec, spécialement mais non exclusivement, en milieu socio-économique défavorisé. L'étude incite à l'optimisme puisqu'elle met en évidence la possibilité de réussir en utilisant les facteurs manipulables par le système scolaire ; en ce sens, elle contredit le rapport Coleman qui attachait une importance quasi absolue au milieu extrascolaire. Il est à noter que plusieurs facteurs identifiés comme importants



pour l'amélioration de la performance des écoles sont contrôlables au niveau de l'école. Ainsi le leadership du principal, la coopération entre enseignants, la collaboration école-parents, l'aide professionnelle, l'accent mis sur l'acquisition des habiletés de base, le développement d'attentes élevées face au travail et au comportement des élèves aussi bien que des éducateurs et surtout la définition d'objectifs clairs et précis ainsi que des moyens pour les atteindre peuvent se modifier dans une école par une réallocation des ressources, sans intervention extérieure.

Notons toutefois trois exceptions à cette conclusion. La sélection des directeurs d'école, qui semble un élément-clé de réussite, est la responsabilité des autorités supérieures. De plus, dans le système québécois, le directeur d'école a peu de pouvoir quant au choix du personnel œuvrant dans son école, ce qui rend plus difficile la constitution d'une équipe gagnante. Enfin, les programmes spéciaux consacrés aux écoles situées en milieu défavorisé semblent avoir un impact positif significatif à condition d'être bien adaptés aux problèmes locaux. La politique québécoise en ce sens semble donc justifiée par ces résultats d'outre-frontière.

Un aspect intéressant du livre de Phi Delta Kappa est qu'il souligne la nécessité de jouer simultanément sur plusieurs facteurs pour atteindre un résultat positif. Ainsi une aide professionnelle accrue est utile dans la mesure où il existe une collaboration étroite entre enseignants et professionnels ; de même des programmes de perfectionnement des enseignants accélèrent le progrès des élèves dans la mesure où les objectifs sont bien définis et où la formation est liée aux problèmes rencontrés dans la poursuite de ces objectifs ; enfin, dans tous les cas, les différentes mesures étaient effectives parce qu'elles s'accompagnaient d'attentes élevées face aux différents agents : l'aspect perceptuel est donc très important. De façon générale, l'interaction entre les différents facteurs est un élément crucial de réussite.

Une lacune de l'étude de Phi Delta Kappa est qu'elle nous éclaire peu sur l'arbitrage entre les différentes ressources. Dans un monde où nous disposons de fonds limités, il est essentiel de savoir ce qu'il faut sacrifier pour consacrer plus de fonds à un facteur donné. Afin d'établir l'allocation des ressources qui soit la meilleure, il faut connaître les bénéfices et les coûts de chaque stratégie considérée. Dans cette optique, des recherches futures, spécialement des recherches tenant compte des bénéfices et des coûts évalués dans le contexte local, pourront enrichir l'apport substantiel de l'étude de Phi Delta Kappa.

Manuel Crespo

Rachel Houle

\* \* \*

Espéret, Éric. *Langage et origine sociale des élèves*, Berne : Peter Lang, 1979, 281 pages.

Cet ouvrage porte sur la question des variations sociales du langage. Dans la première partie, il présente une revue des abondants écrits publiés à ce sujet. L'auteur propose une grille facilitant la lecture de ces multiples travaux qui définissent deux axes de

recherche : un axe psychologique et un axe sociolinguistique. Après une présentation des notions (normes de référence, concept de déficit, variables de langage, répertoire, etc.) et des méthodologies caractéristiques de ces deux approches, il les critique en faisant l'exposé des problèmes soulevés par chacune et nous montre qu'il privilégie la démarche de l'axe sociolinguistique parce qu'il prend mieux en compte les éléments de la situation réelle ou naturelle dans lesquels se manifestent les usages du langage. Après avoir ainsi répondu à la question « comment peut-on étudier les variations sociales dans l'usage du langage ? », l'auteur nous fait part des différences linguistiques entre classes sociales. Il rapporte les diverses recherches qui scrutent les aspects lexicaux du langage, les structures syntaxiques, ou encore abordent de façon plus globale le langage, évaluant le tout à la lumière de la grille de lecture proposée. De la même façon, l'auteur présente les travaux qui portent sur les aspects fonctionnels du langage (précision et efficacité du langage en situation de communication). De plus, il aborde le problème des dialectes dans la communauté et l'apport de la sociologie de l'éducation à l'étude des différences linguistiques (contribution de Bourdieu et Passeron ainsi que de Baudelot et Establet). Tout un chapitre est consacré à l'« École » de Bernstein qui met en rapport les codes sociolinguistiques et les classes sociales, théorie que l'auteur situe à la confluence des deux approches déjà mentionnées. Les conceptions théoriques de Bernstein sont exposées selon leur évolution au fil des ans. Ensuite viennent les principales recherches qui ont tenté de vérifier cette théorie ainsi que des commentaires sur sa portée et sa cohérence. L'auteur conclut cette première partie en nous proposant un autre cadre théorique dans lequel inscrire l'étude des différences linguistiques ; ce cadre est lié à la constitution d'une psycholinguistique différentielle dont l'auteur pose les fondements. Il se livre, aussi, à un examen critique de la notion de « handicap linguistique » qui domine le bilan des recherches rapportées, notion qui est souvent présentée comme facteur explicatif de l'échec scolaire. Enfin, les composantes d'un schéma descriptif des variations linguistiques en situation scolaire sont présentées.

La seconde partie rapporte les résultats de plusieurs recherches menées sur le langage écrit d'élèves du second degré. Elles visent les objectifs suivants : vérifier en quoi les critères linguistiques jouent un rôle dans la sélection scolaire et, par conséquent, sont cause d'échec scolaire ; relever les aspects du milieu familial liés aux divers types d'usage du langage ; démontrer la nécessité de tenir compte des caractéristiques de la situation pour interpréter les conduites linguistiques.

Ce livre s'adresse aux étudiants, aux enseignants, aux conseillers pédagogiques et aux chercheurs intéressés par une réflexion approfondie sur le rapport entre les usages du langage et la situation. Cet ouvrage nous offre une excellente synthèse des écrits publiés sur ce sujet en français et surtout en anglais ; l'auteur nous en propose une organisation qui tient compte des divers courants théoriques reliés à la question des différences linguistiques, puis une critique rigoureuse qui débouche sur la proposition d'un cadre théorique original.

Judith Comeau

\* \* \*

Mengal, Paul. *Statistique descriptive*, Berne : Peter Lang, 1979, 152 pages.

Les indices de position et de dispersion qui sont habituellement privilégiés dans un livre de statistique descriptive ne le sont pas dans l'ouvrage de Paul Mengal. Pour l'auteur, la statistique descriptive a une composante univariée, une composante bivariée et une composante multivariée.

La partie de l'ouvrage qui couvre la statistique descriptive univariée a un contenu qu'on peut qualifier de classique. Cependant, il faut souligner la présentation qui met en relief la dépendance des indices par rapport aux différentes échelles de mesure.

Le contenu de la partie bivariée de l'ouvrage dépasse largement ce qu'on retrouve habituellement dans les ouvrages du même genre. Il s'agit de mentionner qu'il est question dans cette partie, de distributions marginales, de proportions conditionnelles, d'indépendance de deux caractères nominaux, etc.

Il est rare qu'un livre de statistique descriptive contienne des éléments de calcul matriciel. Mais pour l'auteur, la statistique descriptive a une composante multivariée. Dès lors, le calcul matriciel devient un prérequis pour l'étude de la régression multiple.

L'ouvrage de Paul Mengal pourrait être qualifié de « handbook », compte tenu du grand nombre de notions, d'indices et de coefficients qu'il renferme. Ce « handbook » serait utile au chercheur qui doit analyser des données dans un contexte descriptif.

Pour l'étudiant qui s'initie à la statistique descriptive, l'ouvrage de Paul Mengal n'est pas le livre de référence idéal et cela, à cause d'un contenu discutable. Certains indices et coefficients, comme l'écart semi-interquartile et le coefficient  $\tau$  de Kendall, auraient pu être omis. Enfin, soulignons que la partie multivariée de la statistique descriptive est assez exigeante du point de vue mathématique et de plus, ses applications sont moins fréquentes.

Georges Martineau

\* \* \*

Morin, André. *Étude évaluative anthropédagogique de systèmes ouverts en pédagogie universitaire*. Rapport final, 2 tomes. Montréal : GESOE, Technologie éducationnelle, Université de Montréal, 1979, 402 + 239 pages.

Ce rapport volumineux en deux tomes comprend l'histoire d'un groupe de recherche et ses dernières réalisations. Le premier chapitre nous apprend que le groupe d'étude sur les systèmes ouverts en éducation (GESOE) s'est d'abord intéressé à la fabrication de documents pédagogiques au cours de l'année 1974-75. Un rapport en témoigne : *Les avantages et les inconvénients du PIP (Programmed Individual Presentation) dans la fabrication de documents pédagogiques* (1977). Ensuite on apprend que le groupe est « passé d'une recherche fondamentale sur le PIP (*Programmed Individual Presentation*) à l'étude d'une partie d'un système ouvert » (p. 6), année 1975-76. Pour ce faire il a été « décidé de retenir pour étude théorique les thèmes suivants présentés au groupe sous forme de séminaire : la notion de besoin en psychologie,

sociologie et éducation, l'autonomie de l'étudiant adulte, l'apprentissage de l'étudiant adulte, la facilitation, le rôle et les réactions du professeur dans un système ouvert, la définition des objectifs pédagogiques dans un système ouvert, les styles d'apprentissage d'après Joseph Hill, le carnet de bord et son implantation dans le système ouvert » (p. 9). Puis « l'année 1976-77 a été essentiellement une période d'approfondissement de notre méthodologie » (p. 11) : « l'essentiel du rapport porte sur son utilisation dans l'évaluation de systèmes ouverts » (p. 12). Et « le premier semestre (de 1977-78) fut effectivement consacré à l'observation de trois terrains d'apprentissage qui allaient utiliser la méthode ouverte, l'un en cinéma, l'autre en télévision et le dernier en cinéma-télévision » (p. 13). Enfin les données de l'observation furent analysées au cours de l'année 1978-79 (p. 14). Ainsi, le groupe s'est voué à une « entreprise d'évaluation » (p. 15). S'appuyant sur la théorie de Fotinas, la méthode « sauvage » (pp. 17 à 25), le groupe a retenu les paramètres suivants : « l'autonomie des étudiants dans leur apprentissage, la qualité de la facilitation et l'utilisation des ressources par les étudiants... deux temps forts dans l'opérationnalisation du modèle, soit un temps fort du cycle d'apprentissage : la plénière, et un temps fort du travail des étudiants : la vie en équipe » (p. 26).

Le chapitre 2 est voué aux « postulats de base du système ouvert » et « à la quête d'une solution méthodologique » (p. 31). Nous aimons particulièrement les moments où il est dit que « ces notions de systèmes ont continué à faire l'objet de discussions dans le Groupe [...] on ne peut affirmer qu'il y a eu des positions très nettes et les recherches sont à poursuivre » (p. 35) ; que « la complexité de l'autonomie dans le contexte de la théorie générale des systèmes » a amené le Groupe à se poser « certaines questions » (p. 39) ; que la notion de besoin a posé des problèmes : « il serait trop long d'analyser ce texte et somme toute peu pertinent considérant le but du rapport sur l'évaluation » (p. 42) ; que la notion d'apprentissage de l'adulte s'appuie sur « les données de l'andragogie et qu'il apparaît que le système ouvert proposé par Fotinas... propose un projet éducatif tout à fait dans la ligne de l'andragogie » (p. 46) ; que « le rôle de la facilitation a été amorcé théoriquement » (p. 47) ; « qu'il a fallu une autre année de réflexion avant que nous nous décidions d'utiliser les tests du profil d'apprentissage dans leur forme révisée et adaptée pour le niveau collégial par Claude Lamontagne » (p. 48) ; que la question de l'utilisation des ressources documentaires est restée une question (p. 49) ; que « ce cheminement sur les objectifs nous aide actuellement à relativiser l'utilisation des objectifs pédagogiques » (p. 53) et que, « enfin, nous reconnaissons que cette partie théorique est incomplète... car le déblayage théorique était trop vaste » (p. 53). Quant à la quête méthodologique, nous notons que « le défi demeure toujours de découvrir des *désigns* de nature qualitative permettant de décrire le comportement humain dans des situations d'apprentissage » (p. 60). « L'approche anthropologique » (d'où l'*anthropo* du titre) « bien qu'elle apparaisse comme un élément important, voire essentiel dans la création de notre modèle d'évaluation, doit se compléter d'une approche pédagogique » (d'où le *pédagogique* du titre) « susceptible de susciter le changement » (p. 60).

