

Études, revues, livres

Volume 10, Number 1, 1984

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900445ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900445ar>

[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

(1984). Review of [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(1), 145–188. <https://doi.org/10.7202/900445ar>

Recensions

Études, revues, livres

Jacquard, Albert, *Inventer l'Homme*, collection Le genre humain, Paris: Éditions Complexe, 1984, 183 pages.

Selon le généticien Albert Jacquard, il revient à l'Homme «de s'inventer lui-même», c'est-à-dire de passer de l'état d'*acteur* à celui d'*auteur*. «Comme ses ancêtres, écrit-il à la page 85, il dispose d'outils, mais le plus efficace de ces outils est en lui-même, c'est sa capacité intellectuelle.»

Dans la grande aventure de la VIE, l'auteur cherche à comprendre l'évolution du passage de la matière (les cellules) à l'*homo sapiens* (c'est-à-dire cet animal doté d'un organe extraordinaire: le cerveau). Il note cependant la «banalité des éléments» entre l'animal et l'homme à cet égard (p. 97-99), mais il constate que si l'espèce humaine a des caractères «propres» cela pourrait être dû à la complexité de la structure du système nerveux central. Ce qui lui fait écrire que «la merveille que nous sommes nous intimide» (p. 168). Et il ajoute: «... par peur de nous-mêmes nous inventons des mécanismes qui nous laminent, nous séduisent, nous normalisent». (*Ibid.*)

Retraçant l'histoire génétique de notre Humanité, l'auteur constate que pour se faire, l'Homme est passé du stade de la reproduction, c'est-à-dire de la copie au stade de la copulation et de la gestation, soit du sexe et de la sexualité, puis à l'invention de l'*Homo*. Là, l'auteur nous plonge dans les problèmes des théories de l'évolution en récupérant Mendel qui «eut l'intuition de la double commande génétique des zygotes, et des deux étapes intervenant dans la transmission entre générations» (p. 60). Mais dans le courant historique, le darwinisme «s'était établi comme un dogme» (p. 66).

L'homme moderne est encore prisonnier de cette conception de l'évolution malgré les contredits de la science actuelle. Et, enfin, nous arrivons à NOUS.

«Nous», qui sommes-nous? Le lecteur pressé pourra accuser rapidement l'auteur de matérialiste. Surtout, si l'on retient ceci: «D'après une évaluation globale, il semble que plus de 99% des protéines humaines soient identiques aux protéines correspondantes du chimpanzé. (p. 95)» Mais si l'homme est produit de l'univers matériel, comment peut-il se faire qu'il est autre? L'hypothèse actuelle reposerait sur l'idée de la complexité extrême du système nerveux central. Et la caractéristique principale de cette complexité serait l'auto-organisation, d'une part, et l'autonomie, d'autre part (voir p. 158). «Une fois de plus, écrit l'auteur, nous

constatons cette évidence ; un ensemble matériel structuré, lorsqu'il est complexe, est capable de se complexifier et, si les circonstances l'y aident, effectivement se complexifie. (p. 161)» Tel serait la condition fondamentale de l'être humain.

Ce qui nous entraîne sur des bases génétiques concernant l'éducation des hommes, c'est-à-dire « faire des hommes » (p. 167-168). Pour l'auteur, « la spécificité de l'être humain est l'importance de son pouvoir d'auto-crédation ; pour être fidèle à cette spécificité, pour être respectueux des promesses qu'il a reçues, c'est à ce pouvoir qu'il faut avant tout permettre de s'exercer. (p. 167) » D'où la critique sévère qu'il adresse aux utilisateurs du QI et des « massacres » commis au nom de QI (voir p. 156-158). D'où cette dénonciation de « l'hypocrisie du système éducatif » (p. 168-171) qui ne met pas en valeur les richesses individuelles de chacun. « Répétons-le, écrit-il, chaque homme n'est pas un acteur chargé de jouer, une nouvelle fois, un rôle depuis longtemps écrit et déjà joué par mille autres ; il est un *auteur*, il a à écrire le rôle qu'il jouera. (p. 168) » (Mon soulignement.) Dans ce cadre-là, il faut offrir à chacun la possibilité de devenir ce qu'il choisit d'être. D'où sa critique de l'éducateur/sélectionneur aux dépens du maître/initiateur. Donnons ce passage *in extenso* pour notre réflexion personnelle :

« Par une étrange aberration notre système éducatif demande aux mêmes personnes de jouer les deux rôles. Profitant de l'ambiguïté du mot, chaque enseignant est mis dans l'obligation d'être à la fois un maître — celui qui initie, qui enseigne, qui fait partager sa compétence — et un maître — celui qui domine, qui ordonne, qui impose sa volonté (selon le Robert). Ces deux rôles étant incompatibles, les enseignants ne peuvent éviter d'être des traîtres ; ou bien ils trahissent la confiance de leurs élèves, qui attendent d'eux une totale connivence ; ou bien ils trahissent le système social, qui attend d'eux un jugement sans faiblesse. (p. 170) »

De ces deux rôles incompatibles et contradictoires, il ne suffit pas de chercher un compromis socialement acceptable, mais bien plus de favoriser la fonction du maître/initiateur qui consiste à créer des hommes.

Mais créer des hommes ne va pas sans inventer l'humanité ni sans associer la nature à son « aventure ». Au plan de la matérialité historique, il n'y a pas l'ombre d'un doute que ce tourbillon de la vie ne cesse d'angoisser l'homme. Il serait si simple, si... Mais la réalité est différente. Il faut substituer au schéma de développement strict un schéma humaniste où l'homme compte comme une valeur suprême. Donc au schéma production/consommation, il faut le contrepoids du schéma individu/société, soit un nouvel équilibre entre les rapports socio-économiques et les relations humaines. Limité à sa dimension économique, l'homme s'appauvrit ; élargi à sa dimension humaine véritable, l'homme s'ennoblit. Que voulons-nous finalement ? Pour sa part, Jacquard, l'homme, prend partie pour la vie, « notre bien le plus précieux » (p. 132). Ce qui le pousse à écrire un dernier chapitre « Et au delà ? » (p. 172-180). Il s'agit d'une réflexion non scientifique, mais qui porte la marque d'un scientifique.

Tous nos projets pour bâtir une cité humaine n'ont plus de sens si l'humanité ne trouve pas un *modus vivendi*. L'apocalypse nucléaire pèse d'un poids énorme sur l'avenir de l'humanité, les conséquences de notre potentiel d'accroissement démographique soulèvent des problèmes sans nombre, la lutte pour les ressources matérielles, l'intensification des échanges d'informations, d'hommes et de marchandises accroissent les tensions entre les États, les dogmes politiques ou autres empêchent le dialogue entre les peuples et les individus, la mutation est telle que poursuivre dans cette direction conduit à la catastrophe. Au-delà des individus à créer, il y a une humanité à inventer (voir p. 126-127). L'un ne va pas sans l'autre. Il faut donc s'habituer à une pensée complexe où l'incertitude cotoie nos assurances.

Constamment aux prises à solutionner des problèmes, l'homme cherche soit par une voie intérieure ou extérieure la réponse à ses interrogations. La science moderne nous a habitués à situer l'objet au-dehors de nous-mêmes comme si celui-ci pouvait être indépendant de nous — ce que Theodore Roszak (1980) a appelé « le mythe de la conscience objective » (dans *Vers une contre-culture*, Stock = Plus). Cette fausse objectivité se reflète sur nos façons de penser ; elle réduit la connaissance à un savoir sur l'autre (qu'il s'agisse de la matière, du vivant ou de l'homme lui-même) ; elle introduit une supériorité du « moi » sur l'objet ; elle rend inaccessible l'altérité et même la rend inacceptable. N'entendons-nous pas souvent cette expression : « Mais cela n'est pas possible. » (V.g. la famine, l'émeute, la révolte, la pollution, la destruction de l'environnement, le racisme, etc.) Cette vision extérieure du monde a un effet délétère tout autant sur nos comportements que sur nos façons de penser et de concevoir le monde. Éloigné de lui-même, le sujet s'interdit d'interroger ses pré-supposés. Il s'astreint sérieusement à une méthodologie ou utilise des moyens puissants pour décrire la réalité. Ce faisant, il s'applique à accroître son efficacité, mais pour autant décuple-t-il sa lucidité ? Et nous voilà plongés dans toute cette réalité qu'est un être humain.

John Dewey a consacré des pages éclairantes sur la nature *humaine* et sa conduite (voir *Human Nature and Conduct*, 1922). Par delà la démarche scientifique, il y a un être humain avec toutes ses tensions intérieures. L'expression de ces tensions sous quelque forme que ce soit trahit le MOI, c'est-à-dire le sujet ou en d'autres termes sa subjectivité. Racine ne met-il pas dans la bouche d'Oreste les paroles suivantes :

L'amour n'est pas un feu qu'on renferme en une âme ;
Tout nous trahit, la voix, le silence, les yeux ;
Et les feux mal couverts n'en éclatent que mieux.
(*Andromaque*, Acte II, Scène II.)

Cette subjectivité est justement la source de notre appréhension intérieure du monde. L'ignorer ou la refouler c'est détruire en nous notre capacité d'adaptation et de compréhension.

Concluons. Une société d'*auteurs* ne va pas sans risque; cependant l'expérience d'une société d'*acteurs* ne préfigure rien de meilleur. Voilà où m'a conduit ma lecture de cet ouvrage. À d'autres d'en faire leur lecture personnelle.

Bruno Deshaies

* * *

Pelletier, Denis, Raymonde Bujold et collaborateurs, *Pour une approche éducative en orientation*, Chicoutimi: Gaétan Morin Éditeur, 1984, 465 pages.

L'ouvrage porte sur l'intégration des programmes d'orientation dans le curriculum à partir de la fin du primaire. Écrit dans un style simple, le volume traite de l'essentiel de la philosophie et de la pratique de l'orientation pour les années 1980.