Le chapitre 3 explique le modèle planifié d'évaluation. Les outils anthropologiques sont : le journal des facilitateurs, les enregistrements sonores, les photographies et

l'enregistrement magnétoscopique ; les outils pédagogiques sont : les ressources d'apprentissage, les tests sur le style d'apprentissage ; les outils anthropologiques et pédagogiques sont : le journal de bord des étudiants, le rapport de recherche. La grille d'analyse regroupe les éléments suivants (p. 77). Du côté du facilitateur, ils comprennent : 1 — idéologie ; 2 — conscience de soi ; 3 — attitudes humanistes ; 4 — environnement pédagogique ; 5 — style d'enseignement ; 6 — diagnostic ; 7 — évaluation ; 8 — exploration. Du côté de l'étudiant : 1 — exploration ; 2 — évaluation ; 3 — diagnostic ; 4 — styles d'apprentissage ; 5 — environnement pédagogique ; 6 — attitudes humanistes ; 7 — conscience de soi ; 8 — idéologie. « Cette grille a l'avantage de nous permettre de regrouper ou de formuler des observations pour chacun de nos principaux thèmes : la facilitation, l'apprentissage, les ressources, la plénière, la vie des équipes et les études de cas » (p. 77).

Le chapitre 4 présente l'analyse des résultats, c'est-à-dire l'application du modèle d'évaluation au groupe de cinéma et au groupe de télévision. En quelque deux cent quatre-vingts pages nous est transmise l'interprétation des observateurs participants. Cette interprétation est résumée en conclusion, chapitre 5, en soixante observations, elles-mêmes ramenées à « dix lois pour l'amélioration d'un système ouvert ». Le tome 2 regroupe les annexes.

Le travail de l'équipe GESOE est étonnant par l'ampleur de ses visées et de ses travaux. On pense même dans l'avenir « découvrir d'autres modèles ouverts d'apprentissage qui essaieraient de tenir compte de nos remarques pour considérer de plus en plus l'étudiant comme personne et principal agent de son apprentissage, dans un système où tout gravite autour de lui » (p. 394). Ce sont là des visées très généreuses. Il nous apparaît, cependant, que dans l'utilisation des dichotomies : apprentissage-enseignement, ouvert-fermé, mécaniste-organique, l'auteur ait tendance à privilégier l'aspect « positif » et à nier ou à limiter le plus possible son aspect « négatif ». Peut-être que la réalité ne peut être sans le négatif, et qu'elle n'existe que dans une dialectique constante des deux éléments du balancier ! Il est évident, par exemple, que la personne humaine ne peut nier sa raison sous prétexte qu'elle nuit à sa créativité. Nous notons aussi que l'aspect scientifique des travaux de l'équipe manifeste une connaissance pertinente des techniques et des méthodologies. La multiplicité cependant des variables observées amène l'auteur ou l'équipe à utiliser superficiellement beaucoup d'entre elles.

Mariel Leclerc

\* \* \*

Lerède, Jean, *Suggérer pour apprendre*, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, 1980, 315 pages.

La promesse d'un apprentissage rapide et sans effort et les résultats spectaculaires qui auraient été obtenus dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes en Bulgarie ont suscité un vif intérêt en Occident pour la suggestologie. Jean Lerède a le grand mérite de nous présenter une analyse de cette nouvelle approche, qui, tout en n'étant ni

une apologie ni une critique acerbe, fournit tous les éléments nécessaires à la compréhension de la question.

À partir des documents écrits disponibles, d'observations faites lors de séjours à l'Institut de Suggestologie de Sofia et du suivi des expériences entreprises au Canada et aux États-Unis, Jean Lerède donne une description de la suggestologie et de la suggestopédie (l'application de la suggestologie à l'enseignement), tel un exégète soucieux d'interpréter correctement la pensée du maître et de réfuter de prétendus initiés dont les égarements risquent de nuire à la crédibilité des travaux de LOZANOV.

La suggestologie est fondée essentiellement sur trois intuitions maîtresses : les vastes ressources encore à explorer de la suggestion télépathique, l'importance des micro-communications inconscientes entre les êtres humains, et la possibilité d'éveiller en chacun des potentialités insoupçonnées et de les accroître par la simple organisation consciente de tous les éléments micro-suggestifs de notre environnement (p. 25).

Qu'est-ce que la suggestologie ? « La suggestologie est la science de la suggestion ». En 1975, la définition suivante était proposée : « La suggestologie, science des communications inconscientes, capable de mettre en évidence et d'activer les réserves de la personnalité » (p. 118).

Selon l'auteur, Lozanov donne plusieurs définitions de la suggestion, de propos délibéré, car « réduire un phénomène aussi complexe que la suggestion à une formule unique (...) serait contraire à la prudence scientifique » (p. 116).

On ne s'étonnera pas outre mesure de constater, avec l'auteur, que l'élaboration théorique reste encore mal articulée. La suggestologie comprendrait sept piliers : 1) Une approche expérimentale et psycho-physiologique du phénomène suggestif ; 2) Une approche systémique : la suggestion une et indivisible ; 3) Le rôle capital de l'environnement ; 4) La primauté de l'inconscient. 5) La notion d'attitude et la programmation suggestive de l'inconscient ; 6) La part de la parapsychologie : télépathie spontanée, hypermnésie suggestive et activation des réserves du cerveau humain. 7) La dialectique dans l'inhibition-activation.

Près de la moitié du volume est consacrée à la suggestopédie. Les personnes intéressées à l'enseignement des langues y trouveront un exposé des techniques employées. On lira avec profit les pages traitant du professeur. L'auteur y souligne le rôle primordial du professeur dans l'enseignement suggestopédique, qui consiste, d'après lui, à susciter chez les étudiants « à la fois le repos et l'activité, la détente et le dynamisme, la relaxation et la stimulation », soit « l'art de créer chez ceux qui les écoutent une certaine forme d'activation des fonctions non conscientes » (p. 201). Il prétend avoir observé de tels professeurs en Bulgarie, mais nulle part ailleurs, ce qui expliquerait les succès mitigés obtenus en Occident. Il se peut en outre, comme semble en être convaincu l'auteur, que des éléments parapsychologiques ne soient pas dévoilés aux Occidentaux.

Ce volume, tout en n'étant pas exempt d'une certaine dévotion à la pensée de Lozanov, séduit l'imagination à plus d'un égard : Et, si de telles possibilités existaient

vraiment ? Il est clair que la démonstration scientifique de la supériorité de la suggestopédie sur les démarches éducatives plus connues restent à venir, du moins en Occident, et que les témoignages, si dignes de foi soient-ils, ne peuvent être jugés équivalents à l'expérimentation répondant aux exigences habituelles. L'auteur ne met pas en doute les résultats obtenus en Bulgarie. Malgré cette lacune que d'aucuns pourraient juger grave, il arrive à convaincre de l'importance de continuer à explorer cette voie car la suggestion pourrait être « le mode fondamental de transformation des êtres humains ».

Gisèle H. Painchaud

\* \* \*

Gaudreau, Jean. *De l'échec scolaire à l'échec de l'école : les sacrifiés*. Montréal : Québec-Amérique, 1980, 282 pages.

Dans son ouvrage *De l'échec scolaire à l'échec de l'école : les sacrifiés*, paru au 2<sup>e</sup> trimestre 1980, aux éditions Québec-Amérique, Jean GAUDREAU brosse un tableau synthétique d'un ensemble de concepts, de définitions et de situations relatifs à l'adaptation, à la normalité et à l'inadaptation, étayés de nombreuses données scientifiques qui les actualisent. En s'appuyant sur des recherches récentes et variées, il nous amène à l'étude systématique des échecs dans le rendement et le comportement scolaires. Pour donner à ce problème toutes les dimensions qui lui sont propres, il traite, au Chapitre IV, des facteurs mésologiques pouvant expliquer, dans une certaine mesure, l'inadaptation scolaire. Enfin, dans son dernier chapitre, il esquisse ce qu'il appelle « un modèle théorique de prévention de l'inadaptation scolaire ou d'« adaptation positive » ».

L'auteur s'adresse sans doute à tous ceux qui sont préoccupés par le phénomène de la dégradation psychosociale des adolescents, telle qu'elle transparaît à travers certaines recherches récentes, mais l'auteur semble viser plus particulièrement ceux qui s'orientent vers les études universitaires des trois cycles, en vue d'une carrière dans les domaines de l'intégration et de l'adaptation scolaires, si l'on en croit le ton, la structure, le choix des situations d'analyse, l'exploitation statistique, ainsi que l'insistance sur les points essentiels de l'inadaptation et de l'adaptation.

L'auteur a eu le mérite de regrouper et d'exploiter dans une synthèse complexe mais non confuse, concise mais non hermétique, cohérente mais non inarticulée, un ensemble de points de vue scientifiques sur l'adaptation scolaire, la normalisation et l'inadaptation. Au cours du développement, et en dépit d'un « jargon » justifiable mais parfois lancinant, l'auteur cherche constamment à ramener son lecteur à certains pôles qu'il privilégie : adaptation, indépendance, autonomie, normalité, mais toujours dans un esprit optimiste et positif, en s'appuyant sur des définitions, des situations, des exemples et des résultats de recherche, soigneusement échantillonnés. À l'occasion, il rappelle certains principes et certains modèles de COPEX, donnant à son ouvrage, à ce point de vue, comme à beaucoup d'autres, une certaine saveur d'actualité.

Tout au long de son livre, et dans un esprit qui ne se dément jamais, il préconise la positivité et le réalisme, surtout lorsqu'il traite des parents, des pairs, des maîtres et des

administrateurs. Sa vision de l'enfant inadapté n'est pas noyée dans le brouillard des déviations et des impondérables ; elle est rayonnante de compréhension, d'optimisme et de positivité. À l'instar de COPEX, il envisage le développement psycho-social du mésadapté à partir de ce que celui-ci possède de vrai, de beau, de bon, de correct, d'utile et d'utilisable. Tout en cherchant à développer chez lui le *fort*, il ne néglige pas le *faible*, sans pourtant l'attaquer de front. Approche humaine, stratégie réaliste et positive, pédagogie de l'actualisation des potentialités productrices.

Sans cesse, également, et par une sélection et une interprétation prudentes des données disponibles, il maintient un équilibre évident dans ses jugements de valeur, départageant le certain du probable, le vrai du faux, le prouvé du ressenti. Il s'est sans doute rappelé que chez les êtres humains il n'y a pas d'équilibrés, mais uniquement des équilibristes.

Je m'en voudrais de ne pas insister sur un facteur sous-jacent, malheureusement non encore bien intégré au processus d'éducation : l'ÉVALUATION des apprentissages et des comportements. L'école est un centre éducatif autonome où tout intervenant est, par profession, diagnosticien et thérapeute. Le classement des élèves se fait à partir d'épreuves de tout genre et de personnes très diversement qualifiées en éduométrie. C'est dans ce contexte d'évaluation que l'on distribue la clientèle en normale/anormale, érudite/ignorante, adaptée/mésadaptée, enrichie/retardée, etc. C'est sur ce facteur majeur, cause de nombreux aiguillages erronnés, que l'auteur aurait pu chercher davantage à s'expliquer l'échec scolaire, facteur sans doute fictif et arbitraire, mais réel et opérant. Cependant, à la décharge de l'auteur, il faut s'empresser d'ajouter qu'il préconise, avec l'évaluation formative et critériée, l'individualisation de l'enseignement, système favorable à l'épanouissement optimal de chaque enfant dans le sillage (*mainstreaming*) d'un classement collectif gradué. L'évaluation normative, cette énormité en dépit des immenses services qu'elle nous rend, devrait être effectuée à l'aide d'instruments d'une qualité métrologique indiscutable, d'experts bien au fait de ses aléas et selon des modèles d'évaluation intégrant le cognitif, l'affectif, le moteur et le social, dans une conception éducationnelle de l'autonomie, considérée comme objectif premier de l'éducation.

Comme Jean GAUDREAU et bien d'autres, il faut, croyons-nous, préconiser la relation harmonieuse maître-élève ; l'autonomie fonctionnelle ; l'école unique génératrice de changements positifs ; l'éducation intégrale et intégrée ; l'interdisciplinarité ; l'évaluation formative et critériée ; la recherche scientifique comme moyen actuel et sûr d'aboutir à des décisions valides et efficaces.

L'auteur, en dépit du « procès » camouflé qu'il a voulu faire subir à l'école, pourrait difficilement lui intenter des poursuites, parce que lui-même est bien conscient et bien convaincu qu'elle dispose d'un réseau très riche de ressources de toute nature, capable d'engendrer des changements positifs certains et prometteurs. Lui-même, dans son dernier chapitre, esquisse un ensemble de conditions et de stratégies qui mériteraient d'être développées *in-extenso* en un MODÈLE structural, complet, cohérent et rapidement opérationnalisable.