Ainsi que le proposent les auteurs dans l'avant-propos, ce collectif d'écriture vise à organiser les diverses contributions autour de l'idée fondamentale qu'au-delà de la procédure institutionnelle l'orientation devrait plutôt proposer à la personne aidée un processus à vivre. Aussi insiste-t-on sur la mise en œuvre de toutes les conditions susceptibles de favoriser le développement de ce processus. En ce sens les auteurs et collaborateurs soutiennent que pour être fidèle à une approche éducative en orientation, le conseiller doit avoir pour but le développement de la personne dans ses motivations profondes, dans la découverte des pourquoi de son agir et des buts qu'elle poursuit. Aussi orienter un individu est-ce ici l'éduquer à la découverte de sa vocation spécifique en tant que personne selon le processus de l'A.D.V.P. (Activation du développement vocationnel et professionnel) dont les principales étapes sont l'exploration, la cristallisation, la spécification et la réalisation; séquence qui s'apparente au schème développemental piagétien de l'accommodation et de l'assimilation. Partout dans le texte on insiste sur l'existence d'une unité fondamentale entre le donné personnel de l'individu, son expérience et l'étude objective et extérieure des possibilités concrètes qui s'offrent à l'individu.

Il est intéressant de voir s'unir théoriciens et praticiens de l'orientation dans une recherche commune et qui, plus est, réussit à maintenir une certaine unité autour du thème choisi.

Les tableaux synthèses et les exemples pratiques de l'application de l'A.D.V.P. tels que présentés seront certainement utiles et éclairants pour le conseiller qui travaille en milieu éducationnel ainsi que pour les étudiants inscrits dans les divers programmes d'étude conduisant à une formation en orientation ou en counselling.

Les chapitres Fonctionnement et développement de la motivation humaine et Motivation et cognition de J. Nuttin ainsi que le chapitre Genèse et schèmes de conceptualisation, organisation du moi et éducation à la carrière de L. Bégin seraient à conseiller aux étudiants en éducation.

L'A.D.V.P. est présenté tel qu'on l'utilise au Québec, au Nouveau-Brunswick et en France. En tant que francophone hors Québec et spécialiste de l'orientation, nous regrettons et déplorons que le reste de la francophonie du Canada ait été exclu de la démarche d'écriture collective et même passé sous silence. Une fois de plus on a l'impression d'un Québec isolé plutôt que d'une province française solidaire des autres francophonies canadiennes.

En tant qu'éducateur nous souhaitons que le modèle préconisé réussira à redonner au milieu scolaire sa dimension éducative par trop souvent négligée au détriment de l'enseignement. Nous espérons également qu'il évitera de tomber dans le piège auquel il est si souvent confronté, à savoir l'enseignement d'une matière très abondante qui risque de favoriser le développement de l'intellectuel au détriment de l'affectif et de la globalité de la personne. L'A.D.V.P., si seulement il arrive à habiliter le conseiller éducateur à surmonter ce défi, se sera mérité une place primordiale au sein du milieu scolaire.

Evelyn Gagné

* * *

Pineau, Gaston et Marie-Michèle, *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, Montréal: Éditions Albert Saint-Martin, 1983, 419 pages.

Il est des livres qui réclament du lecteur une attitude d'ouverture et d'accueil. Du coup, l'espace du compte rendu devient trop étroit tant la matière fournie est foisonnante de richesse, de densité, et le cadre de référence, différent de nos schémas habituels. C'est le cas pour *Produire sa vie: autoformation et autobiographie* de Gaston Pineau et Marie-Michèle. « Une vie ne vaut rien, mais rien ne vaut une vie » disait déjà Malraux qui possédait le sens des raccourcis. Pineau et Marie-Michèle en travaillant un récit de vie nous offrent, ici, un livre qui relève du défi, du pari, un livre écrit sans filet pourrait-on dire et qui situe un espace de questionnement autant dans la recherche en sciences sociales qu'en éducation des adultes.

L'histoire de vie n'a pas bonne presse chez les amateurs de quincaillerie qui sont un grand nombre de chercheurs du social. Ils refusent largement droit de cité à ce mode d'investigation; le reléguant dans les placards de la subjectivité, limbes privilégiées du sens commun. Il n'y a pas de science du singulier, affirme-t-on à grands cris de réprobation et les vies individuelles relèvent de l'ordre de la contingence. Elles sont au départ piégées et ne permettent pas la prise de distance, la « défamiliarisation » avec l'objet d'étude. Par ailleurs, l'histoire de vie, même à ses adeptes, pose de nombreux problèmes dont celui de la relation du récit n'est pas le moindre. De longs et magistraux développements existent là-dessus mais, mis à part quelques textes classiques, on voit rarement la méthode à l'œuvre. On comprend pourquoi la démarche de Pineau et Marie-Michèle se présente d'abord comme un pari: explorer l'autoformation comme processus de formation par la méthode du récit de vie. Mais

comment y arriver tout en rompant d'une part avec le mode habituel des biographies traditionnelles et d'autre part avec l'impérialisme du nombre comme garant de vérité?

La difficulté est de taille puisque le chercheur (Gaston Pineau) axe son propos sur un cas individuel, un « moi » (celui de Marie-Michèle) tout en faisant l'hypothèse que cette descente abyssale permettra d'exhumer au grand jour la richesse et la complexité du processus d'autoformation. Le « moi » dans plusieurs disciplines du social n'a pas bonne presse. Ne dit-on pas qu'il est haïssable? Notre mode dominant de compréhension du social en Occident a tendance à mépriser le moi. De plus l'étaler au grand jour c'est prendre un double risque: être traité d'exhibitionniste; être axé de voyeurisme. On pouvait craindre que Marie-Michèle et Pineau oscillent entre ces deux pôles, se renvoyant la balle d'un camp à l'autre sans que la partie ait un quelconque intérêt. Pourtant non! *Produire sa vie* déconstruit nos idées reçues: c'est par l'expression que le moi se construit et le retour sur soi peut constituer un mode de formation et d'autoformation. Fort de cette prémisse *Produire sa vie* se présente comme une jonction entre deux univers réputés antithétiques: celui de la quotidienneté, l'univers du savoir éclaté, implicite fait d'implications, de trajets, de parcours et l'autre, celui du savoir universitaire, théorique, organisé, distancié relevant de l'ordre du discours. Il y avait donc un défi: que cette relation, et c'est ici le cas, largement, débouche sur la production d'un nouveau savoir.

La démarche à n'en pas douter a été laborieuse. Comme elle le dit elle-même, cela n'a pas dû être facile pour Marie-Michèle d'apprivoiser sa vie, de refaire l'itinéraire de sa formation, de transgresser les rapports habituels que le chercheur (celui qui sait) entretient avec son sujet d'étude. Pour Gaston Pineau, non plus, puisque fouiller comme il le fait dans la vie de Marie-Michèle a dû certainement l'amener à cumuler successivement ou en même temps des rôles multiples: analyste, confesseur, éducateur, « encadreur » etc. On connaît les dangers qui accompagnent l'exercice de ces fonctions multiples. Accidents de parcours, risques, blocages, impasses etc. Et, en sus des tas de questions. Que deviennent au bout de la traversée, les valeurs du chercheur? Dans quel état retrouve-t-il ses instruments? Avait-il les bons? On comprendra qu'il y a plusieurs livres dans ce livre et que tout son propos soit quadrillé d'un vivifiant éclectisme. Ici, on prend son bien où on le trouve et on n'hésite pas à amener sur son terrain, à importer sur son territoire des concepts qui relèvent de différentes disciplines. Psychologie, ethnologie, philosophie, sociologie et psychanalyse fournissent tout un arsenal d'outils permettant de mener à bien l'entreprise.

Faisant cela, *Produire sa vie* innove dans la recherche sur l'éducation des adultes. Ici, non seulement le discours du formé est introduit à part entière mais on bat en brèche le discours habituel sur l'autonomie qui même en éducation des adultes où il est largement développé, entre autres dans le courant humaniste, se présente habituellement accolé au problème de la liberté et du libre arbitre. *Produire sa vie*

rappelle que l'autonomie est une conquête et nécessite un passage au crible des formes d'hétéroformation qui souvent deviennent aliénantes quand on en reste prisonnier. Tout être humain, disait déjà Sartre, est responsable de ce que la société fait de lui. Le neuf dans *Produire sa vie* va encore plus loin : alors que l'éducation permanente est souvent vue comme un processus continu et fluide, ici on privilégie le discontinu et une sorte d'alternance convulsée entre deux pôles dialectiques, l'auto et l'hétéroformation. Et cela me semble important d'interroger et de connaître tous les processus d'apprentissage de l'adulte au moment où le débat au Québec est plutôt centré sur les structures.

Émile Ollivier

* * *

Chevrolet, Daniel, *Méthodes directives et formation des adultes*, collection Formation permanente en sciences humaines, Paris : Édition ESF, 1979, 145 pages.

Dans *Méthodes directives et formation des adultes*, Chevrolet aborde la question des méthodes didactiques sous l'angle du paradoxe. Il constate, en effet, au départ, l'existence d'un mouvement double, contradictoire dans lequel les méthodes didactiques sont à la fois utilisées d'une façon universelle de par leur efficacité et critiquées d'une façon tout aussi universelle de par leur inadaptation aux situations actuelles de formation des adultes.

Convaincu de la légitimité des méthodes didactiques, des méthodes directives, l'auteur se propose de fournir, tout au long de l'ouvrage, les éléments théoriques et pratiques les plus aptes à ajuster de telles méthodes aux nouveaux besoins, aux nouvelles attentes de la formation des adultes.

Le concept central autour duquel s'articule l'ensemble de la démarche de l'auteur est celui d'optimisation : adapter, en vue de les optimiser, les méthodes directives liées à un apprentissage intellectuel (exposé, cours, conférence) ou liées à un apprentissage pratique (démonstration).

Le premier exposé porte sur les caractéristiques psychologiques et sociales des apprenants adultes. Sur le plan psychologique et psychosocial, l'auteur met en relief le souci, chez l'adulte, des responsabilités, de l'utile et de l'accessible, les altérations intellectuelles dues à l'âge ainsi que la motivation propre à ce public cible. Sur le plan social, l'auteur met surtout en relief les facteurs sociaux et sociologiques qui conditionnent la formation des adultes. Le premier exposé constitue en quelque sorte le cadre de référence sur lequel se fonde la compréhension et l'utilisation des éléments pratiques présentés dans les exposés subséquents.

Le deuxième exposé porte sur les méthodes dites expositives adaptées à la formation des adultes. Ces méthodes sont ici reliées à la transmission d'informations en vue de l'apprentissage de connaissances théoriques. L'auteur fait d'abord ressortir l'antinomie apparente entre les méthodes expositives et l'individualisation de la

formation pour ensuite résoudre cette antinomie en suggérant de nouvelles modalités qui intégreraient davantage à la transmission d'informations les éléments d'ordre affectif et relationnel propres à une interaction éducative individualisée.

Le troisième exposé porte sur les méthodes dites démonstratives adaptées à la formation des adultes. Ces méthodes sont ici reliées à l'apprentissage d'un savoir-faire. L'auteur rappelle d'abord les principales lois de l'apprentissage liées à un enseignement pratique ainsi que les principales méthodes traditionnelles liées à l'apprentissage comportemental, pour ensuite suggérer de nouvelles modalités d'enseignement technique, en particulier pour ce qui a trait à la pré-formation et à la simulation.

Les trois exposés représentent la synthèse et la systématisation d'un ensemble considérable de recherches, d'écrits des plus pertinents. Des auteurs tels Piaget, Skinner, Bloom, Goguelin, Fritsch, Kidd sont situés par rapport à l'un ou l'autre des éléments méthodologiques.

La présentation d'un cadre de référence fondé sur les caractéristiques propres aux apprenants adultes fournit des éléments d'analyse aptes à guider le choix des méthodes directives les plus appropriées, selon les divers contextes de formation.

De nombreuses applications d'ordre méthodologique sont suggérées, allant de l'organisation matérielle des sessions jusqu'à l'utilisation de techniques complémentaires.

Toutefois, la notion de spécificité de la formation destinée aux adultes par opposition à la pédagogie destinée aux enfants demeure hésitante tout au long du texte. L'andragogie n'y est d'ailleurs définie que comme un néologisme visant à remplacer l'expression «pédagogie des adultes». L'éducateur d'adultes aura donc avantage à compléter la lecture de l'ouvrage de Chevrolet par l'étude de recherches récentes — surtout celles qui s'inscrivent dans le courant nord-américain actuel —, pour ce qui a trait à la spécificité tant de l'apprentissage adulte que de l'enseignement andragogique.

Enfin, le lecteur aura probablement intérêt à compléter l'étude de l'ouvrage sur les méthodes directives de Chevrolet par l'étude de l'ouvrage sur les méthodes actives de Mucchielli. La complémentarité de ces deux ouvrages — de la même collection — peut s'avérer des plus enrichissantes pour tout éducateur d'adultes en quête d'optimisation de ses interventions.

Claudia Danis

* * *

GREOP (Groupe de recherche sur l'éducation ouvrière et populaire), Éducation ouvrière-Éducation populaire, *Pratiques et Théories*, Cahier de la Section des sciences de l'Éducation, no 34, Université de Genève, 1983, 192 pages.

Les articles réunis dans le cahier intitulé *Éducation ouvrière-Éducation populaire* constituent le premier bilan du Groupe de recherche en éducation ouvrière et populaire (GREOP), institué en 1980 à l'Université de Genève. L'ensemble du travail du GREOP s'articule autour de trois axes: études théoriques, études de cas et interventions.

Dans une première section du cahier, B. Schneider présente un rapport portant sur les principales étapes et les éléments les plus significatifs de l'activité et de la réflexion du groupe pour la période de 1979 à 1982.

Dans une deuxième section, J. Stroumza propose quelques éléments de théorisation qui prennent surtout la forme de définitions. Dans un premier article, l'auteur situe l'éducation ouvrière par rapport à l'éducation des adultes en général. Partant de trois niveaux de référence — économique, culturel et politique —, Stroumza opte pour la définition politique de l'éducation ouvrière dont la finalité principale est la lutte politique de la classe ouvrière dominée. Le même auteur, dans un deuxième article, tente de cerner la spécificité de l'éducation ouvrière en élucidant d'abord le rapport entre la culture ouvrière et la culture populaire pour ensuite en déduire le rapport entre l'éducation ouvrière et l'éducation populaire. La culture populaire est ici définie en fonction d'un rapport politique, conflictuel, de subordination à la culture des classes dominantes et en fonction de la spécificité culturelle propre aux classes populaires.

Dans une troisième section, B. Schneider fait part, dans le premier article, d'une enquête du GREOP sur les activités de formation culturelle offertes aux travailleurs par seize institutions genevoises. La documentation fournie a été analysée en fonction de quatre paramètres: la nature et le contenu de la formation, la structure, les moyens et les représentations de la formation par les institutions étudiées. L'auteur a surtout cherché à saisir dans quelle mesure ces institutions tenaient compte de la nature de leurs publics et des spécificités culturelles propres à ces publics. P.A. Neri, dans un deuxième article, étudie les aspects socio-culturels de l'immigration en Suisse, mettant surtout l'accent sur la question de l'intégration socio-culturelle des ouvriers immigrants.

Dans la quatrième et dernière section, D. Péclard présente une étude de cas portant sur la mise en place et l'expérimentation de programmes de formation offerts à des permanents et à des militants syndicaux par la Fédération des syndicats chrétiens de Genève (FSCG) entre 1976 et 1980. Le chercheur se définit, dans ce contexte, comme étant à la fois intervenant sur le plan de la formation et militant sur le plan politique. Il présente, dans son étude de cas, des descriptions et des réflexions par rapport aux structures, aux publics, aux formateurs ainsi qu'aux stratégies éducatives utilisées dans ce contexte précis de formation.

La description de la démarche même du GREOP fournit au lecteur des éléments théoriques et pratiques intéressants pour ce qui est de l'évolution de la réflexion et de l'intervention sur le terrain d'un tel groupe de chercheurs univer-

sitaires. Également, la description de l'expérimentation de programmes de formation syndicale fournit des éléments concrets, réutilisables, surtout par rapport aux structures à mettre en place et par rapport aux méthodes et conditions d'enseignement les plus adaptées à l'apprentissage-action des travailleurs.

Des questions de fond ressortent à la lecture de l'ensemble des articles : le rapport entre éducation des adultes et idéologie politique ; le rapport entre culture populaire et éducation populaire ; la spécificité d'une culture ouvrière et donc d'une éducation ouvrière dans ses finalités, ses méthodes et ses structures ; le parallélisme entre stratégie de lutte économico-politique et stratégie de formation syndicale ; l'opposition entre une approche éducative politique directive et une approche autogérée.

Sur le plan du contenu, il semble que l'ensemble des questions de fond aient été abordées dans une optique marxiste orthodoxe. La relation entre classes populaires et classes moyennes n'est pas établie et, encore moins le rapport entre culture générale et culture dite spécifique à la classe ouvrière. La dynamique et la complexité des nouveaux mouvements sociaux, des nouveaux groupes d'intérêts, des nouvelles modalités du pouvoir et des nouveaux modes d'appropriation du savoir y sont peu traitées. Sur le plan de la méthode, une approche inductive aurait peut-être laissé plus de place au grand absent de l'ensemble des recherches présentées ici : l'ouvrier moyen.

Claudia Danis

* * *

St-Yves, Aurèle, *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : une approche individuelle ou de groupe*, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, 1982, 121 pages.

L'auteur présente d'abord différentes théories de l'apprentissage allant du connexionnisme à la gestalt-théorie. Il fait ressortir pour chacune les principes et, pour certaines, les lois qu'elles sont parvenues à expliciter. Par la suite, il présente la conception de l'apprentissage et de l'enseignement de Robert M. Gagné, théoricien central de son ouvrage. Dans les deux chapitres qui suivent, l'auteur fait ressortir tant les similitudes que les différences qui peuvent être établies entre cette théorie et différentes autres approches du phénomène de l'apprentissage. Il va même jusqu'à montrer qu'il existe certains éléments concordants entre la pédagogie ouverte et la théorie de Gagné. L'ouvrage se termine sur une étude du groupe de classe, des phénomènes qui s'y produisent, des principes et techniques que peuvent utiliser les intervenants afin d'actualiser et de canaliser les dynamismes du groupe-classe.

L'originalité et la pertinence de l'ouvrage viennent surtout du fait que c'est probablement la première fois qu'un auteur tente de situer la théorie de Gagné dans l'univers des théories de l'apprentissage et de dégager les points tant de convergence que de divergence qui peuvent être établis entre ces différentes théories.

Cependant, ce que l'ouvrage gagne en étendue, il le perd en termes de présentation et parfois d'analyse du sujet. Ceci me semble particulièrement vrai pour le chapitre traitant de la pédagogie ouverte.

Somme toute, un ouvrage qui se lit bien et qui est susceptible de donner au lecteur le goût d'approfondir, par la suite, certains aspects des théories présentées.

Paul Goulet

* * *

Gauthier, Gaston, *Le counseling de groupe*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 1982, 190 pages.

Dans la société actuelle, les groupes de rencontre se diversifient et se multiplient de plus en plus. Le nombre d'organismes professionnels offrant de l'aide psychologique par la rencontre en groupe s'accroît constamment. L'auteur du présent ouvrage, tout en faisant état de cette situation, propose aux intervenants et aux usagers de ces groupes, une information de base qui me semble très pertinente. Il établit des distinctions entre les divers types de groupes, leur nature, et trace un résumé des conditions essentielles de réussite pour cette intervention inter-individuelle. De plus, il offre un support à l'animateur de groupe en lui permettant de s'initier à la dynamique et aux contraintes que présente ce genre particulier de travail.

J'ai particulièrement apprécié la clarté du langage et la précision des thèmes traités dans cet ouvrage. En effet, l'auteur présente de façon synthétique et concise les principales données susceptibles d'intéresser celui qui s'initie au counselling de groupe. Le lecteur évolue facilement à travers les différentes phases du travail de groupe et acquiert ainsi une connaissance progressive du processus, de son contenu et de sa complexité, sans se perdre dans des détails subtils et superflus.

Cet ouvrage est nettement un texte de base pour la personne qui s'initie au travail de groupe ou qui veut rafraîchir ses connaissances sur le sujet. La présentation des différentes exigences de ce travail, tout en étant claire et précise, revêt davantage un caractère descriptif plutôt qu'une réflexion en profondeur sur les dynamismes et les dynamiques impliqués par l'action. Sa nature descriptive en fait un texte d'initiation plutôt qu'une analyse introspective des phénomènes de groupes et de leurs exigences.

Un tel ouvrage a toute sa pertinence dans un contexte où la formation par le groupe de même que la croissance personnelle tentent de s'imposer de plus en plus. À celui qui est désireux de s'informer avant d'entreprendre l'une ou l'autre des démarches, nous recommandons la lecture de ce volume. Il y trouvera sûrement des réponses intéressantes aux questions que posent le développement et la croissance par le groupe.