L'ouvrage de GAUDREAU est à la fois un livre de chevet, un témoin et, il faut l'espérer, le précurseur d'un mouvement de réhabilitation des « sacrifiés », ces mal-compris, ces mal-connus, ces mal-guidés, ces mal-traités, ces mal-aimés.

Antonio Le Sieur

\* \* \*

Morissette, Dominique. *Les examens de rendement scolaire : comment les préparer et comment les administrer*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 1979, 390 pages.

Dans ce volume, Dominique Morissette traite surtout des règles d'élaboration d'examens. Dans un premier temps, il présente le principe de base de cette élaboration, c'est-à-dire le principe de congruence, puis il définit les règles générales de confection des examens. Les tests objectifs et subjectifs y sont alors analysés et comparés. Ensuite l'auteur explique dans le détail la procédure à suivre pour la construction des examens objectifs, subjectifs, de même que des instruments d'observation.

Ces conseils techniques sont ensuite rattachés à un cadre théorique plus général. C'est ainsi qu'il présente la mesure du rendement scolaire dans son contexte de prise de décision selon les fonctions pédagogiques, administratives et sélectives. Il explicite aussi les concepts de validité et de fidélité et établit les différentes démarches de la planification d'un examen. On y retrouve une méthode d'analyse d'items bien expliquée et accessible à l'enseignant.

D'ailleurs l'auteur s'adresse surtout au praticien de l'évaluation scolaire qu'est l'enseignant. Il tient compte du contexte scolaire. Son livre est bien structuré et le contenu est complet et illustré d'exemples pratiques et accessibles au lecteur. On y retrouve aussi une bibliographie intéressante. Une qualité qui accentue l'intérêt de ce document est sans contredit la présence constante d'analyses critiques. Ces analyses accompagnent les présentations techniques et en font plus qu'un recueil de procédures mais également une occasion de prise de conscience de différentes implications des examens scolaires. Pour qui a suivi l'évolution des publications successives de notes de cours de l'auteur, ce volume est un aboutissement fort intéressant de sa démarche.

Par ailleurs, on pourrait souhaiter retrouver un index à la fin du volume et une présentation matérielle plus attirante qui encadrerait mieux le lecteur.

Il demeure que ce livre est un document de base pour qui veut s'initier aux principes et aux procédures des examens de rendement scolaire.

Marie-Thérèse Boisvert

\* \* \*

Allal, Linda, Cardinet, Jean, Perrenoud, Philippe. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne : Peter Lang, 1979, 223 pages.

Il s'agit des actes du Colloque portant sur *l'évaluation formative dans un enseignement différencié* tenu à l'Université de Genève en mars 1978. L'organisation du

livre reflète assez rigoureusement l'organisation du colloque ; en effet, le livre est divisé en six chapitres, chaque chapitre traitant de l'un des six thèmes abordés lors du colloque en présentant l'exposé principal accompagné des textes des deux discutants. Le chapitre 6 échappe à cette formule puisqu'il correspond au dernier exposé qui servait de conclusion aux travaux de la rencontre. Il s'agit donc d'un collectif d'auteurs dans lequel nous retrouvons seize communications différentes en plus de l'introduction par Jean Cardinet.

Voici les titres des communications principales de chaque chapitre :

- 1 — Des différences culturelles aux inégalités scolaires : l'évaluation et la norme dans un enseignement indifférencié, par Philippe Perrenoud, du Service de la recherche sociologique de Genève.
- 2 — Prévenir les inégalités scolaires par une pédagogie différenciée : à propos d'une recherche-action dans l'enseignement primaire genevois, par le Groupe Rapsodie, du Département de l'Instruction Publique de Genève.
- 3 — Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application, par Linda Allal, de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.
- 4 — L'évaluation formative dans un enseignement différencié de mathématique, par Jean Brun de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.
- 5 — L'évaluation formative dans un enseignement différencié du français : une conception de la formation à dépasser, par Jacques Weiss, de l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, à Neuchâtel.
- 6 — Lignes de développement des travaux actuels sur l'évaluation formative, par Jean Cardinet, de l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, à Neuchâtel.

Ce volume constitue une excellente contribution au domaine de l'évaluation des apprentissages, plus précisément de l'évaluation au service des apprentissages. Délaissant les approches métriques et techniques habituelles en ce domaine, les auteurs traitent de l'évaluation formative dans une perspective à la fois large et intégrée ; les choix sont situés dans leurs contextes psycho-pédagogiques et socio-pédagogiques. On ne réduit pas l'évaluation formative à la simple fonction de génération d'information mais l'on discute de cette dernière du point de vue de la qualité de l'intervention éducative. Ainsi, divers auteurs font ressortir que l'importance qualitative et quantitative des interventions évaluatives dans le milieu scolaire devrait nous amener à nous préoccuper de l'impact des expériences d'évaluation sur les évalués en contexte éducatif. Il n'est pas question ici de discuter seulement de l'impact de tel examen de mathématiques, par exemple, sur l'apprentissage subséquent par les évalués des concepts mesurés ; il s'agit plutôt d'explorer les apprentissages « périphériques » ou « non directement visés » ou « de deuxième niveau » qui peuvent être déclenchés ou favorisés ou inhibés lors de situations d'évaluation.

Globalement, sans différencier selon les articles, je considère qu'il s'agit d'un volume que tout éducateur préoccupé d'évaluation devrait lire.

Michel Trahan

\* \* \*

Schoning, Frances. *Les troubles d'apprentissage, guide de l'éducateur*, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, 1979, 242 pages.

Un best-seller du côté anglophone depuis plusieurs années, le livre de Frances Schoning, *Les troubles d'apprentissage, guide de l'éducateur*, est enfin disponible en français. Ce livre vient combler un vide profond dans le secteur de la rééducation des troubles d'apprentissage au Québec. Jusqu'à sa parution, en effet, les rééducateurs francophones n'avaient à leur disposition que des manuels ou des guides édités en France pour la plupart. Les auteurs de ces volumes étaient souvent les initiateurs ou les créateurs de méthodes de rééducation dites plutôt ponctuelles : lecture, orthographe, déficience mentale... donnant ainsi au concept « troubles d'apprentissage » une connotation plus restreinte que celle à laquelle nous ont habitués progressivement les nombreuses publications américaines dont Frances Schoning nous présente une intéressante et précieuse synthèse, non sur le plan théorique, mais sur le plan pratique, et c'est ce qui fait la haute valeur de son « guide de l'éducateur ».

Les auteurs dont elle dit s'inspirer — et avec quelles maîtrise, intégration et créativité ! — tout le monde les connaît, qui par des cours à l'université, qui par des conférences, des congrès, des journées scientifiques (CQEE, AQETA...), qui par des lectures « dans le texte » : Kephart, Maslow, Frostig, Benton, Montessori, Gesell, Bender, Cruikshank, Kirk, Chomsky, pour n'en nommer que la moitié.

Cependant, via les sources précitées, chacun et chacune, rééducateur, psychologue, orthopédagogue, devenait plus ou moins « spécialiste » de telle ou telle approche rééducative ou évaluative, sinon de tel ou tel matériel de rééducation, traduit hâtivement (et secrètement) dans telle commission scolaire puis dans telle autre.

La nouveauté, l'originalité, la richesse du livre de Frances Schoning est tout d'abord de jeter bas les murs que trop de « corporations » s'amuse à lever autour de tel ou tel secteur d'activités en rapport avec l'enfance en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, comme on dit au Québec avec le M.E.Q. depuis Copex.

Ce n'est pas aux psychologues, aux orthopédaugues, aux pédiatres, aux enseignants des classes spéciales qu'elle destine son guide : c'est avant tout à l'éducateur en milieu scolaire et aux parents, invités à travailler en collaboration, les seconds « prolongeant les efforts » du premier,

« Le manuel, dit l'auteur (p. 3), s'est fixé les principaux objectifs suivants :

- développer des moyens d'identification et d'évaluation plus précis de la nature exacte des handicaps ;
- exposer des techniques individuelles et graduées qui serviront à améliorer le rendement, la performance de l'enfant, à partir de techniques de base auxquelles le

professeur devra ajouter sa touche personnelle, compte tenu non seulement de ses connaissances mais aussi de sa personnalité. »

Ce qui frappe, à travers les sept chapitres consacrés à sept thèmes ou champs de rééducation, c'est, à côté de la multiplicité des propositions d'activités, de jeux, de matériel, la conception qui en émane et de l'enfant à rééduquer et de l'atmosphère dans laquelle il faut faire cette rééducation : « l'enfant est un tout... (p. 3)... l'on n'apprend rien à l'enfant... il doit simplement être placé en situation, c'est-à-dire dans des conditions favorables à son apprentissage... (pp. 2-3)... de 20 à 30 minutes, tous les jours (p. 4)... dans une atmosphère détendue et gaie, qui entraînera la participation volontaire de l'enfant (ibid) ».

Chaque chapitre est suivi d'une liste de matériel, de jeux, d'un glossaire de termes spécifiques au thème abordé et d'une abondante et pertinente bibliographie, en français puis en anglais.

Ce livre propose en annexe quelques exemples de profils utilisables en classe et destinés à faciliter « le dialogue et les échanges » parmi « les équipes pluridisciplinaires du milieu scolaire ».

Il n'y a que deux petites ombres au tableau. La première, c'est l'emploi d'une connotation pathologique du trouble d'apprentissage : « l'enfant souffrant de troubles d'apprentissage (p. 1)... l'élève qui souffre d'un développement déficient (p. 2)... ». La seconde est l'utilisation ambiguë du verbe « apprendre » dans le sens d'« enseigner », surtout si l'on veut être conforme à l'affirmation citée plus haut : « l'on n'apprend rien à l'enfant ».

Cet ouvrage demeure un outil indispensable et de précieuse valeur que tout « éducateur » et parent d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage et de socialisation devrait se procurer, lire et pratiquer.

Claude Langevin

\* \* \*

Société canadienne pour l'étude de l'éducation, *The Exceptional Child in Canadian Education, L'enfant exceptionnel dans l'éducation canadienne*, septième annuaire 1980, 108 pages.

Faire lecture de cet annuaire publié par la S.C.E.E. est assister à un symposium sur l'enfant exceptionnel dans l'éducation canadienne. Les neuf articles présentés sont de haute qualité et reflètent dans l'ensemble l'histoire, la scène contemporaine des connaissances tant conceptuelles qu'empiriques ainsi que la réalité des pratiques dans l'éducation spéciale.

Les auteurs de renom invités à « parler » du sujet sont Chambers, Kendall, Landry et Robichaud. Chacun s'entend sur l'importance d'une compréhension de l'enfant exceptionnel et apporte des clarifications sur plusieurs aspects relatifs au sujet « discuté ».

Dans le premier article, J. Chambers situe l'enfant exceptionnel dans son contexte historique. L'on peut reconnaître l'apport des églises dans l'éducation canadienne et comprendre comment une nation a su ignorer si facilement non seulement les besoins mais l'existence même des enfants en difficulté d'apprentissage. Il extrait du passé les effets de la dernière guerre mondiale sur les familles, l'éducation, l'acceptation de chacun comme individu, le rôle changeant de la mère de famille, la création des garderies d'enfants, les découvertes technologiques et enfin les études et les recherches universitaires pour en arriver à un présent quelque peu confus. L'enfant exceptionnel demeure incompris et souvent délaissé.

Chambers souligne l'influence et l'importance de la technologie de notre siècle et recommande que le système éducatif reflète et accepte l'apport réel possible de la technologie. Il recommande également plus de coopération et de collaboration entre certaines associations de parents, les agences tant privées que gouvernementales et le système scolaire.

L'article du docteur Chambers démontre la nécessité de recherches plus spécifiques dans le domaine de l'enfance en difficulté.

Le deuxième article est du docteur David Kendall. Il présente quelques questions d'importance en éducation spéciale et discute des éléments relatifs à chacun.

En premier lieu il relève l'importance de la terminologie employée face aux enfants exceptionnels. Les définitions présentées par Kirk et Gallagher (1979) et Hallahan et Kauffman (1978) selon lui soulèvent plus de questions que de clarification. La complexité de bien définir l'enfant exceptionnel a pour cause certaines raisons politiques, administratives en plus de reposer sur un système de classification qui s'inspire d'une tradition médico-psychiatrique et qui se situe dans la ligne d'une approche de type clinique où l'on identifie le problème de l'enfant, où l'on met l'accent sur le déficit et ainsi, sur sa maladie.