Raymonde Bujold

* * *

St-Arnaud, Yves, *Devenir autonome*, collection Actualisation, Montréal: Le Jour Éditeur, 1983, 326 pages.

Le présent ouvrage se présente comme une réflexion sur notre capacité de créer notre propre santé psychologique. Il fait appel à une conception de l'homme où celui-ci se distingue des autres espèces animales par son haut niveau de conscience et sa capacité d'autonomie et de liberté.

Basé sur la troisième force et puisant ses fondements sur l'approche de la psychologie humaniste, il reconstitue les étapes de la personne en marche vers l'autonomie. Par des exemples concrets, il démontre qu'en se mettant à l'écoute de soi-même chacun découvre ses propres modèles de comportement. Le livre ne dit pas quoi faire pour trouver des réponses à ses questions ou des solutions à ses problèmes mais fait appel à l'écoute de soi pour augmenter sa capacité de choisir et par le fait même devenir autonome. Chacun apprend par essais et erreurs et la confrontation avec des situations vécues comme le cas de Julie ou le questionnaire sur les centres d'intérêt dans la vie quotidienne permettent une utilisation pratique des énoncés psychologiques.

La première partie de l'ouvrage présente le cas de Julie qui a 17 ans et qui est enceinte. À travers une série de dialogues avec la mère, l'ami Jean-Louis, la copine Josée, le professeur de français, l'animateur de pastorale et le psychologue humaniste, nous suivrons la jeune fille dans sa démarche d'auto-développement.

La deuxième partie offre au lecteur la possibilité de se situer face à l'auto-développement. Un questionnaire sur les centres d'intérêt de la vie quotidienne où chacun fait l'inventaire de ses propres besoins servira à comprendre les principes de la prise en charge personnelle. Le dernier chapitre traitera des obstacles rencontrés dans la démarche vers l'autonomie, les divers types de défenses psychologiques pour lutter contre les frustrations quotidiennes et finalement une description de l'anxiété qui peut compromettre le développement de l'autonomie chez l'individu.

La démarche est linéaire, la lecture s'avère facile, le langage est simple et clair pour un non-initié et les exemples démontrent bien les théories proposées. À mi-chemin entre le livre scientifique et le manuel didactique avec son bilan de vie, l'on passe de la théorie à la pratique avec aisance en suivant la démarche de l'auteur.

La faiblesse du livre réside dans son questionnaire — bilan de vie. Celui-ci dans sa présentation demeure trop complexe, le format utilisé n'est pas pratique (p. 209-210), les consignes ne sont pas assez claires, il faut relire celles-ci plus d'une fois, retourner au questionnaire et utiliser ce stratagème quelques fois. Dommage, car le côté pratique du bilan demeure une excellente idée.

Ce livre présente un intérêt autant pour les éducateurs d'adultes qui préconisent la démarche vers l'autonomie que pour chacun d'entre nous qui avons besoin d'un reflet-miroir à certaines époques de notre vie.

Louise Marchand

* * *

Germain, Claude et Raymond LeBlanc, *Introduction à la linguistique générale, tome 6: La sémiologie de la communication*, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1983, 92 pages.

Comme les cinq premiers fascicules du cours « Introduction à la linguistique générale », *La sémiologie de la communication* est précédé d'un guide d'utilisation et de l'énumération des (11) objectifs proposés aux lecteurs (les étudiants du premier cycle, bien sûr, mais aussi, éventuellement, les cégépiens, les professeurs de langue maternelle — qui y retrouveront la philosophie du nouveau programme — et toutes les personnes intéressées à se donner une « culture linguistique élargie » p. 10). Chacun des quatre chapitres est suivi d'une série de questions auxquelles le « bon élève » doit être en mesure de répondre et de quelques suggestions de lectures complémentaires. Enfin, les notions de base qui sont présentées sont clairement expliquées et bien illustrées. On ne saurait, à ce niveau, trop féliciter les auteurs : non seulement ils ont choisi leurs exemples dans le quotidien (carte de crédit, horaire d'autobus...) mais, qui plus est, ils se sont obligés à la loi qu'ils présentent comme le « principe premier » de la communication, loi qui veut que l'intention de communication d'un « émetteur » soit transparente pour le « récepteur visé ».

Le premier chapitre présente les orientations qu'a prises la sémiologie au tournant des années soixante — sémiologie de la signification (Barthes), sémiologie de la communication (Buyssens) et sémiologie de la culture (Eco) — pour ne retenir de la seconde que les domaines qui présentent peu d'ambiguïté quant à la présence d'une intention de communication (p. 23). Le second, intitulé « La nature du signe », comporte deux sections : la première précise les notions de base retenues (signal, indice, acte sémique, signe iconique et signe arbitraire, signifié, sens et signifiant) ; et la seconde présente un exemple de description tiré du domaine spécifique de l'image pédagogique où est, à bon droit me semble-t-il, mise en doute finalement la différence entre iconique et arbitraire. Le troisième chapitre est centré sur la question du mécanisme d'indication ; au-delà des exemples, on arrive mal à y mettre en place la notion de code, qui serait plus ou moins ouvert ou fermé ; mais, ensuite, on y présente des cas intéressants d'échecs de la communication. Dans le quatrième chapitre, est abordée, via la question de l'économie des divers systèmes de communication, la question de la spécificité des langues naturelles humaines et celle de la comparaison entre ces dernières et la danse — moyen de communication — des abeilles.

Un lecteur plus averti se surprendra cependant à se demander si la «sémiologie de la communication» a évolué depuis la fin des années soixante: les auteurs réfèrent constamment le lecteur à des travaux rédigés avant 1970 (Mounin, Martinet et Guiraud). Il remarquera aussi que beaucoup d'eau a coulé sous les ponts depuis que la question de la spécificité du langage se résolvait à partir des travaux de Benveniste (1966) sur le «langage humain» et la dite «communication animale». Il se prendra peut-être même à se demander si l'effort des auteurs pour ajuster leurs propos à la conjoncture des actuels programmes de français ne les éloigne pas un tant soit peu d'une sémiologie véritable. On veut bien admettre que l'intention est la porte d'entrée d'une sémiologie de la communication, puisqu'un indice n'est pas un signal; mais on comprend mal comment on pourrait résoudre la question du mécanisme d'indication — auquel obéit la communication — sans faire appel à une sémiologie de la (production de) signification. En effet, tant un indice qu'un signal peut déclencher chez celui qui est manipulé la division du signifiant et du signifié en deux classes complémentaires dont résultera le message; de telle sorte que pour ne pas perdre cette complexité de vue tout en intégrant l'intention du locuteur, il faut nécessairement, comme le suggérait déjà Barthes il y a plus de vingt ans, se rendre à l'idée, au moins dans un premier temps, qu'il y a du langage dans tout système sémiologique. Il devient assez gênant alors d'aller prétendre qu'il n'y a pas intention dans la danse des abeilles; et on ne peut guère, si on veut être logique, continuer de prétendre à la suite de Mounin qu'il y a langage seulement quand le médium utilisé origine des sons, et, partant, est d'une richesse combinatoire quasi inépuisable. Ce n'est pas tout de savoir qu'il n'est pas de langage sans intention; encore faut-il ne pas ignorer qu'en sémiologie la prise en compte de ce fait se nomme énonciation, et qu'il est possible d'étudier cette énonciation à un niveau strictement matériel.

Fernand Roy

* * *

Lebrun, Monique, *Les apports de la linguistique à la didactique du français*, Saint-Jean-sur-Richelieu: Éditions Préfontaine, 1983, 240 pages.

Dès les premières lignes de la préface, Monique Lebrun avertit ses lecteurs éventuels que son livre s'adresse aux professeurs du primaire et des débuts du secondaire et qu'il tente de faire le pont entre la théorie linguistique et la pratique pédagogique dans l'enseignement de la langue maternelle. Dans ce sens, il s'agit d'un ouvrage de vulgarisation susceptible de combler un vide important dans la profession d'enseignant de la langue maternelle.

Le contenu est divisé en huit chapitres qui suivent, somme toute, une progression assez traditionnelle. Après avoir présenté dans un premier temps les notions de *langage et communication*, l'auteure consacre son deuxième chapitre aux *faits phonétiques* et en profite pour passer quelques très brèves notions de phonologie. Suivent

dans l'ordre des chapitres intitulés *orthographe, morphologie, syntaxe et grammaire, sémantique et lexicque* puis le volume se termine sur deux chapitres moins fréquents dans des ouvrages de ce type, *registres de langue, norme et style* d'une part et *lecture* d'autre part.

À l'exception du dernier chapitre où l'on trouve une légère variation, chacun des autres est rigoureusement organisé comme suit : introduction ; aspects théoriques ; prolongements pédagogiques ; suggestions d'exercices pour la classe ou pour le maître ; bibliographie.

Selon que l'on est linguiste ou praticien, cet ouvrage doit laisser des impressions fort différentes. Voyons d'abord la dimension linguistique du livre. Les aspects théoriques présentés au début des chapitres et qui doivent servir de base au reste de la discussion pédagogique recouvrent trop de matière en trop peu de pages. De plus, on perçoit souvent dans le texte l'effort de vulgarisation postulée comme nécessaire par l'auteure. Il résulte de ces deux conditions des simplifications excessives menant à plusieurs imprécisions et erreurs. Par exemple, la notion saussurienne du signe linguistique (p. 18) est mal interprétée et produit des définitions fautives du signifié et du signifiant qui sont véhiculées ensuite dans le reste de l'ouvrage. Ailleurs (p. 30), on retrouve la curieuse notion qu'une langue se construit progressivement à partir des sons en unités de plus en plus vastes. Les phonèmes deviennent (p. 71) « des unités minimales acoustiques ». L'exemple « étudiera » (p. 72) est donné comme contenant deux morphèmes. Dans la même page, Martinet est présenté comme celui qui « a apporté des précisions d'ordre terminologique à la théorie de Bloomfield ». Et dans la même veine (p. 103-104), les filiations Guillaume-Chomsky (structure profonde) et Tesnière-Chomsky (transformation) sont des vues de l'esprit qui ne se vérifient nullement dans les nombreuses bibliographies proposées par Chomsky.

Par ailleurs, l'abondance du contenu théorique présenté ne se justifie pas toujours au regard des quelques rapports qui sont effectivement examinés. Cependant, pour sérieuses que ces lacunes soient, il est toujours possible d'y remédier soit par un enseignement adéquat, soit par la consultation critique d'autres travaux d'introduction à la linguistique.