Randall démontre clairement qu'il y a nécessité de considérer l'enfant dans sa totalité, qu'il faut viser à établir un bilan fonctionnel qui tiendrait compte des aspects positifs de sa personnalité, qu'il faut respecter non seulement ses besoins physiques et psychiques mais *l'enfant même* dans *son* propre stade de croissance. Il cite les recherches de Clarke et Kagan, Rourke et Telegby (1971) Rourke et Finlayson (1978) Rourke et Sweany (1978) pour démontrer qu'il y a espérance et possibilité de réussir à aider l'enfant exceptionnel sur un plan individuel.

Un troisième article traitant de l'apprentissage, de la déficience mentale et de l'éducation est rédigé par les docteurs Rodrigue Landry et Omer Robichaud. Dans les mots des auteurs, cet article présente une revue sélective des recherches en apprentissage chez les déficients mentaux et discute les implications éducatives par le truchement d'un modèle d'enseignement. La recherche empirique est regroupée sous trois approches idéologiques en psychologie individuelle: le behaviorisme, le cognitivisme et l'humanisme. La recherche dans chacune de ces approches est discutée à partir d'un

modèle empirique de l'enseignement qui comprend trois composantes majeures : l'enfant, le processus de l'enseignement et les agents éducatifs.

Quoique la recherche est présentée sous l'angle de perspectives idéologiques différentes, l'article réussit à mettre l'accent sur la complémentarité de ces approches pour l'enseignement des sous-doués.

Landry et Robichaud font ressortir que l'enfant exceptionnel sous-doué ou sur-doué mérite le respect, l'attention, l'assistance et l'amour qui correspondent à ses besoins généraux et spécifiques, qu'il est avant tout un être humain, un individu authentique, qu'il représente une personne à considérer dans sa totalité, non seulement sous l'angle de ses difficultés, des déficiences, ses lacunes mais également en regard de ses forces vives, positives, virtuelles et résiduelles.

Un quatrième article par le docteur Michael Herrick discute de la peur de communiquer dans la salle de classe. Il définit la peur de communiquer comme étant le degré de peur ou d'anxiété manifesté par un individu confronté à une situation où il se trouve obligé de communiquer avec une ou plusieurs personnes. Il présente deux formes de peur de communiquer : la forme caractérielle et la forme chronique. Il tente d'expliquer le comportement de l'enfant affligé de ce complexe. Il souligne le devoir de l'enseignant face à ces enfants et soumet quelques suggestions pédagogiques face au problème.

Herrick remarque que, puisque les étudiants vivent dans une communauté où le langage est un véhicule indispensable, les écoles ont l'obligation de contrer les effets inhibitifs de la peur profonde de communiquer.

Les articles additionnels présentent les dernières recherches et études majeures dans le domaine de l'enfant exceptionnel. Pour ne citer que quelques-unes, il y a le rapport CELDIC, la loi 94-142, ainsi que le rapport Warnock. Ce qui ressort est que dans un contexte d'éducation, d'activité éducative, d'apprentissage à être, carences et déficiences, qu'elles soient physiques, intellectuelles, socio-affectives, ou même socio-culturelles ne privent pas celui qui en est atteint de son droit à l'éducation et la société garde son droit et son devoir d'intervenir pour assurer à ce dernier une participation équitable aux ressources éducatives.

À l'appui de ce droit fondamental, l'on doit se rappeler la Déclaration des Droits de l'enfant adoptée par l'Organisation des Nations Unies en 1959 et les conclusions et vœux retenus en 1963 par la Commission des Droits de l'enfant inadapté lors du Congrès mondial de Beyrouth.

L'enfant exceptionnel dans tous systèmes éducatifs requiert des interventions spécifiques, des conditions ambiantes et des attitudes positives et appropriées pour que son potentiel soit exploité et que ses déficiences ne deviennent pas des entraves à son éducation.

Thérèse Scratch

Desrosiers, Michel. *Le Guide Impact. Information sur les multiples possibilités d'accès au travail*. Montréal : Flammarion 1979, 383 pages.

Ce livre, tel que précisé par l'auteur, est un guide qui a pour fonction principale de décrire la structure du marché du travail au Québec. Selon la publication, on pourrait la comparer à un guide touristique qui présente une image du marché du travail, assortie de réponses à diverses interrogations : où aller dans la recherche d'un emploi, quel domaine choisir, que peut-on espérer y trouver et avec quel bagage s'y rendre ?

La faiblesse du travail ? — Manque d'analyse approfondie de la complexité des liens qui existent entre la formation et l'emploi, ce qui peut rendre les choses plus « roses » de ce qu'elles sont.

L'utilité de la publication ? — Par l'information abondante qu'elle apporte, elle peut servir dans l'orientation professionnelle. Les jeunes peuvent trouver une bonne description des emplois et se faire une idée du monde du travail. Ils peuvent choisir un domaine occupationnel, quittes à chercher plus tard l'emploi qui répond plus à leurs habiletés et intérêts individuels.

Avigdor Farine

\* \* \*

Van Den Brouck, Jeanne. *Manuel à l'usage des enfants qui ont des parents difficiles*. Montréal : France-Amérique, 1979, 166 pages.

Comme l'indique le titre, cet ouvrage devrait être destiné à des enfants. Avant d'offrir ce livre à votre enfant pour lui faire plaisir, je vous conseille fortement de le lire. Non pas qu'il contienne des propos que votre enfant ne devrait entendre ! Je doute fort qu'un enfant puise grand intérêt au style et à la forme de cet ouvrage. Le texte se veut drôle, parfois cynique, du côté des enfants. L'exercice me paraît toutefois adressé à des adultes friands d'une certaine forme d'humour peu commune. Si le titre lui-même se veut acide ou moqueur, comment expliquer alors que Françoise Dolto, dans sa préface de 32 pages, prenne la peine d'en recommander la lecture aussi à des parents et à des adolescents ?

L'auteur met en garde les enfants contre certains types de parents : les non désirants illustrés par l'anecdote de l'enfant des poubelles, anecdote racontée avec beaucoup de couleur et de sens dramatique ; celui qui-veut-que-son-enfant-fasse... ce qu'il a fait lui-même ou surtout pas ce qu'il a fait (suivent quelques suggestions pour échapper à ces manœuvres : le déguisement en débile mental, en « punk », en cascadeur, en affreux jojo, en emmerdeur, avec analyse des risques liés à chaque stratégie) ; le parent menteur, adopté, délinquant, le beau-parent, le parent au long cours (particulièrement ressenti du point de vue d'un enfant), le parent riche, et le parent âgé.

Suit alors un chapitre sur l'anatomie des parents dont le contenu semble de moins en moins relié au titre : l'hygiène, l'alimentation, les habitudes vestimentaires, l'habitation, la vie professionnelle, l'évolution du parent et la fonction de parent (ce thème est particulièrement intéressant car il développe l'idée du parent-filtre et est illustré par

un récit de cas suivis depuis plusieurs générations) ; le matériel pédagogique et enfin un bref survol de la littérature.

L'approche exploitée dans ce livre offre au lecteur un décadrage de point de vue qui ne manque pas d'intérêt. Il est en effet assez nouveau sinon parfois déroutant de rencontrer tantôt un parent nouveau-né, ou le journal d'un fœtus de quatre mois, ou encore un parent devenu inhabitable par un fœtus. Toutefois, ce point de vue de l'enfant est trop souvent trahi par une pensée professionnellement psychanalytique pour que l'on arrive à jouer le jeu. Ce devrait sans doute être drôle. J'avoue avoir été beaucoup plus captivée par les récits de cas réels qui sont admirablement racontés que par les interprétations qu'ils devaient illustrer. Je trouve dommage que la notion de parent-filtre n'ait pas été davantage exploitée. Il me semble y avoir dans cette idée une veine très riche d'explication du transfert non seulement de nos valeurs de générations en générations mais également de nos modes de réactions profondes.

Le livre se lit bien, et sera sans doute apprécié par ceux dont la forme d'humour rejoint celle de l'auteur. La forme littéraire est facile, un peu pompeuse mais cela est voulu. Les formules de complaisance envers les parents m'apparaissent un peu redondantes, donc presque toujours prévisibles quand on a compris le jeu. La logique de la structure du livre n'est pas évidente, surtout dans la deuxième partie, mais l'on peut accepter qu'une parodie se passe d'une certaine logique. On comprend mal, toutefois, comment l'éditeur a pu laisser passer de nombreuses erreurs de typographies sinon des omissions de texte vers la fin du livre.

Édith Fournier

\* \* \*

Painter, Geneviève. *Guide des activités du tout-petit*, Montréal : France-Amérique, 1980, 300 pages.

Publié pour la première fois en 1971 sous le titre « Teach your baby », ce livre s'adresse avant tout aux parents d'enfants âgés entre 0 et 3 ans désireux de procurer à leur enfant un environnement riche et des activités stimulantes. Écrit en gros caractère, dans un langage très simple, le volume regroupe autour de quatre grandes périodes du développement physique, une série d'exercices à effectuer quotidiennement. Ces quatre grandes périodes sont : « De la naissance à la position assise », « De la position assise aux premiers pas », « Des premiers pas marchés aux premiers pas courus », et « Pour l'enfant qui court, grimpe et parle ». Dépendamment de l'âge de l'enfant, les exercices peuvent toucher tant au domaine de la stimulation tactile, visuelle, auditive et olfactive, que du langage, de l'appréciation de l'espace, de la résolution de problèmes, etc. À la fin de chacune des sections on retrouve un tableau récapitulatif des différents exercices regroupés sous forme d'exemples — types de leçons quotidiennes. Tout au long du livre, on a inséré des photos et des dessins illustrant un stade de développement, une façon pour l'enfant de résoudre un problème ou une réaction de l'enfant. Les photos sont particulièrement éloquentes tandis que les dessins sont un peu grossiers au sens où parfois



ils ne respectent pas les proportions et prêtent à confusion. Il n'en demeure pas moins qu'ils constituent tout de même une excellente façon de concrétiser le texte.

Ce livre simplement traduit de l'américain, neuf ans après sa publication originale et sans aucune révision, se ressent quelque peu du passage du temps. On y parle des projets Head Start mais on ne retrouve aucune trace des projets Follow Through. On y présente aussi la conception statique et immuable de l'intelligence qui prévalait à cette époque. Nous savons aujourd'hui que cette notion est contestée (Kagan, Kearsley, Zelago, 1978). L'auteur, Dr Painter, est également portée à établir des relations de cause à effet entre des événements qui sont plus ou moins reliés. Par exemple, un enfant incapable d'assembler des morceaux épars pour réussir un puzzle connaîtra plus tard des difficultés en apprentissage de la lecture ; apprendre à faire confiance aux autres, aboutira à des rapports harmonieux en amour et dans le mariage, etc. On rencontre aussi quelques erreurs : on réfère aux travaux de W. Burton, président du projet préscolaire à Harvard alors qu'il s'agit de Burton White. Nous sommes peut-être en présence d'une erreur de traduction sans grande conséquence pour l'ensemble du livre mais qui contribue néanmoins à semer le doute dans l'esprit du lecteur averti, concernant la qualité du travail de traduction. Quand en page 11, on retrouve une phrase comme : « En essayant de déterminer les causes de ces échecs, les spécialistes du développement de l'enfant s'accordèrent à dire que l'une d'elles pouvait bien être le manque d'éducation dispensée par les parents durant les toutes premières années », le doute s'accroît.

On peut aussi déplorer tout au long du texte la référence constante à la mère. L'auteur nous informe qu'elle s'adresse en tout temps aux deux parents même si elle utilise le mot mère. Il n'en demeure pas moins qu'à la fin du livre on reste sur l'impression que c'est la mère qui est responsable « d'éduquer » l'enfant. Le père, on l'a oublié au long des pages. Il y aurait peut-être eu avantage à utiliser le mot parent.

Ces divers éléments négatifs sont quand même minimes et n'enlèvent rien à la portée pratique du volume. Il s'agit d'un recueil d'activités simples, faciles à comprendre et à exécuter. L'âge pour lequel chaque groupe d'exercices est destiné est assez flexible et diminue la tentation pour le parent de comparer la performance de son enfant avec celle d'un autre. Le chapitre « Comment aider votre enfant à apprendre » est particulièrement bien fait. Il met à la portée des parents les principes élémentaires de l'apprentissage et dégage les attitudes pédagogiques essentielles à l'établissement d'un climat harmonieux entre éducateur et enfant, évitant ainsi bien des erreurs souvent commises par ignorance.