Ce qui reste fort positif dans ce livre, c'est sa dimension pratique. Les parties de chaque chapitre traitant des prolongements pédagogiques de même que les suggestions d'exercices pour la classe ou pour le maître montrent que l'auteure a dû faire face elle-même à plusieurs des problèmes qui y sont posés et que sa réflexion a été fort productive. On y retrouve, parfois un peu en vrac il est vrai, des questions portant soit sur des aspects de la matière présentée, soit sur des contenus ou encore des pratiques pédagogiques en didactique de la langue maternelle. À signaler en particulier les questions qui, sous le couvert du rattachement avec la théorie présentée, remettent subtilement en cause la raison d'être même d'actes pédagogiques traditionnels. En outre, plusieurs suggestions d'activités apparaissent sûrement utilisables dans la salle de classe et susceptibles de produire les effets escomptés.

Il convient enfin de signaler tout spécialement les parties de l'ouvrage portant sur la langue écrite, en particulier le chapitre sur l'orthographe. L'auteure semble véritablement à l'aise lorsqu'elle traite cette dimension de la langue et réussit bien à nous transmettre ses points de vue.

Il est clair que le lecteur sera appelé à faire des choix dans l'ensemble généreux qui lui est proposé. À tout prendre cependant, et surtout à cause de sa dimension pratique, l'ouvrage de Monique Lebrun constitue une enrichissante source de réflexion sur les fondements de la pratique pédagogique de l'enseignant face à sa matière et à ses élèves.

Raymond LeBlanc

* * *

Gagné, Gilles, Michel Pagé et collaborateurs, *Études sur la langue parlée des enfants québécois, 1969-1980*, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1981, 324 pages.

Il s'agit d'un ouvrage qui en impose autant par son contenu que par sa forme. Il réunit quinze recherches produites au Québec entre 1969 et 1980 dont les contextes de réalisation sont passablement variés. En effet, les travaux présentés dans cet ouvrage peuvent aussi bien découler de mémoires de deuxième cycle en sciences de l'éducation ou en linguistique, de thèses de doctorat en linguistique, en psychologie ou en sciences de l'éducation que de travaux de recherche effectués dans le cadre d'opérations menées par des organismes publics d'éducation.

Toutefois, malgré leur grande diversité, ces recherches sur la langue parlée des enfants québécois ont en commun de ne pas avoir de préoccupation uniquement descriptive comme certaines recherches en linguistique; elles sont plutôt évolutives et explicatives. De plus, elles rejoignent des problématiques qui sont davantage reliées au développement de l'enfant et à des préoccupations d'ordre pédagogique. Il faut également préciser que les recherches présentées dans cet ouvrage répondent toutes aux critères de sélection suivants:

1. l'étude réalisée porte sur un corpus original de performances verbales d'enfants québécois francophones;
2. le cadre linguistique de référence pour l'analyse de la performance se rattache à des théories connues d'analyse de la performance verbale, mais aucune école linguistique n'a été privilégiée;
3. seules des recherches portant sur un corpus d'énoncés oraux ou étudiant la compréhension de productions orales ont été retenues;
4. la recherche doit avoir été terminée entre 1969 et 1980.

(réf. p. 12 et 13)

Tel qu'il est précisé à la page 13 de l'ouvrage, l'ensemble des recherches sélectionnées se divise en deux parties. La première comprend huit articles dont l'objectif premier consiste à décrire l'état du développement de la langue des enfants québécois aux niveaux phonologique, morphologique, lexical et/ou syntaxique. Cette partie s'intitule: *Recherches descriptives et études de variables corrélatives*. Elle regroupe les recherches suivantes:

1. Gilles Gagné et Philippe Barbaud, Remarques sur la langue parlée d'enfants de six-sept ans.
2. Helga Furchtbar-Feider, Quelques traits du développement linguistique chez le jeune enfant francophone de Montréal.
3. Nicole Van Grunderbeeck, Étude sur la compréhension des types de phrases (noyau, négatif, passif et passif-négatif) par des enfants québécois de quatre ans et demi à sept ans et demi.
4. Roger Lazure, Écarts syntaxiques dans la performance d'enfants de quatre ans.
5. Guy Labelle, La performance syntaxique d'enfants de cinq ans de Montréal et de Paris.
6. Gilles Primeau et Guy Labelle, État et évolution du vocabulaire d'enfants québécois de neuf à douze ans.
7. Bernard Hébert, Gilles Gagné et Philippe Barbaud, Les alternances phonologiques du pluriel en français chez des enfants de la maternelle à la sixième année.
8. Paul Pupier, Les relations entre la phonologie d'enfants de deux ans et celle des adultes dans le français de Montréal.

La deuxième partie réunit sept recherches comparatives qui confrontent le développement de la langue de sujets différents par leur origine socioéconomique. Cette partie s'intitule: *Recherches comparatives: langue et milieu socioéconomique*. Elle regroupe les recherches suivantes:

1. Régine Pierre-Joly, Influence du milieu socioéconomique sur le développement des structures syntaxiques entre quatre et cinq ans.
2. Michel Pagé et Judith Comeau, Les structures de phrases: comparaison de milieux au niveau de la première année scolaire.
3. Judith Comeau et Michel Pagé, Comparaison du langage oral dans deux milieux à dix et seize ans.
4. Madeleine Baillargeon et Aimée Leduc, La compréhension du langage de l'enseignante par des enfants de niveaux socioéconomiques différents.

5. Jean A. Rondal, Mourad Adrao et Sylviane Neves, *Classe sociale, langage et instruction: la compréhension du langage de l'enseignant par l'enfant au niveau de l'école maternelle et de la première année.*
6. Micheline Gratton et Philippe Barbaud, *Vocabulaire, milieux sociaux et méthodes d'enseignement.*
7. Anne Salomon, *Les performances d'enfants montréalais de classe régulière et de classe spéciale issus de deux milieux socioculturels au test différentiel d'aptitudes psycholinguistiques.*

Dans l'ensemble, l'ouvrage est bien structuré. Dès les premières pages, on peut remarquer que les auteurs principaux sont soucieux de justifier le choix des textes présentés et de mettre en valeur les traits communs de chacun d'eux. Cela se manifeste, entre autres, dans la partie *Présentation* où ils regroupent les recherches en deux parties distinctes ainsi que dans les articles d'introduction où ils présentent chacune d'elles.

Avec un article de Gilles Gagné intitulé *Orientation et caractéristiques des recherches descriptives sur la langue parlée des enfants québécois* débute la première partie du livre. Dans cet article, l'auteur présente clairement les objectifs des recherches concernées et prend soin de les situer en regard de recherches étrangères, françaises et surtout américaines. Il fait part, en outre, de ses réserves, que je partage d'ailleurs, concernant certaines interprétations de données qui s'appuient sur les notions de «code élaboré» et de «code restreint» (Bernstein 1975). Ensuite, il cerne la problématique d'ensemble impliquée dans les recherches de ce type, en faisant ressortir les difficultés auxquelles achoppent les chercheurs quand ils tentent de trouver un cadre théorique adéquat pour décrire des performances verbales. Il expose également certains problèmes liés à la cueillette de données en précisant les différents types de corpus que l'on retrouve dans les recherches présentées ainsi que les contraintes auxquelles les chercheurs ont été confrontés lors des enregistrements, en s'appuyant sur une infrastructure théorique très pertinente.

Dans la dernière partie de son article, l'auteur s'attarde à présenter les variables étudiées dans les différentes recherches en faisant la synthèse des résultats pour chacune de ces variables. Cela l'amène à exposer des résultats de recherches présentées dans la deuxième partie de l'ouvrage. Cette façon de procéder aurait mérité, à mon point de vue, des explications supplémentaires. Toutefois cela n'atténue en rien la qualité de l'article.

La deuxième partie de l'ouvrage commence avec un article de Michel Pagé qui s'intitule *Problématique des recherches comparatives sur la langue d'enfants issus de milieux différents.*

Après avoir précisé que les recherches concernées se regroupent autour de la problématique de l'échec scolaire fréquent des élèves issus de milieu socioécono-

mique défavorisé, l'auteur réussit à mettre en évidence la cohérence de l'ensemble en analysant les trois points suivants :

- les dimensions de la langue qui font l'objet des comparaisons ;
- les présupposés des choix méthodologiques ;
- la place de ces recherches dans un tableau d'ensemble de la recherche européenne et américaine.

L'auteur analyse le premier point énoncé en faisant part des ressemblances et des différences qui existent entre les recherches présentées et ce (1) en regard de la situation énonciative et (2) en regard de l'objet des comparaisons linguistiques. Il en profite pour faire ressortir les limites de ces recherches en s'appuyant sur des théories reconnues.

Ensuite, au deuxième point, l'auteur cerne l'essentiel de la problématique impliquée dans les sept recherches concernées. Il précise, entre autres, que l'enfant de milieu défavorisé, qui a des difficultés de compréhension et de production en français standard, peut posséder des formes non standard qui constituent des systèmes linguistiques hautement développés et qui fonctionnent suivant une grammaire différente d'une langue standard. Cette constatation qui rend difficile la comparaison d'enfants issus de populations différentes, a été prise en considération dans la méthodologie des recherches présentées.

Enfin, au dernier point, il présente différentes recherches qui concernent la problématique impliquée par l'étude du langage d'enfants de différents milieux socioéconomiques et les divise en deux grands domaines de recherche, soit l'étude du langage dans sa fonction communicative et l'étude de la connaissance du système de la langue. Ensuite, il situe brièvement les recherches québécoises par rapport à ces deux grands domaines.

L'ouvrage présente des recherches de qualité qui demeurent accessibles sans que soit diminuée la rigueur scientifique. Bref, l'ouvrage peut s'adresser autant aux chercheurs et aux spécialistes dans les domaines concernés qu'au public intéressé aux questions de langage.

Jean-Claude Huot

* * *

Saada, El Hadi, *Les langues et l'école : bilinguisme inégal dans l'école algérienne*, Berne : Peter Lang Éd., 1983, 131 pages.

L'Algérie hérite en 1962, date d'accession à son indépendance, du système scolaire français. À ce moment, le français est la langue de l'enseignement, la langue de l'alphabétisation. Depuis 1962, le processus de décolonisation se traduit par l'implantation de la langue arabe (arabe littéraire) à l'école. Ce processus a entraîné un bilinguisme inégal dans l'école algérienne.