En somme, c'est un volume conçu pour des lecteurs en quête de conseils pratiques voulant favoriser le développement des différentes habiletés de l'enfant de 0 à 3 ans. En plus de la catégorie parents, ce livre pourrait être d'une grande utilité aux éducateurs en milieu de garderie et qui ont à travailler avec des enfants de cet âge. Un tel programme d'activités implanté avec sérieux et diligence dans nos garderies ne pourrait que contribuer à rehausser la qualité des soins qui y sont dispensés et ce pour le plus grand bien de nos enfants !

Christiane Gilbert

\* \* \*

Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. *Démarche socio-éducative pour l'insertion de la personne handicapée*, Actes de Symposium, 18 et 19 mai 1979, Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation Pratiques et Théorie, no 17, 1980, 135 pages.

L'intégration. Tel était le thème du symposium organisé par le Secteur Éducation Spéciale de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève (Suisse). Durant deux jours, praticiens et théoriciens de disciplines différentes, venus de divers pays mirent en commun réflexions, projets, résultats d'expériences tentées pour intégrer la personne handicapée dans notre société peu tolérante, tant elle est habituée à évaluer l'homme selon son rendement, qu'il soit scolaire ou professionnel. Les aspects socio-politiques des problèmes d'intégration, l'éducation normale et/ou spéciale, l'insertion des adolescents handicapés au monde du travail, le rôle du spécialiste dans l'insertion de la personne handicapée furent les principaux sujets successivement exposés, puis discutés.

Une des raisons principales de l'exclusion des handicapés est leur statut d'être improductifs qui les condamne à la marginalisation, les privant des multiples progrès que procure l'insertion au travail : autonomie financière, expérience de vie en commun, facteur indispensable à la croissance personnelle et relationnelle. Selon T. Serra (Italie), le problème serait d'ordre socio-politique et exigerait la participation commune des spécialistes en rééducation et des syndicats pour l'étude des critères d'insertion. Mais, cette insertion devrait débiter dès la crèche : ainsi, en Italie une loi nationale oblige l'école maternelle à accepter tout enfant handicapé. Les résultats des expériences suédoises et italiennes sembleraient parler en faveur de la conception de l'intégration complète qui ne fait aucune distinction parmi les enfants handicapés. Cependant, pour les enfants handicapés psychologiquement et souffrant de troubles du comportement, le choix entre une intégration complète ou partielle reste posé. La principale conséquence de cette adhésion sans réserve au concept d'intégration complète est la remise en cause de la nécessité d'une pédagogie spéciale.

Cette pédagogie spéciale, M.A. Labregère (France) la rejette après analyse des recherches suédoises montrant l'absence d'amélioration significative des résultats scolaires des débilés légers après fréquentation d'une classe spéciale, et des études « à long terme » mettant en évidence les difficultés d'insertion rencontrées par de nombreux handicapés marqués par l'étiquette qui leur a été imposée. Pour M.A. Labregère aussi, la seule solution valable est celle de l'intégration à la classe normale des enfants ou adolescents handicapés intellectuels ou relationnels.

Le Dr Bagnasco sur la base d'expériences menées à Parme depuis dix ans et étendues à de nombreuses régions d'Italie, préconise l'intégration progressive des adolescents handicapés vivant dans des centres spéciaux, l'insertion directe des nouveaux cas dans le monde du travail. Ce qui nécessite la création de tout un réseau de rapport entre les différentes personnes impliquées : entrepreneurs, travailleurs, syndicats qui doivent préalablement être informés et sensibilisés au problème.

G.A. Roda procède à une sévère critique de la didactique spéciale qui, selon lui, utilise « une pédagogie et une méthodologie ralenties », sous-estime l'importance du processus de socialisation, ignore les besoins affectifs et les motivations des sujets concernés. Il propose un enseignement individualisé qui prendrait en considération le niveau de maturité intellectuelle, psychologique, émotive ainsi que les instruments psycho-sensoriels déjà acquis. La réintégration du sujet handicapé dans l'école normale ne peut se réaliser que sur un modèle qui « favorise, stimule, demande un niveau extrêmement élevé de coopération éducative, rééducative et scolaire, et de collégialités décisionnelles entre les différentes figures professionnelles et sociales. »

Les nombreuses interventions qui suivirent témoignent bien de l'intérêt suscité par ces exposés riches d'expérience, de réflexion. Didier Pingeon, organisateur de ce symposium consacré à l'insertion de la personne handicapée, ne doit pas craindre que ces actes ne se transforment en « souvenir poussiéreux délaissé négligemment sur un rayon de bibliothèque ». Nul doute, d'autres innovations pédagogiques, d'autres luttes socio-politiques verront le jour. Pourtant ce symposium nous laisse un regret : l'absence du principal intéressé, l'handicapé... longtemps il faudra nous souvenir du généreux plaidoyer de T. LAINE pour « le droit à la différence, le devoir de tolérance. »

Huguette Caglar

\* \* \*

Samson, Jean-Marc. *L'éducation sexuelle... à l'école ?* Montréal : Guérin, 1974, 327 pages.

Ce qui était une question en 1974, deviendra une réalité avant longtemps. En effet, selon les prévisions du Ministère de l'Éducation, l'éducation sexuelle sera enseignée dans nos écoles très bientôt. La consultation d'un livre sur l'éducation sexuelle devient alors d'un grand intérêt pour les enseignants et pour les parents.

Cet ouvrage se présente comme un collage d'opinions sur l'éducation sexuelle, rédigé à la fois par certains professeurs et certains élèves-finissants du Département de Sexologie (U.Q.A.M.). S'ajoutent à ces auteurs, des professeurs qui ont vécu l'expérience d'un enseignement en éducation sexuelle.

Les sujets abordés peuvent être concentrés sous quatre thématiques : les réflexions, la praxiologie, une bibliographie et une filmographie.

I — Les réflexions face à l'éducation sexuelle comprennent : (pages 1 à 187)

- a) La pertinence de cet enseignement à l'école
- b) Quelques expériences tentées dans ce domaine
- c) Les valeurs morales et l'éducation sexuelle
- d) Les objectifs en éducation sexuelle
- e) Le pour et le contre

II — La praxiologie de l'éducation sexuelle comprend : (pages 187 à 245)

- a) L'éducation sexuelle scientifique
- b) Les stéréotypes sexuels dans les manuels scolaires

- c) L'apprentissage sexuel
- d) L'éducation sexuelle et le milieu social
- e) L'utilisation de l'audio-visuel, les animaux et l'éducation sexuelle

III — Une bibliographie (pages 245 à 281)

- a) Une bibliographie sélective et commentée
- b) Une nomenclature bibliographique

IV — Une filmographie (pages 281 à 327)

Une filmographie commentée

Sur le plan de la réflexion, cet ouvrage permet, par les thèmes abordés, une confrontation intéressante par des spécialistes dans le domaine. Mentionnons particulièrement le chapitre qui traite de la nécessité de s'entendre sur des objectifs bien définis en éducation sexuelle, le chapitre qui amène le lecteur à distinguer information sexuelle et éducation sexuelle, ou celui qui pose le problème de l'ajustement de l'étudiant aux valeurs sexuelles véhiculées par le professeur.

La praxiologie, par les sujets abordés, permet de poser un regard sur certains paramètres de notre société québécoise. La bibliographie et la filmographie s'avèrent une aide très précieuse à toute personne travaillant dans le secteur. De plus ces volumes et ces films sont facilement accessibles.

Il ressort de cette publication un ouvrage inégal face à l'écriture, parfois périmé face à l'information (depuis 1974, les faits ont changé dans certains cas), cependant très utile à cause de toutes les réflexions présentées sur l'épineux sujet de l'éducation sexuelle.

Louise Marchand

\* \* \*

Burt, John, Brower, Linda A. *Éducation sexuelle : concepts et plans de cours*, traduit par Dr Léon J. Cardyn, adapté par Gaston Gauthier, Montréal : HRW, 1973, 400 pages. *Adaptation de : Education for Sexuality*, Philadelphie : W.B. Saunders.

Ce volumineux document est destiné aux enseignants. Il se veut un recueil de dossiers sur maints aspects de la sexualité humaine recueillis dans des publications spécialisées. Il veut apporter au professeur une source de référence unique sur les thèmes abordés dans un cours d'éducation sexuelle.

Les trois premières parties traitent des renseignements fondamentaux et des concepts liés à la sexualité.

La quatrième partie présente des plans de cours d'une éducation sexuelle destinée aux élèves des niveaux élémentaire et secondaire. En appendice, le manuel est enrichi d'un atlas d'illustrations didactiques prévues pour être reproduites en transparence et projetées. Enfin, un glossaire, un choix de documents, une bibliographie et une filmographie complètent le volume.

C'est un livre de recettes parfait pour faire de vous, après lecture du document, un bon éducateur-sexologue ! Quelques conseils pratiques à suivre au début : « si vous

éprouvez un sentiment d'appréhension ou de manque d'expérience à l'idée de donner vos premières leçons, bannissez ces craintes, injustifiées pour une bonne part... Ne soyez pas plus timide dans le domaine de la sexualité que vous ne le seriez dans d'autres cas. » (p. 10) L'on sait, par expérience, s'il est un domaine de la pédagogie où l'on ne peut s'improviser éducateur, c'est bien dans le domaine de la sexologie. La sexualité est encore taboue dans notre société. Il faut avoir intégré soi-même les notions sexuelles avant de se sentir suffisamment à l'aise pour les aborder avec les étudiants. D'ailleurs ce volume ne devrait pas s'intituler : « Éducation sexuelle » mais beaucoup plus « Information sexuelle ».

Si l'on s'entend pour affirmer qu'il existe deux objectifs principaux à la sexualité soit le plaisir et la reproduction, cet ouvrage se situe dans la perspective d'une philosophie de la sexualité axée sur la reproduction. Pour reprendre la pensée de Paul Chauchard, populaire il y a de cela très longtemps : « Dans l'amour, il y a un instinct à humaniser ». Pour les auteurs, l'éducation sexuelle proposée ne doit surtout pas réduire l'amour à l'érotisme ou au romantisme. L'acte d'amour devient pour eux un remède à la solitude — Nous sommes bien loin de la notion de plaisir.

Cet ouvrage foisonne de stéréotypes sexuels, appuyés souvent de citations d'éminents psychiatres. Au chapitre trois, qui traite de la biologie féminine, la femme est présentée comme une énigme et l'homme éprouve des difficultés à la comprendre, de plus, selon Mme de Staël (? année), la femme éprouve de la difficulté à se comprendre elle-même. Si l'enseignant suit le livre de recettes à la lettre, il risque de présenter à ses étudiantes une identité féminine bien négative. Dans les plans de cours, le même phénomène se répète, ainsi « papa travaille pour la famille et maman gronde » (p. 200). Les plans de cours sont présentés comme une suite d'activités avec des trucs, des moyens mais jamais on ne définit au préalable les objectifs à atteindre.

Néanmoins, l'atlas d'illustrations didactiques présente une série de figures sur l'anatomie et la physiologie sexuelle qui pourra constituer des outils bien faits, car chacune des pages est amovible et l'enseignant pourra s'en servir pour illustrer sa matière et en faire des projections ou des reproductions. Mais, se procure-t-on un volume pour des illustrations ?

Louise Marchand

\* \* \*

Lamontagne, Yves, Lacerte-Lamontagne, Céline. *L'attentat sexuel contre les enfants*, Montréal : Éditions La Presse, 1977, 127 pages.

Dans une société où l'on assiste de plus en plus à l'utilisation de l'enfant à des fins pornographiques, un ouvrage de ce genre apporte une réflexion intéressante sur un sujet peu abordé. Ce livre est destiné aux parents pour les aider à protéger leurs enfants des assauts sexuels. Il s'adresse aussi aux professionnels qui œuvrent dans ce milieu et veut rejoindre également les malades qui ont commis ces délits.

L'ouvrage comprend quatre parties : l'aspect psychologique, le point de vue légal, la prévention et l'analyse de certains cas cliniques. Sa consultation s'inscrit dans un

premier pas vers une réflexion sur les attentats sexuels contre les enfants, cerné dans notre réalité québécoise. Cette réalité est abordée tant du point de vue psychosocial que du point de vue légal, à partir de la problématique vécue par l'enfant, les parents ou le pédophile. On aurait souhaité que les théories explicatives du comportement pédophile soient non seulement esquissées mais aussi développées.

L'aspect légal, peu souvent abordé dans ce genre d'ouvrage, propose des solutions intéressantes. Nous mentionnons ici la formation d'une unité spécialisée pour le traitement des déviants sexuels qui regrouperait sous un même toit tous les spécialistes qu'ils soient du domaine psychosocial ou du domaine légal. Ce service permettrait d'offrir à la société une sécurité plus positive à long terme que la prison. Autre solution intéressante : l'application de la loi d'Israël, où l'on interdit l'apparition en Cour, des enfants âgés de moins de 14 ans. Les enfants sont alors représentés par des travailleuses sociales formées à cet effet.

Donc un ouvrage de vulgarisation bien présenté sur un sujet délicat, utile aux parents et qui donne le goût aux professionnels d'en connaître davantage sur le sujet.

Louise Marchand

\* \* \*

Ministère de l'Éducation du Québec. *Vie pédagogique*, « une revue québécoise de développement pédagogique », publiée par la Direction générale du développement pédagogique en collaboration avec le Service général des communications, Montréal, Direction générale du développement pédagogique, premier numéro : février 1979, parutions irrégulières.

### **Objectifs**

Au mois de février 1979 paraissait le premier numéro d'une nouvelle revue pédagogique destinée à une diffusion gratuite par le Ministère de l'Éducation du Québec. Elle succédait alors à une autre publication qui se nommait « *L'École coopérative* » ; de cette dernière elle conservait la forme de présentation générale. Le nom « *Vie pédagogique* » annonçait l'intention de se consacrer essentiellement aux développements et aux activités qui font participer élèves et éducateurs aux objectifs, fonctions et vécus d'une classe.

Sans nier la valeur des apports théoriques, on déclarait sans équivoque vouloir retenir essentiellement les dimensions pratiques de la vie pédagogique, traitée de toutes les façons par rapport au vécu et à l'expérience des éducateurs. Monsieur Roger Thériault, Directeur général, l'exprime en ces termes dans l'éditorial de présentation du premier numéro (page 2) :

« ... il nous semble que c'est en se préoccupant du changement dans la pratique que *Vie pédagogique* contribuera le mieux au développement de la pédagogie et soutiendra le plus efficacement l'action de ses lecteurs. Si l'amélioration et l'innovation s'arrêtent au niveau des concepts ou des

théories et ne s'incarnent pas quotidiennement dans des attitudes, des approches et des méthodes qui favorisent le cheminement des élèves, nous pouvons douter de leur vertu et de leur apport à une plus grande qualité de l'enseignement. »

Une deuxième dimension propre à cette publication mérite d'être rappelée : celle d'être axée spécifiquement sur l'action éducative réalisée dans le contexte scolaire québécois.

### *Forme et lisibilité*

Le format (11½ po. x 8¼ po.), la qualité du papier (mat, plus reposant pour l'œil que du glacé, et plus épais également), les textes imprimés en noir et blanc avec des caractères nets et lisibles (recto-verso, en trois colonnes), l'utilisation judicieuse (et non abusive) d'une couleur, propre à chaque numéro, qui égaie la présentation en même temps qu'elle retient l'attention, la quantité, la variété et la qualité des illustrations (photographies, diagrammes, dessins), l'encartage de dossiers sur un papier coloré neutre, prouvent une certaine recherche et apportent une touche de distinction à la revue *Vie pédagogique*.

Il faudrait encore relever que ces qualités de présentation en font une publication plaisante à consulter, agréable tant à l'œil qu'au toucher. À nos yeux de lecteurs, et sur le plan de la lisibilité, elle réunit certainement plusieurs avantages que l'on souhaiterait retrouver plus souvent dans différentes publications soumises à notre attention, et même, surtout, dans le matériel didactique imprimé à l'usage des maîtres et des élèves.

### *Contenus*

*Vie pédagogique* veut avoir comme premiers lecteurs et comme source privilégiée les enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire. Cette publication veut se définir «... avant tout comme un instrument de communication et de diffusion d'expériences pédagogiques réalisées par les enseignants, et pouvant toucher à la méthodologie de l'enseignement, à la mesure et à l'évaluation des apprentissages ou à tout autre aspect susceptible d'intéresser des collègues qui œuvrent dans des situations similaires. » (1 p. 2).

Cette orientation annoncée dans le premier numéro de la revue (février 1979) s'est en effet traduite jusqu'au sixième (décembre 1980) par la répartition des sujets présentés dans une dizaine de catégories différentes mais qui toutes conservent la marque d'une pédagogie pratique.

Trois rubriques sont maintenues régulièrement :

- 1 — « *En abrégé* » correspond, en fait, à un bulletin d'informations. On y trouve annoncés ou rapportés des projets, des réalisations dans le domaine de l'enseignement pratique. C'est une page de petites nouvelles qui ne manque pas d'intérêt pour celui qui désire se tenir au courant de l'actualité pédagogique québécoise.

- 2 — « *Notes de lecture* » s'est transformé, dès le troisième numéro en « *Lus, vus, entendus* », nouveau titre qui définit de façon plus précise l'intention de cette rubrique : fournir au lecteur un bref compte rendu analytique des contenus de livres, de films, d'enregistrements. Il s'agit de deux pages fort utiles parce qu'elles permettent d'orienter les lectures, de trouver peut-être un document audio-visuel adéquat, en bref de développer un aspect de la culture professionnelle de l'enseignant.
- 3 — « *Outils et techniques* » est peut-être la rubrique la plus essentiellement pratique car elle présente régulièrement des moyens, des procédés ou des techniques d'enseignement. Ces présentations méthodologiques ne prétendent pas apporter des éléments révolutionnaires ou des solutions miracles aux différents problèmes d'apprentissage, mais elles ont le grand mérite de témoigner d'un esprit de recherche et de créativité dans l'application simple de principes psychopédagogiques. L'enseignant peut bien sûr recourir à ces instruments et à ces procédés pour augmenter l'efficacité de son action ; mais plus riche encore de promesses paraît l'effet de stimulation personnelle, d'encouragement à trouver, soi aussi, de nouvelles voies qui permettent à l'élève de s'approcher de la connaissance.

Le corps principal de la revue est constitué de plusieurs articles qui décrivent et analysent des expériences pédagogiques ou qui présentent un problème pédagogique de fond. Généralement bien documentés et illustrés ces articles, qui adoptent le ton d'un rapport, se caractérisent également par leur langage facilement accessible aux non-initiés et par leur souci de concision qui permet d'en présenter plusieurs dans une seule publication.

En plus de l'intérêt des sujets, ces qualités les rendent plus agréables à lire que de trop longs développements. Eu égard aux intentions de la revue, il faut reconnaître que leur ton semble juste.

Les numéros 5 (décembre 1979) et 9 (octobre 1980) proposent respectivement un dossier « *Mesure et évaluation des apprentissages* » (quatre articles) et un dossier « *Discrimination et stéréotypes discriminatoires* » (huit articles).

Une dernière rubrique enfin « *Échanges* » offre aux lecteurs la possibilité d'exprimer leur opinion.

Bien que les différentes catégories d'articles soient énumérées ici de façon systématique, chaque numéro de *Vie pédagogique* devrait plutôt être perçu comme un tout ; il semble difficile, et pour tout dire irréaliste, de privilégier la lecture d'une sorte de textes seulement. L'ensemble de la revue paraît comme un instrument d'information, de réflexion et de travail, comme un moyen de se tenir professionnellement en éveil et en forme. La consultation régulière et, pourquoi pas, une collaboration occasionnelle devraient contribuer à maintenir un certain dynamisme pédagogique.

### **Utilisations**

Les responsables de la revue *Vie pédagogique* veulent y voir, disent-ils, « ... un instrument utile à l'enseignant dans son action quotidienne et une contribution à



l'innovation dans la pensée et la pratique pédagogiques. » Le contenu et l'orientation des dix numéros actuellement parus sont certainement conformes à ces intentions déclarées.

On pourrait peut-être ajouter que la toute première action positive commence quand un éducateur se trouve tenté d'ouvrir la revue et d'entreprendre la lecture des textes proposés. Or, ainsi qu'il fut souligné dans la brève analyse de la forme et des contenus, un réel effort semble être déployé pour rendre *Vie pédagogique* attrayante et attirante. Cet effort mérite d'être soutenu par la diffusion et l'accessibilité au plus grand nombre de lecteurs possible. On imagine aisément le coût de l'opération, mais entreprise de façon systématique elle pourrait bien se révéler finalement pédagogiquement rentable atteignant ainsi l'objectif fixé. D'ailleurs, un tirage de près de 50 000 copies pour le prochain numéro laisse bien augurer de l'avenir sur ce plan.

Les différents milieux de l'éducation pourraient contribuer pour leur part à cette « rentabilité pédagogique » en rendant la publication facilement disponible, en diffusant et en utilisant ses textes et ses informations. Il paraît important de faciliter le premier pas au lecteur en éveillant chez lui l'intérêt et le goût de la consultation ; aux responsables ensuite de maintenir cette démarche par la qualité des sujets et de la présentation matérielle.

Bien que l'enseignant puisse trouver dans certaines rubriques des outils et des techniques propres à différents enseignements, plus essentiel encore paraît l'effet d'entraînement, c'est-à-dire l'esprit de recherche personnelle. Au-delà de la simple répétition ou de l'imitation, il semblerait sage de recommander au lecteur d'innover lui aussi plutôt que de reproduire sans discernement, de transposer dans son propre contexte et dans son propre style plutôt que d'adopter sans ajustement. Des rapports d'expériences, de la description de certaines méthodes, de la présentation de différents documents didactiques, il lui faudrait retenir davantage l'esprit que la forme ; non point que l'expérience pratique des autres soit négligeable, mais parce que les variables pédagogiques ne sont pas les mêmes, toujours, et pour tous.

La compréhension des principes sous-jacents aux différentes expériences éducatives rapportées apparaît comme essentielle pour la transposition des données fournies dans l'action quotidienne.

Il semble aussi qu'un véritable mouvement de renouveau pédagogique ne saurait se satisfaire d'une simple pratique ; il ne suffit pas, en effet, de savoir « comment », il faut encore savoir « pourquoi » ; c'est la connaissance du « pourquoi » qui permet de varier les « comment ». Autrement dit, si on veut voir dans le maître davantage qu'un « technicien de l'enseignement », si on souhaite qu'il développe une véritable pensée pédagogique, il faut lui rendre facilement accessibles les principes directeurs de l'action éducative pratique. Ce serait peut-être une recommandation à faire dans ce sens aux auteurs des différents rapports de la revue : qu'ils réservent plus systématiquement une part de leur exposé à l'énoncé des principes qui ont inspiré leur action.

Il n'en demeure pas moins que la lecture des textes proposés conduit à une réflexion personnelle et professionnelle ce qui est, semble-t-il, une des intentions de la

revue. Ses pages, qui sont largement ouvertes aux communications des différents milieux et niveaux scolaires, ont l'avantage de répondre adéquatement, pour autant qu'on en puisse juger par les sujets abordés, à l'objectif de diffusion des expériences éducatives québécoises. On pourrait même dire qu'à ce titre on y trouve comme le « pouls » de notre système d'éducation, une sorte d'évaluation de sa bonne santé, de son dynamisme et de ses préoccupations immédiates et concrètes. Pour l'étranger, au pays ou à l'enseignement, cela pourrait être un bon moyen de se trouver plongé au cœur même de la vie pédagogique québécoise actuelle.

Dans les milieux universitaires, même si l'on n'est pas directement concerné par les objectifs et les contenus de la publication, il y a place pour elle, particulièrement dans les Facultés d'éducation. Les étudiants peuvent y trouver motif à entreprendre des recherches plus élaborées : la pratique est capable d'alimenter la théorie autant que celle-ci peut susciter l'expérimentation, et il ne semble pas que l'échange doive se faire dans un sens unique.

Les responsables des différents programmes de formation et de perfectionnement des maîtres y trouveront souvent la démonstration concrète, parfois plus éloquente que de longs discours, de différents principes pédagogiques.

La lecture de *Vie pédagogique* permettra à l'étudiant-maître de se sensibiliser au milieu vers lequel il s'oriente. On veut souhaiter qu'il développe, par ce moyen entre autres, un esprit professionnel réaliste en même temps qu'idéaliste, ouvert au progrès et à l'innovation pédagogiques.

L'existence d'autres publications ministérielles vient compléter heureusement ce réseau de communications. À *Vie pédagogique* le domaine défini de la pédagogie appliquée ; à *Informe*<sup>1</sup> le rôle de messenger des orientations, actions et décisions du Ministère de l'éducation ; à *Éducation Québec*<sup>2</sup> la dimension journalistique d'ordre éducatif et culturel. Une nouvelle récente laisse entrevoir la disparition de ce dernier périodique pour des raisons de restrictions budgétaires. S'il est heureux que les autres publications demeurent, nous ne saurions cependant nous réjouir de cette disparition car *Éducation Québec* contribue à l'équilibre judicieux de l'information professionnelle. Il faut souhaiter que ni *Vie pédagogique*, ni *Informe* n'en seront affectées dans leurs vocations premières et spécifiques. L'attribution de fonctions et d'objectifs définis à ces différentes publications présente en effet l'immense avantage de distribuer les champs d'intérêts et de concentrer l'information dans des domaines précis.