L'auteur fait remarquer qu'il y a, en Algérie, une double dichotomie dans le rapport de la famille à l'école. L'arabe dialectal, seule langue que connaît l'enfant à son entrée dans le milieu scolaire, est écarté de celui-ci, et la langue française a une position dominante par rapport à l'arabe littéraire. Ceci entraîne une inégalité dans le bilinguisme scolaire.

L'enfant est ainsi confronté dès son entrée à l'école, à deux nouvelles langues. Ce sont deux langues d'enseignement qui se répartissent selon les différentes matières, de façon inégale, ceci en faveur de la langue de la colonisation, le français.

La double dichotomie de la situation linguistique à l'école entraîne trois questions fondamentales. L'auteur s'interroge d'abord sur le bien-fondé d'une scolarisation bilingue commençant dès la première année du primaire. La maîtrise des deux langues ne restera-t-elle pas partielle (semi-linguisme double pouvant entraîner un analphabétisme de retour)? En second lieu, l'abandon total de la langue maternelle (orale seulement) ne vient-il pas perpétuer le schisme de la cellule familiale (univers féminin — univers masculin) résultat de la « désarabisation » coloniale? Le troisième aspect du problème est celui du développement de la personnalité de l'enfant, les langues scolaires renvoyant l'enfant à des univers sémantiques partiellement disjoints, à une concurrence sociale des deux langues, et à l'inégalité des langues dans l'univers scientifique. L'auteur met ainsi en évidence, au moyen d'enquêtes, le lien entre les difficultés d'apprentissage en milieu scolaire et le statut accordé aux langues dans l'enseignement, ainsi que les conflits de personnalité qui en résultent. Il ébauche également les grandes lignes d'une solution, et voit la possibilité de modifier le corpus linguistique de l'arabe littéraire en réduisant son écart avec l'idiome du milieu social et en décolonisant le contenu sémantique des langues scolaires. El Hadi Saada annonce, par ce biais, une possibilité de changement dans le statut des langues à l'école. Il propose, pour commencer, de retarder de deux à trois ans l'utilisation du français à l'école, afin de présenter à l'enfant un univers sémantique de référence intégré, et remet en question le rôle joué par le français comme langue véhiculaire d'enseignement.

L'auteur fait donc entrevoir une issue possible au problème posé, en préconisant une action conjuguée sur le corpus, ainsi que sur le statut de l'arabe comme langue véhiculaire de l'enseignement.

L'analyse du problème de l'ambivalence linguistique de l'école algérienne que présente cette étude est étayée par les réponses aux questionnaires et conduit avec logique à la solution proposée par l'auteur.

L'Algérie, dans ce domaine, n'est pas un cas isolé et il serait peut-être intéressant d'étudier le même problème, de façon comparative, dans plusieurs pays du Maghreb afin de donner à la suggestion faite ici, une ampleur qui pourrait justifier son application, faute de quoi, le problème ne pourra être résolu, l'Algérie ne pouvant se permettre de s'isoler du monde maghrébin.

Michelle Bronner

* * *

✓ *Répertoire national* compilé par James Huston, édité par Robert Melançon, Montréal : VLB, 1983, 4 tomes.

Robert Melançon a écrit une préface (t. I, pp. 9-24), dressé une chronologie (pp. 27-41), donné des notes sur les illustrations ajoutées par lui à l'édition originelle (pp. 45-49); il a aussi muni l'ensemble d'un index général des noms des auteurs à la fin du tome IV.

Une première pagination se termine à la p. 49. Une nouvelle pagination commence avec le texte du Répertoire national comme tel : t. I, 368 p.; t. II, 376 p.; t. III, 384 p.; t. IV, 404 p. En outre, à la fin de chaque tome, se trouve la table des matières originelle, établie par année de publication.

La maison VLB nous offre ainsi une réédition d'un ouvrage qui était devenu à peu près introuvable, le *Répertoire national* compilé par James Huston. Paru d'abord de 1848 à 1850, Adolphe-Basile Routhier l'avait réédité en 1893. Tous ceux qui s'intéressent à l'histoire des idées (et aussi de l'éducation) et à la littérature de la fin du XVIII^e et de la première moitié du XIX^e siècles se réjouiront de pouvoir disposer d'une nouvelle édition de cette publication devenue extrêmement rare.

De quoi s'agit-il au juste ? À l'automne 1847 James Huston, jeune homme de 27 ans, est élu président de l'Institut canadien. Le 29 octobre il publie dans plusieurs journaux un prospectus. Le journal *le Canadien* en donnait une version comprenant le passage suivant :

Nous soumettons aujourd'hui, au public canadien, le projet d'une compilation, qui, suivant l'avis d'un grand nombre d'hommes instruits, devra être très utile aux jeunes gens studieux, aux écrivains du Canada, et très intéressante pour les personnes qui aiment la littérature nationale et qui voudront étudier son enfance, ses progrès et son avenir.

Nous voulons donc réunir dans deux volumes les meilleures productions des littérateurs canadiens, maintenant éparses dans les journaux franco-canadiens qui ont été publiés depuis un demi-siècle. (I, 17-18)

Les livraisons parviennent aux souscripteurs à partir de février 1848 et seront complétées en 1850. Huston projetait de former un recueil de deux volumes de 354 pages chacun. Toutefois à la fin de 1848, il annonce deux autres volumes de 354 pages chacun, pour couvrir la période de 1844 à 1848.

C'est cette édition originelle que Robert Melançon a choisi de rééditer. Le lecteur est heureux de retrouver le texte dans son état premier. Toutefois les arguments invoqués par Robert Melançon pour ne pas reproduire, au moins en annexe, l'introduction de Routhier ne m'ont pas paru très convaincants. Il me

semble que ce texte est rattaché à l'histoire du *Répertoire national* et aurait pu, sans trop de frais, être mis à la disposition du lecteur.

James Huston voulait sauver de l'oubli les écrits canadiens condamnés à périr avec les journaux où ils avaient paru. Voilà un noble but. Seulement nous ne savons rien des critères qui ont guidé le choix de Huston. Nous savons uniquement qu'il a été appuyé dans son projet par des membres de l'Institut canadien, entre autres, et qu'il a vraisemblablement écarté du répertoire les textes trop controversés (et peut-être les plus intéressants) qui risquaient de créer des ennemis à son entreprise. Nous avons donc, sans plus de précision, ce que James Huston et ses collaborateurs estimaient être la meilleure littérature de l'époque. Maurice Lemire, dans le *Dictionnaire des œuvres littéraires* (t. I, p. 652) fait remarquer que la vision de la littérature qui prévaut dans cette compilation a fait autorité jusqu'à la publication du *Dictionnaire*, mais qu'elle sera remise en question grâce à ce dernier et à des travaux plus récents dont ceux de Jeanne-d'Arc Lortie en particulier.

Le *Répertoire national* comporte des poèmes, des contes, des billets, des conférences sur des sujets généraux, etc. À quelques exceptions près, ces textes supportent mal l'outrage du temps. Il est en effet difficile pour le lecteur non initié d'entrer dans ce monde particulier. Il faut dire à cet égard que la préface de Robert Melançon ne me semble pas faire tout le nécessaire pour faciliter la tâche. Exemple simple mais éloquent : qui sait aujourd'hui que l'image souvent évoquée de la « blanche Albion » désigne l'Angleterre ? Le préfacier souligne d'abord la difficulté de lecture de ces textes pour en arriver néanmoins à dire qu'il croit que le lecteur doit le lire d'un couvert à l'autre pour bien en apprécier la valeur. Il affirme en effet qu'à son avis le « *Répertoire national* est un document exceptionnel dont on ne saisit la portée que si on le lit intégralement. » (p. 14) Or, après une exploration du texte et la lecture *in extenso* d'un grand nombre de pièces du recueil, je n'arrive pas à prendre cette affirmation au sérieux. J'ai vraiment beaucoup de difficulté à croire que M. Melançon a lui-même lu d'un bout à l'autre cette compilation faite de pièces et de morceaux de divers ordres et de valeur très inégale.

Par ailleurs quand Robert Melançon continue en expliquant qu'il a délibérément choisi de publier cette compilation sans commentaire pour mieux faire saisir au lecteur la distance qui l'en sépare (I, 15-16), alors je ne comprends plus. La seule concession faite par le préfacier sera, selon son expression, un « commentaire iconographique ». Les illustrations me paraissent, de fait, bien choisies et susceptibles d'enrichir la lecture. Toutefois cela me paraît bien insuffisant. Quand la distance devient trop grande, le lecteur n'a tout simplement plus de points de repère et risque de se désintéresser rapidement. Robert Melançon a beau parler de gaucherie, de textes naïfs qu'il faut accepter comme tels, je ne trouve malheureusement pas qu'il aide beaucoup son lecteur à situer et à apprécier ces textes, du moins ceux qui mériteraient de l'être.

Parmi les éléments à mon goût les plus intéressants du *Répertoire national*, je

signalerais en particulier: 1. les lettres du Chevalier de Lorimier et 2. les textes d'Étienne Parent.

1. Chevalier de Lorimier avait été associé aux troubles de 1837. Arrêté, incarcéré, il sera condamné à mort. Nous avons ici des lettres adressées à ses amis et à sa famille jusqu'aux dernières heures qui ont précédé son exécution. Il s'agit à mon avis d'un document humain et historique d'une grande valeur. (t. II, p. 97-108)

2. Les textes d'Étienne Parent, dont un discours de 1848: « Considérations sur notre système d'éducation populaire, sur l'éducation en général et les moyens législatifs d'y pourvoir ». (t. IV, p. 316-357) Ce document me semble d'un intérêt exceptionnel. Parent y fait état, peu après l'avènement du gouvernement responsable (1840) des difficultés d'implantation d'un système scolaire qui relève d'un gouvernement *local* et *responsable*. Ce texte garde à mon avis un intérêt très vif. En particulier si l'on songe aux discussions actuelles au Québec autour du système scolaire et des changements qu'il serait souhaitables d'y apporter.