De la revue *Vie pédagogique* on peut dire, pour conclure, qu'elle a certainement sa place dans notre système d'enseignement et que, judicieusement utilisée, elle peut contribuer sinon à une révolution pédagogique du moins à soutenir de façon concrète notre effort dans la recherche d'une action éducative adéquate. Et dans ce sens, on peut

---

1 *Informe*, publication mensuelle du Ministère de l'éducation du Québec, par le Service général des communications.

2 *Éducation Québec*, magazine mensuel du Ministère de l'éducation du Québec.

aisément l'identifier comme un bon instrument au service autant des élèves que des enseignants.

Michel Béranek

\* \* \*

*Pédagogiques*, revue du Service pédagogique de l'Université de Montréal, septembre 1979, vol. 4, no 3, 27 pages.

Ce numéro traite presque exclusivement du Colloque sur la pédagogie universitaire qui s'est tenu à l'Université de Montréal les 11, 12, 13 juin 1979 : il est constitué de comptes rendus d'ateliers, d'interviews de participants, du dévoilement des résultats d'un sondage pour déterminer les qualités d'un « bon » professeur et d'un autre sondage sur le « sérieux » des étudiants d'université, d'une exploration systématique des stands de l'exposition, d'une communication de K. V. Kanga sur la pédagogie à l'université nationale du Zaïre (UNAZA) et enfin d'une table ronde clôturant le Colloque et faisant état de la santé de la pédagogie universitaire dans les universités francophones d'Europe, d'Afrique et du Québec.

De cette lecture se dégage l'inévitable constatation que la pédagogie à l'université joue le rôle ingrat de parent pauvre et ce, même si les méthodes proposées aux professeurs sont légion, même si un service pédagogique dynamique tente de percer la croûte de l'indifférence : la recherche continue de s'accaparer la grosse part de l'intérêt des universitaires. Mais une lueur d'espoir perce cette purée de pois : les étudiants commencent à se voir comme des consommateurs lésés dans leurs droits. De plus, les grands idéaux d'éducation permanente — apprendre à apprendre, confiance en l'apprenant — commencent à se chosifier, à prendre forme dans des actions précises, des méthodes concrètes quoique, parfois, les auteurs de ces approches prennent leurs désirs pour des réalités et accolent à leurs cours ou programmes des étiquettes un peu prétentieuses. Mais — comme disait ma mère — il n'y a pas d'omelette sans casser quelques coquilles...

Ces nouvelles percées de la pédagogie universitaire, les participants au Colloque pouvaient les toucher du doigt en visitant les stands de l'exposition : l'intérêt devait y être très grand puisque la simple lecture de l'exploration que la revue y fait, fait saliver plus d'un enragé de technologie éducative et de pédagogie universitaire.

Mais l'enchantement fait place à la morosité quand on arrive aux deux sondages que la revue offre comme plat principal à ses lecteurs : finie la prospective emballante, finie la recherche de nouvelles voies, place à la statistique, place à la moyenne bête qui affirme — tenez-vous bien sur vos chaises ! — que 54,5 % des étudiants et 60 % des professeurs interrogés considèrent que la connaissance de la matière est une qualité primordiale chez un « bon » professeur d'université : voilà de quoi se régaler pendant longtemps !

Et tout le monde est satisfait de la pédagogie universitaire, dixit le second sondage. Personnellement, ces résultats me laissent complètement froid et me convainquent que

l'imagination, la créativité, la recherche de nouvelles valeurs et de nouvelles issues font évoluer davantage le milieu que des pourcentages et des études statiques... et statistiques.

La revue se termine sur une table ronde, assez déprimante merci, où — comme d'habitude — les Européens — fatigués et désabusés — avouent leur incompétence en la matière (la pédagogie universitaire), où les Africains aux prises avec des problèmes concrets, tentent de se dégager des modèles coloniaux et où enfin les Québécois se tapent la bedaine d'aise en remerciant au passage le voisin anglo-saxon de leur avoir donné le goût... de la pédagogie universitaire !

Pierre Chénier

\* \* \*

*Pédagogiques*, revue du Service pédagogique de l'Université de Montréal, décembre 1979, vol. 4, no 4, 27 pages.

C'est encore en grande partie les produits du Colloque sur la pédagogie universitaire de juin 1979 que *Pédagogiques* sert à son lecteur dans ce numéro : après le témoignage de Marc Gagnon qui sert de discours d'ouverture au Colloque, on nous présente successivement les résultats d'une enquête-maison auprès des universitaires présents au Colloque, les opinions de MM. Parmentier de l'UQTR et Hameline de l'université de Paris-Dauphine sur l'état de la pédagogie universitaire et enfin les réflexions de M. Dalceggio sur une des conclusions de la table ronde clôturant le Colloque, soit la création d'une association internationale de pédagogie universitaire.

Mais au tout début, Luc Hétu nous fait part d'une entrevue que lui a accordée Mme Paule Leduc, présidente du Conseil des universités. Entrevue qui n'apporte rien de nouveau : les constats quant à la capacité d'évoluer des universités, sont évidemment pessimistes quoique nuancés d'un reproche à l'intention des étudiants chez qui on n'a pas senti suffisamment de « volonté ferme de considérer l'université comme une institution dépassée ». On annonce la constitution d'un fonds de développement pédagogique — vieille nouvelle pour les connaisseurs et aussi vieille réponse bureaucratique qui vise à financer l'imagination. Pas mauvais, mais pas très créateur !

Le témoignage de Marc Gagnon donne le ton à ce numéro et le transcende. Trois questions tissent la trame de ce texte : qui sont nos étudiants ? Que demandent nos étudiants ? Qu'entendent nos étudiants par un enseignement de qualité ? Le passage que je considère le plus percutant a trait au conflit latent qui perdure entre le professeur d'université et l'étudiant. Qu'on me permette cet extrait :

« Dans la très grande industrie, celle qui possède un marché captif, l'analyse des besoins se limite au vendeur. Le consommateur doit s'adapter aux besoins définis par le vendeur... Nombreux sont les universitaires qui partagent inconsciemment cette attitude : « Ce qui est bon pour le professeur est bon pour l'étudiant. »... La charge professorale comportant l'obligation d'enseigner, l'on optera très naturellement pour la pédagogie subie au cours de ses propres études. Ce choix naturel limite l'investissement de temps... »

Or cette attitude de l'Universitaire — et de l'institution universitaire en général, il faut l'ajouter — touche à tous les domaines et pas simplement au choix de la pédagogie : elle touche à la programmation, au découpage des contenus et à toutes les conditions d'apprentissage faites à l'étudiant (salle de cours, heures de cours, travaux...) M. Gagnon manifeste la crainte de faire déborder le débat au plan idéologique et ne pousse pas très loin la relation dominant-dominé que provoque une telle attitude des universitaires : il s'agit pourtant bel et bien d'un rapport de force constant où le professeur garde jalousement ses instruments de pouvoir : la définition des prérequis, la définition d'une démarche de passation de connaissances, la définition des critères de notation sans oublier l'utilisation abusive qu'il peut faire des travaux de ses étudiants à ses fins de recherche...

L'enquête que mène J.M. Leclerc à partir du livre « L'art d'instruire » laisse un peu pantois quand on n'a pas lu ce livre : elle incite cependant à se le procurer au plus vite. Excellente technique de promotion entre nous...

Les deux témoignages de MM. Parmentier et Hameline n'apprennent rien de neuf mais nous rassurent qu'il se passe des choses au Québec... et c'est vrai !

Enfin le projet d'association internationale ne surprend guère : les courtes sessions universitaires favorisent les échanges internationaux, tout le monde le sait. Peut-être en profiterai-je, moi aussi, car je sais qu'en Europe il y a des universités qui bougent... et elles ne sont pas toutes francophones !

Pierre Chénier

\* \* \*

*Pédagogiques*. Revue de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Volume 1, numéro 1, septembre 1980, Service pédagogique, Université de Montréal.

En 1970, G. de Lansheere soulignait dans son *Introduction à la recherche en éducation* que le progrès pédagogique souffrait du manque de communication entre les chercheurs et les praticiens de l'éducation. Cette affirmation est sûrement encore vraie aujourd'hui et elle vaut également pour les chercheurs entre eux et les praticiens entre eux.

C'est dans ce contexte de communication à favoriser que les professeurs-chercheurs et les enseignants universitaires (entendre ici post-secondaires) ne peuvent que favorablement accueillir la naissance d'une revue internationale consacrée à la pédagogie universitaire.

Le titre *Pédagogiques*, évocateur des *mythologiques* de Lévi-Strauss, nous convie d'emblée à entrer dans le monde mystérieux, contradictoire et facinant de cette pédagogie universitaire définie dans l'éditorial comme l'organisation rigoureuse et efficace des enseignements.

Cinq articles de fond s'inscrivent dans cette ligne directrice et constituent l'armature de la première partie de ce premier numéro ; cette partie s'intitule *Innovations pédagogiques*.

C. Charbonneau et A. Normandeau, rapportent une expérience d'enseignement réalisée au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke. Cette expérience

qui dure depuis six ans et semble se poursuivre utilise le *contrat pédagogique* comme formule didactique centrale à l'intérieur de la relation professeur-étudiant. Pour qui n'est pas familier avec cette structure, il s'agit sûrement d'un résumé éclairant qui aurait tiré avantage que soit reproduit à l'intérieur du texte ou en annexe, un exemple concret du contenu d'un tel contrat.

Dans l'article suivant, Le Xuan présente un guide d'utilisation du système d'enseignement personnalisé (S.E.P.). Il semble s'agir essentiellement d'une méthode d'enseignement programmé avec les mêmes préoccupations de respect du rythme d'apprentissage plus une centration particulière sur l'élément relationnel élève-moniteur-professeur.

R. Lavoie résume brièvement un cours de statistique basé sur une formule d'autodidaxie assistée tandis que S.N. Leclerc et S. Normand présentent le rationnel d'un système général de gestion des ressources en pédagogie universitaire.

Une deuxième partie constitue un dossier de deux articles.

P. Dalceggio tente de préciser la situation de l'innovation pédagogique dans les universités du Québec. Sa présentation s'appuie sur une illustration de l'intervention d'un conseiller pédagogique qui invite un professeur d'université à remettre en question sa façon d'enseigner. Suit une interprétation socio-historique avec éléments pédagogiques qui aurait tiré profit à être raffiné car la relation que l'auteur établit entre le talent exceptionnel dans un domaine et la nationalité laisse perplexe ; il est vrai que « Maurice Richard et Guy Lafleur sont québécois » et que « Nadia Comanesci est roumaine » mais Bjorn Borg est suédois et c'est l'Australie qui est le berceau du tennis...

J. Parent complète ce dossier par une présentation étoffée des principes directeurs des services de pédagogie universitaire du Québec.

Ce premier numéro se termine par deux revues de volume respectivement signées par Ginette Lépine et Y. Bertrand.

*Pédagogiques* est la revue officielle de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, dont le secrétariat général est à l'Université de Montréal. L'association a fait parvenir semble-t-il ce numéro à tous les professeurs concernés malheureusement sans avertissement préalable ; il semble que plusieurs ne lui aient pas apporté l'attention qu'il méritait, perdu qu'il était dans la masse des documents qui quotidiennement remplissent le casier d'un professeur ; il s'agit là d'un erreur de marketing à corriger.

De présentation soignée, même luxueuse, à la typographie impeccable, avec une faiblesse cependant au niveau des caricatures, la revue traitera de la pédagogie universitaire en Belgique dans son prochain numéro. C'est à suivre et à revoir dans quelques mois.

Claire Landry Larue

Yves Laberge

Bibeau, Gilles, Gagné, Gilles, Rondeau, Guy, Taggard, Gilbert. *Vingt-cinq ans de linguistique au Canada : hommage à Jean-Paul Vinay*, Montréal : Centre Éducatif et Culturel, 1979, 582 pages.

*Vingt-cinq ans de linguistique au Canada* est un imposant recueil qui contient 23 articles dont la lecture exhaustive a occupé plus d'une de mes soirées. Plutôt que de consacrer quelques trop brèves remarques à chacun de ces articles et ne faire justice à aucun d'entre eux, j'ai préféré recenser de façon relativement plus détaillée ceux qui m'ont semblé cadrer avec les intérêts des lecteurs de notre revue. L'ouvrage est divisé en six sections. La première consiste en un long article de J.P. Vinay consacré à l'École Linguistique de Montréal, la deuxième contient des articles de linguistique générale, la troisième des articles de phonétique et phonologie, la quatrième est consacrée à la stylistique et à la traduction, la cinquième à la linguistique appliquée à l'enseignement des langues et la dernière à la psycholinguistique. Il y en a donc pour tous les goûts. Signalons tout d'abord que tous les articles du recueil ont été rédigés en 1974 ou 1973. Leur publication tardive (fin 1979) les rend passablement désuets, à plus forte raison quand il s'agit d'articles qui font l'état d'une discipline.

La longue chronique de J.P. Vinay couvre la période 1946-1974 et porte principalement sur l'histoire du département de linguistique de l'Université de Montréal. Je l'ai trouvée un tantinet « paroissiale » et par trop détaillée. Toutefois, la verve de l'auteur rend sa lecture agréable. En appendice à l'article de Vinay, on trouve une intéressante et utile liste des thèses de maîtrise et doctorat en linguistique et traduction soutenues à l'Université de Montréal. Il est regrettable que cette liste s'arrête en 1971. Dans la partie linguistique générale, j'ai retenu un article de dialectologue signé par G.R. Lefebvre et une étude sur les rapports graphie ↔ phonie du français, rédigée par H. Séguin. La première étude est consacrée au dialecte franco-normand parlé sur les îles de Jersey et Guernesey. Sous bien des aspects l'étude de Lefebvre date encore plus que les autres études du recueil. L'étude repose sur la recherche de doctorat de Lefebvre, effectuée en 1956. Dans l'introduction à son article, Lefebvre nous offre des données démographiques qui datent de 1936 ! Quant à la méthodologie de l'étude, il s'agit d'une enquête dialectologique ancienne reposant sur un nombre très restreint d'informateurs âgés qui ont été questionnés sur leur usage ou celui des autres locuteurs. Les sociolinguistes contemporains regretteront sans doute que cette enquête ait été réalisée avant l'avènement de l'approche variationniste. En effet, étant donné que l'anglais tend *plus ou moins* à devenir la langue dominante des francophones des îles anglo-normandes (notamment chez les jeunes générations et chez les citadins) on est en droit de supposer (entre autres sur la base des recherches sociolinguistiques en milieu franco-ontarien minoritaire, cf. Mougeon et al. 1980) qu'il existe une considérable variation interindividuelle et intercommunautaire dans l'usage de certains traits de la morphologie, du lexique et de la syntaxe du franco-normand insulaire. Bien que Lefebvre ait été conscient de cette possibilité, c'est un système linguistique idéalisé et catégorique (hormis les quelques cas de variation phonétique intercommunautaire énumérés au début de l'étude) qu'il nous présente. Il n'en reste pas moins qu'en dépit de ses limites l'étude de

Lefebvre présente un intérêt certain pour les spécialistes en dialectologie française des deux bords de l'Atlantique. L'étude de H. Séguin, traite des rapports entre le français écrit et parlé pour ce qui est de l'accord de genre au niveau des adjectifs. L'auteur est parti du corpus des adjectifs français inclus dans le Grand Robert et a classifié et quantifié de façon méthodique et exhaustive les cas de variabilité et de non-variabilité en fonction des caractéristiques graphiques et/ou phonétiques des finales d'adjectifs. La découverte principale de cette étude est que l'accord de genre donne lieu à plus de variabilité et d'irrégularité au niveau *phonique* qu'au niveau *graphique* (!). À mon avis, cette recherche devrait s'avérer fort utile pour les pédagogues intéressés par la question générale des rapports graphophoniques et pour les (socio) linguistes qui voudraient étudier le phénomène de l'accord de genre en français parlé. Dans la deuxième partie du livre (phonétique et phonologie) j'ai retenu deux articles consacrés à la phonologie du québécois, le premier signé par G. Des Marchais et le second par L. Santerre. L'étude de Des Marchais consiste en une analyse phonétique et phonologique de l'idiolecte de son père, francophone natif de Montréal. J'ai trouvé cette étude intéressante car, par le biais d'une étude idiolectale, l'auteur a réussi à nous donner un aperçu *complet* de la phonologie du franco-montréalais parlé. Les différences avec la phonologie du français standard sont bien expliquées et le ton de la description est neutre ou positif (à l'égard des traits québécois). Cette étude pourrait s'avérer utile aux enseignants canadiens du français langue seconde et aux linguistes qui s'intéressent à la phonétique du français canadien. L'étude de L. Santerre est plus circonscrite que celle de Des Marchais puisqu'elle porte sur les phonèmes / $\epsilon$ / et /a/ en québécois et en français européen. En plus de révéler l'existence d'importantes différences entre ces deux variétés de français pour ce qui est des variantes associées à ces deux phonèmes, l'étude de L. Santerre met à jour l'existence de problèmes de compréhension éprouvés par les Québécois et les francophones d'Europe, lorsque ces deux groupes de locuteurs ont à identifier des mots contenant ces phonèmes et ayant été prononcés par des locuteurs de l'autre groupe. Sur la base des résultats de son étude, L. Santerre a formulé d'intéressantes recommandations pédagogiques qui devraient retenir l'attention des enseignants canadiens du français langue seconde et langue maternelle. Dans la troisième partie de l'ouvrage (section « débarras »), j'ai retenu les articles de A. Clas et de J.-C. Corbeil. L'article de A. Clas est à la fois bref et centré sur un problème restreint de traduction, à savoir l'aspect subjectif de la description d'un événement en français (rattachée à un observateur fictif) par opposition à l'aspect objectif de la description d'un même événement en anglais (exemples : *on entendait le bruit saccadé des tracteurs qui remorquaient les appareils* vs *tractors chugged in front of the aircraft*). L'auteur voit dans ce phénomène une confirmation d'une des thèses de J.P. Vinay relativement au mode sensoriel/intuitif de l'anglais et au mode raisonné du français et recommande aux traducteurs de tenir compte des différences structurales qui sont associées à ces deux modes. Dans l'article de J.-C. Corbeil, on trouvera une série de définitions de notions liées à l'apprentissage et à la pratique d'une langue seconde auxquelles l'auteur donne l'étiquette de bilinguisme. Si l'on peut discuter de l'opportunité du choix de ce terme pour certaines de ces notions, les définitions ont le mérite d'être à la fois claires et éclairantes. Dans cette étude, on trouvera également un intéressant exposé



des principes politiques, méthodologiques et opératoires du plan de francisation des institutions administratives et économiques québécoises mis en œuvre par l'office de la langue française.

Tous les articles inclus dans la quatrième et cinquième parties de l'ouvrage m'ont semblé cadrer avec les intérêts des lecteurs. Le premier article par G. Rondeau est une analyse de l'apport de l'approche structuraliste en linguistique à la linguistique appliquée. Comme l'auteur part d'une définition très large de la linguistique structurale (incluant notamment les travaux de De Saussure, Bloomfield, Firth, Hjelmslev, Guillaume, Martinet, Harris et Chomsky) et d'une conception non moins vaste de la linguistique appliquée, son article est avant tout une introduction à la question. Le deuxième article rédigé par R. Leblanc part de la prémisse (non discutée) de la nécessité des groupes homogènes pour un enseignement efficace d'une langue seconde. L'auteur passe ensuite en revue les caractéristiques que devraient revêtir tout « bon test » de classement, nécessaire à l'identification des groupes homogènes. Ne m'estimant pas compétent en matière de testing je m'abstiendrai de formuler un jugement sur la pertinence de cet article. Le troisième article est signé par G. Taggart. Il consiste en une présentation claire et systématique des présupposés théoriques et méthodologiques qui sous-tendent les principaux types de méthodes d'enseignement d'une langue seconde à l'exclusion des méthodes notionnelles ou fonctionnelles qui ont connu un essor considérable durant les derniers cinq ans. Dans la conclusion de son article l'auteur rappelle à juste titre qu'à l'heure actuelle les spécialistes sont partagés quant aux mérites ou défauts de certains des principes qu'il vient d'examiner et il encourage donc les lecteurs praticiens à choisir de façon éclectique parmi les techniques qui se sont révélées efficaces. Dans l'article suivant, C. Germain nous offre une intéressante présentation critique de trois grilles d'analyse de méthode ou matériel d'enseignement des langues secondes. Cette présentation est assortie d'utiles recommandations relatives à l'élaboration des futures grilles d'analyse et de renseignements alléchants sur la grille que l'auteur était en train de confectionner à l'époque de la rédaction de l'article. Le cinquième article rédigé par G. Gagné est remarquable par sa clarté et son méthodisme. Il s'agit d'une présentation critique de la conception des séries télévisées pour l'enseignement du français langue maternelle, *Les Oraliens* et *Les 100 tours de Centour*, et d'un compte rendu de l'évaluation de l'impact de ces deux séries sur leur auditoire cible. On trouvera dans cet article un bon exposé du contexte pédagogique dans lequel se sont insérées ces deux séries, de judicieuses et constructives critiques sur le contenu et l'optique de ces deux séries, critiques qui dépassent le cadre de la pédagogie télévisuelle. Cet article devrait retenir l'attention des concepteurs d'émissions pédagogiques, des conseillers pédagogiques et des enseignants de français d'une façon générale. Il représente sans nul doute une des meilleures contributions de l'ouvrage. Dans l'article suivant I. Spilka nous présente les résultats d'une recherche sur l'acquisition du pronom *en* par des enfants francophones et des enfants anglophones inscrits dans des programmes d'immersion. Cette recherche est intéressante bien qu'elle me paraisse relativement discutabile d'un point de vue méthodologique. Ayant distingué plusieurs sens et fonctions du pronom *en*, l'auteur ne s'est pas à mon avis assez efforcé de

recueillir des données sur la maîtrise de ces différents sens, à l'aide d'instruments similaires voire identiques. On est donc en droit de se demander si les différents taux d'erreurs que l'on a trouvés pour ces différents sens sont entièrement dus à des différences de niveau de difficulté et ne sont pas aussi la conséquence partielle de l'hétérogénéité de l'approche méthodologique suivie par l'auteur. Cela dit, cette étude est une bonne illustration de l'intérêt que peuvent revêtir, à la fois pour les praticiens et les théoriciens, des recherches détaillées sur les erreurs d'apprentissage linguistique. L'avant-dernier article est de J. Girard. Il s'agit du compte rendu détaillé et clair d'un projet d'évaluation visant à mesurer l'efficacité de l'apprentissage programmé de l'accord du participe passé en français écrit. Les aspects théoriques et méthodologiques de la discussion des résultats devraient retenir l'attention de ceux qui s'intéressent à l'enseignement programmé d'une langue et à l'emploi des machines à enseigner. Le dernier article est de G. Bibeau. Ce dernier nous invite à la réflexion sur les lacunes des différents modèles théoriques de l'apprentissage de la langue maternelle et/ou d'une langue seconde. L'auteur expose ensuite sa propre théorie, « la translation », qui rend compte de l'apprentissage d'une langue seconde. Selon cette théorie, tout décodage ou encodage en langue seconde se fait (même à un niveau de compétence avancé) par l'intermédiaire de la langue maternelle qui tient lieu d'un système de référence d'arrivée (décodage) ou d'un système de référence de départ (encodage). Selon G. Bibeau, ces processus de traduction sont très rapides et inconscients. Cette théorie repose principalement sur deux prémisses : (a) la notion de résistance globale à l'apprentissage d'une langue étrangère et (b) le fait que la majeure partie des erreurs d'apprentissage en langue seconde résultent de l'interférence de la langue maternelle. Sur la base des recherches plus ou moins récentes qui ont porté sur l'origine des erreurs d'apprentissage en langue seconde, il est permis de douter de la validité de la deuxième prémisse. Dans la dernière partie de son article, l'auteur termine par une série de réflexions souvent catégoriques sur la rançon du bilinguisme (on ne nous dit pas de quel type de bilinguisme il s'agit) qui m'ont semblé plus ou moins gratuites et dépassées à notre époque (cf. entre autres Lamy 1976 et 1979).

En conclusion de cette recension, nos lecteurs trouveront amplement matière à réflexion et inspiration dans *Vingt-cinq ans de linguistique au Canada*, mais il importe qu'ils ne tardent pas trop à prendre connaissance cet ouvrage, car plusieurs de ses articles sont en passe de rejoindre le groupe de publications plus ou moins périmées.

Raymond Mougeon

#### RÉFÉRENCES

- Mougeon, R. et al., *Le français parlé en situation minoritaire. Volume I : emploi et maîtrise du français parlé par les élèves des écoles de langue française dans les communautés franco-ontariennes minoritaires*, Rapport final, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1980.
- Lamy, P. Bilingualism in Montreal : Linguistic interference and communicational effectiveness. Dans *Language use in Canada* (Sous la direction de R. Darnell) Linguistic Research Inc : Edmonton, 1976.
- Lamy P., Language and ethnolinguistic identity : The bilingualism question. *International Journal of the Sociology of Language*, no 20, 1979.

\* \* \*