Pour les amateurs de curiosités en histoire de l'éducation, je signale enfin qu'ils trouveront, entre autres, dans le *Répertoire national* deux textes sur lesquels ils aimeront peut-être se pencher:

1. Le discours d'introduction au premier cours de chimie donné par Nicolas Aubin à l'école de médecine de Québec en 1848. (t. IV, p. 168-183).
2. Le texte d'un « Cours de lectures sur l'univers » (t. IV, p. 187-287), donné sous le patronnage de l'Institut canadien en 1848. On y parle, selon la vision de l'époque, de géologie, d'astronomie, de biologie, de botanique, de zoologie, sans oublier la théologie...

Jeanne-Marie Gingras Audet

* * *

Dictionnaire des œuvres littéraires du Québec, t. III, 1940-1959, sous la direction de Maurice Lemire, Montréal: Fides, 1982, XCII-1252 p. bibliographie p. 1099-1204, index onomastique p. 1225-1252.

Il me semble que les trois premiers tomes du *Dictionnaire des œuvres littéraires* devraient se trouver, à tout le moins 1^o dans *toutes* les bibliothèques scolaires (secondaire, collégial sans parler évidemment des universités) et 2^o dans *toutes* les bibliothèques publiques non seulement au Québec mais dans l'ensemble du pays. Ce sont à mon avis des ouvrages d'une qualité exceptionnelle et qui sont appelés à devenir des outils de référence indispensables.

Ce troisième tome possède toutes les qualités déjà signalées au sujet des deux premiers tomes (voir dans cette revue: vol. IV, no 3, automne 1980, p. 629-632). L'ensemble du projet me paraît magistral autant dans sa conception et sa réalisation

qu'au plan d'une éventuelle utilisation pédagogique. Je ne reviendrai pas sur ce que j'ai déjà écrit là-dessus. J'aimerais plutôt m'arrêter ici à l'équipe qui est responsable de ce dictionnaire, puis à la qualité matérielle de ces ouvrages et enfin à quelques remarques touchant plus particulièrement ce troisième tome.

1. Il est évident qu'un projet de cette envergure ne peut se réaliser par une personne isolée. On le sait déjà, l'équipe responsable du dictionnaire est dirigée par Maurice Lemire, professeur à l'Université Laval. On peut noter à cet égard la qualité, le dynamisme et la stabilité relative de cette équipe dont s'est entouré le professeur Lemire. En plus d'assumer la direction de l'ensemble, celui-ci est responsable de la section roman, conte, nouvelle. Il est secondé par trois collègues, aussi professeurs de littérature, qui ont chacun assumé la responsabilité d'une section : Gilles Dorion (aussi directeur-adjoint du projet), essai ; André Gaulin, poésie ; Alonzo Le Blanc, théâtre. À ce noyau doit s'ajouter quatre chargés de recherche, chacun rattaché à une section en particulier : Aurélien Boivin, roman, conte et nouvelle ; Lucie Robert, théâtre ; Roger Chamberland, poésie ; Kenneth Landy, essai. Ces deux derniers se sont aussi occupés de la documentation iconographique et photographique dont je reparlerai plus loin. Enfin, c'est à Denise Doré que revient, depuis le début du projet, la lourde tâche du secrétariat.

Au-delà de cette équipe stable, sur laquelle repose sans aucun doute le succès du *Dictionnaire*, on a fait appel à une quantité de collaborateurs bien choisis à travers tout le Canada et, à l'occasion, à l'étranger (p. 1207-1215). Toutes ces personnes sont associées au succès du *Dictionnaire* et ne doivent donc pas être oubliées.

2. Sur le simple plan matériel, je suis frappée par la qualité typographique de ces ouvrages. Le choix des caractères, la disposition du texte sur la page ou dans les tableaux, etc., tout concourt à rendre la lecture, facile, utile et agréable. En outre, l'effort considérable accompli par Roger Chamberland et Kenneth Landry au plan de la documentation iconographique et photographique doit être souligné. Les reproductions de toutes sortes (dessins, caricatures, photographies, etc.) essentiellement en noir et blanc, sont choisis avec goût et à propos, et viennent compléter le texte d'une manière discrète. De plus, à partir du tome II, le *Dictionnaire* s'est enrichi de la couleur. On y retrouve en particulier une reproduction du magnifique *Hommage à Nelligan* de Jean-Paul Lemieux (p. 414). Le tome III nous offre, entre autres, des reproductions en couleur de Borduas et Riopelle, sans oublier l'agrandissement d'un timbre-poste en l'honneur du *Survenant* de Germaine Guèvremont et un dessin de Robert La Palme pour annoncer *Tit-Coq* de Gratien Gélinas. Cette dimension n'est peut-être pas essentielle en elle-même, mais elle ajoute à la qualité et à l'agrément de l'ensemble. Elle me semble bien compléter le texte sans jamais devenir envahissante.

3. Quant au troisième tome comme tel, qui couvre les années 1940-1959, il me semble marquer le passage à une conception de la littérature plus proprement littéraire. Comme l'avait indiqué Maurice Lemire dans son introduction générale, l'objectif principal de ce projet est de « refléter l'activité littéraire de chaque époque

d'après l'idée qu'elle-même se faisait de la littérature. » (t. I, p. IX). Dans ce troisième tome, on se rend compte que l'essentiel des articles sont consacrés aux œuvres d'imagination. C'est l'époque du *Barachois* de Savard, d'*Au pied de la pente douce* de Lemelin, du *Torrent* et du *Tombeau des rois* d'Anne Hébert, de *Rue Deschambault* de Gabrielle Roy, etc. Ce qui est nouveau, c'est que l'histoire, la philosophie, la géographie sont ici exclus. De même, on ne retrouve à peu près plus, comme c'était le cas avant 1940, des recueils de discours, des monographies de paroisse, des récits de voyage, des biographies, etc.

L'introduction à ce troisième tome situe bien l'époque et, par sa construction même, signale les points de repère de la littérature de cette période :

Présentation de l'époque (paroisse, gouvernement, forces de renouveau, influence française, l'édition, la télévision)	XI-XVI
1. Le roman et le conte :	XVI-XXV
2. La poésie	XXV-XXXIV
3. L'essai	XXXV-XLIV
4. Le théâtre	XLIV-LII
5. La peinture	LIII-LVIII
6. La radio, la télévision, le cinéma	LIX-LX
7. La condition de l'écrivain	LXI-LXIII

En fait, ce que montre cette table des matières c'est que les auteurs du *Dictionnaire* ne se soucient pas d'une manière étroite de la littérature. (Plus de six pleines pages consacrées au *Refus global*.) Cela aussi est à leur crédit.

Nous attendons donc avec impatience la parution des tomes IV et V qui couvriront respectivement les périodes allant de 1960 à 1969 et de 1970 à 1979.

Jeanne-Marie Gingras Audet

* * *

Cloutier, Renée, Jean Moisset et Rolland Ouellet (sous la direction de). *Analyse sociale de l'éducation*. Montréal: Boréal Express, 1983, 346 pages.

Analyse sociale de l'éducation est un projet du Département d'administration et politique scolaires, de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Treize personnes ont rédigé l'un ou l'autre des treize chapitres de ce livre dont les idées centrales sont : que le système d'éducation est un lieu d'affrontements pour les individus et les groupes ; que l'éducation ne peut être comprise qu'en référence aux phénomènes sociaux, économiques, politiques et culturels auxquels elle est reliée ; et que l'éducation peut contribuer au maintien des structures sociales aussi bien qu'à leur transformation.

Le plan du livre est semblable à celui de *École et société au Québec* (sous la direction de Bélanger et Rocher). Une partie est réservée à chacun des aspects

suivants : culturel, social, économique et politique. Il y a cependant une nette prépondérance des chapitres consacrés à l'aspect proprement social de l'éducation (chapitres 4 à 8 et chapitre 12). De plus, à la différence de *École et société au Québec*, les responsables de *Analyse sociale de l'éducation* se sont efforcés d'adapter leur livre aux étudiants de premier cycle en sciences de l'éducation. Le chapitre 1 tente de faire le lien entre les sciences de l'éducation et les sciences sociales, et le chapitre 2 expose des éléments de méthodes de recherche en sciences sociales. Les principales notions traitées dans les chapitres à caractère sociologique sont celles de la socialisation, des classes sociales, de la stratification sociale, de la mobilité sociale, de la reproduction sociale et des inégalités sociales. Ces notions sont analysées en rapport avec deux approches théoriques de la sociologie de l'éducation (chapitre 6) : l'approche fonctionnaliste et l'approche du matérialisme historique.

Analyse sociale de l'éducation s'avère un bon livre de base pour l'enseignement d'éléments de sociologie de l'éducation à des étudiants de premier cycle en sciences de l'éducation. Mais il comporte des lacunes que l'on souhaiterait voir comblées dans une édition révisée éventuelle. On n'y trouve pas de texte sur la relation entre pédagogie et classes sociales. Pourtant, ce thème est évoqué au chapitre 1, p. 18. Il y manque aussi un chapitre sur le pluralisme culturel et ethnique en éducation. Il faudrait à ce sujet aller beaucoup plus loin que l'exposé du chapitre 3 « L'école et la culture ». Enfin, l'absence d'une analyse comparée de l'éducation en milieu anglophone et en milieu francophone au Québec est regrettable, étant donné l'importance de ce problème dans la situation de l'éducation au Québec. Cette question est abordée indirectement au chapitre 7, mais elle mériterait un chapitre à part. Dans une prochaine édition de ce livre, il serait souhaitable aussi que l'on ajoute, après chaque chapitre, une liste de questions ou de thèmes pour amorcer des discussions en classe.

Jacques Lamontagne

* * *

Centre d'étude de la pensée politique, *Analyse de l'idéologie*, Études publiées sous la direction de Gérard Duprat, tome 2 : *Thématiques*, Paris : Éditions Galilée, 1983, 475 pages.

Après avoir publié en 1980 le premier tome d'un ouvrage collectif intitulé *Analyse de l'idéologie ; Problématiques* (voir le compte rendu publié dans *La revue des sciences de l'éducation*, printemps 81), le Centre d'étude de la pensée politique, sous la direction de Gérard Duprat, poursuit et complète par la publication du second tome l'œuvre amorcée.

Ce second tome prend la forme d'une véritable anthologie comportant des extraits d'œuvres d'une soixantaine d'auteurs. Ce choix, pour contestable qu'il soit, s'avère dans l'ensemble assez heureux, les auteurs retenus ayant marqué d'une manière ou d'une autre par leurs travaux, l'étude des idéologies.

Cette anthologie présente certaines particularités. Elle est d'abord commentée mais la facture retenue diffère d'un commentateur à l'autre. Dans la majorité des cas, les présentateurs ne se limitent pas à une simple note liminaire mais ils critiquent les auteurs sélectionnés et essaient d'expliquer leur pensée par un choix d'extraits. Certes, ce procédé facilite l'intelligibilité et stimule la réflexion du lecteur mais il les oriente aussi.

Autre particularité, les textes sont regroupés non pas selon l'ordre chronologique ou leur lieu d'origine mais d'après des thèmes spécifiques. Une première partie a pour objet différentes conceptions de l'idéologie, une deuxième, l'idéologie et la société et une troisième, l'idéologie et la connaissance. Enfin, une quatrième s'attache à l'étude de quelques cas. Cette grille de classement et surtout l'inclusion des différents auteurs sous un ou l'autre des thèmes ou des sous-thèmes pourraient alimenter moult discussions, susciter plusieurs oppositions et mettre en relief de nombreuses divergences mais au moins elle a l'avantage de situer les auteurs cités les uns par rapport aux autres.

Pour rendre cet ouvrage plus facilement accessible il aurait fallu ajouter un index analytique, inclure une brève biographie des auteurs cités et identifier autrement que par leurs initiales les différents commentateurs. Malgré tout, cet anthologie critique demeure un outil fort utile sinon indispensable pour qui veut s'adonner à l'analyse de l'idéologie.

Michel Allard

* * *

Crespo, Manuel et Jean-Baptiste Haché, *Gestion et décroissance en éducation: le cas d'une commission scolaire québécoise*, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1983, 139 pages.

Lorsque le financement d'une organisation de services se fonde, en grande partie, sur le nombre de clients bénéficiaires, toute décroissance significative de ces derniers pose à l'organisation un immense défi qu'elle se doit de relever pour sauvegarder sa survie. Messieurs Crespo et Haché, par une étude de cas portant sur la Commission des écoles catholiques de Verdun (C.E.C.V.), cherchent à découvrir le mode de gestion que la commission scolaire s'est donné pour pallier à une réduction de sa clientèle et de ses moyens financiers. Cette étude n'est point, les auteurs le soulignent, une évaluation sur l'efficacité des processus de gestion et des structures administratives de l'organisation étudiée.

Le lecteur peut diviser l'ouvrage en trois parties. Les cinq premiers chapitres constituent la première tranche de l'étude, laquelle nous fournit les données statistiques et quantitatives décrivant l'organisation et son environnement. Les chapitres six et sept présentent une synthèse des données qualitatives recueillies lors d'entre-

vues ou lors d'études des écrits se rapportant à cette organisation. Le chapitre huit présente une conclusion générale qui explique quelque peu la méthode utilisée par les auteurs pour mener leur étude.

Les forces et les faiblesses de la publication tiennent au médium même emprunté par les chercheurs pour nous faire connaître les résultats de leur recherche. Si, d'une part, le lecteur apprend rapidement et succinctement ce qui se produit lorsqu'une commission scolaire fait face à une baisse marquée de sa clientèle, d'autre part, il reste sur son appétit lorsqu'il entreprend d'analyser les détails des données présentées et la valeur que l'on voudrait leur accorder. On dirait que les auteurs ont été obligés de synthétiser, de résumer, et certains chapitres, particulièrement les premiers, manquent d'explications.

Ainsi, en introduisant leur travail, les auteurs affirment que la C.E.C.V. constitue un microcosme valable de l'ensemble des commissions scolaires du Québec. J'aurais aimé qu'on m'explique en quoi la C.E.C.V. est un sous-ensemble valable par rapport à d'autres commissions scolaires se situant à l'extérieur de grandes villes. De même, après avoir présenté les principales étapes de l'évolution de la théorie contingentielle, les auteurs laissent tomber un pan important de l'approche et n'en tiennent pas compte en tirant leurs conclusions. Pourquoi la superposition des tableaux 3.2 et 3.3 est-elle suggérée mais non réalisée si elle était nécessaire à la compréhension du texte? Enfin, le tableau 4.2 mériterait une plus grande attention. Les auteurs en dégagent qu'il y a perte d'une façon générale dans chaque cohorte mais restent bouche cousue sur les exceptions. Autrement dit, qu'est-ce qui explique la situation du groupe de première secondaire si on le compare aux deux autres groupes: celui le précédant et celui le suivant immédiatement? Ce qui intrigue, c'est que la conclusion de ce chapitre est plus nuancée que les paragraphes entourant le tableau 4.2. Pour conclure ces remarques négatives, il me faut demander aux auteurs d'être plus rigoureux dans l'utilisation de la langue française. Trop souvent des virgules séparent le sujet du verbe auquel il se rapporte. Une dernière remarque, il fait curieux de constater que Fayol a écrit en 1950, et Weber, en 1964.

Heureusement, les chapitres 6, 7 et 8 sont d'une meilleure facture. Ils sont bien écrits et ils présentent d'une façon synthétique et bien appuyée les stratégies de gestion utilisées par la commission scolaire pour faire face à la décroissance de sa clientèle et leurs conséquences sur l'organisation, ses structures et ses membres. Le chapitre huit est une synthèse du modèle contingentiel de la gestion de la décroissance en éducation.

Bien que présentant un certain nombre de lacunes, l'étude de messieurs Crespo et Haché constitue une première au Québec et, dans l'ensemble, permet de dégager les avenues inventoriées et les embûches à éviter lorsque l'on parle de la gestion de la décroissance au Québec. C'est ainsi qu'il nous faut regarder l'ouvrage qui sera sans doute utile aux administrateurs et aux étudiants en administration.

Jean Plante

* * *

✓ *Le financement du développement éducationnel*, Compte rendu du séminaire international tenu au Mont Sainte-Marie (Canada) 19-21 mai 1982, Ottawa: CRDI, 1982, 164 pages.

Le séminaire international tenu au Mont Sainte-Marie en mai 1982 regroupait les représentants de 16 organismes donateurs participant au financement de la recherche et du développement éducationnels ainsi que des chercheurs et des planificateurs intéressés au problème du financement de l'enseignement dans le monde en développement. C'est ce thème qui faisait l'objet de la rencontre.

La monographie comprend principalement le texte de quatre communications présentées au cours du séminaire.

Une première communication de K. Lewin, A. Little et C. Colclough, intitulée « *L'adaptation aux années 80: une évaluation récapitulative des coûts de l'éducation* », touche trois aspects du financement de l'éducation :

1) l'évolution depuis les années 1970, des dépenses publiques affectées à l'éducation et une évaluation de la tendance à venir ; 2) le discours justifiant le financement de l'éducation dans les pays en développement, discours replacé dans le contexte du processus historique comparé du développement de l'éducation dans divers pays selon le moment de leur industrialisation ; 3) les résultats obtenus du développement de l'éducation examinés à l'aide des données empiriques disponibles. Cinq catégories d'effets de l'éducation sont alors examinées : la productivité dans le secteur agricole, dans les secteurs d'activités plus modernes et dans le secteur urbain traditionnel ; la répartition des revenus ; les conséquences autres que cognitives chez les individus, la fécondité, et la santé.

Portant le titre *L'économie politique du financement de l'éducation dans les pays en développement*, la communication d'une équipe du *Stanford International Development Education Center* reprend plus abondamment, sous la forme d'un inventaire des écrits, deux questions déjà abordées dans l'exposé précédent : la relation entre l'éducation et la croissance économique et la relation entre l'éducation et la répartition des revenus. Situant ensuite les plans des pays en développement visant à étendre l'éducation et à l'améliorer à l'intérieur de la problématique de leur légitimité politique et donc du discours qui les justifie, les auteurs examinent pour six pays les écarts entre les investissements estimés selon ces plans et les investissements réels ainsi que le rapport des dépenses par étudiant entre le niveau primaire, le niveau secondaire et le niveau tertiaire (universitaire) dans 13 pays en développement.

L'exposé de N. Stromquist porte sur l'évaluation de diverses innovations en éducation en fonction des coûts exigés par celles-ci et des résultats observés (*Examen*

des innovations susceptibles de réduire les coûts de l'enseignement) alors que J.K. Gordon présente un exposé intitulé *Priorités et problèmes de l'éducation pour le développement*, exposé qui décrit principalement les modes d'intervention des différents organismes donateurs.

Les trois premières communications (la quatrième est d'un autre ordre) apportent un ensemble de données permettant une critique approfondie de l'état du financement de l'éducation dans les pays en développement et des stratégies utilisées pour étendre l'éducation et l'améliorer. Ces données nous confrontent à des questions fondamentales : à qui profite l'éducation dans les pays en développement ? le discours justifiant l'effort financier important accordé à l'éducation dans ces pays se défend-il ? comment orienter les efforts afin d'obtenir des effets plus significatifs ? jusqu'à quel point les pays en développement doivent-ils investir en éducation ? sur quel niveau du système d'éducation doivent-ils mettre l'accent et jusqu'à quel point ont-ils besoin d'une aide extérieure ?

S'il n'était bien précisé qu'il s'agit d'un séminaire sur le financement de l'éducation dans les pays en développement, on aurait pu croire que la réflexion s'adresse à des collectivités réputées appartenir aux pays industrialisés comme le Québec.

Voilà donc une monographie que devraient lire non seulement ceux qui s'intéressent à la coopération internationale en matière d'éducation mais aussi tous ceux qui ont leur mot à dire dans le financement de l'éducation. À y regarder de près, il est à se demander si, au-delà de la prudence que les différents auteurs manifestent nécessairement, on ne suggère pas des virages majeurs !

Prévenons immédiatement l'éventuel lecteur : les textes sont denses et leur version française (sans doute une traduction !) est plutôt lourde. Un détail : on aurait aimé que certaines affirmations avancées dans le texte de N. Stromquist soient appuyées sur des références précises ; cela n'en réduit cependant pas la portée d'une façon importante.

André Brassard

* * *

Confessionnalité et pluralisme dans les écoles du Québec : les principaux enjeux du débat, Acte du colloque organisé dans le cadre du 49^e Congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences, 13-14 mai 1981, Les Cahiers de l'ACFAS no 15, Montréal : ACFAS, 1983, 233 pages.

Ce cahier présente les actes du colloque organisé dans le cadre du 49^e congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences tenu à Sherbrooke les 13 et 14 mai 1981. Tel qu'il est bien indiqué dans l'introduction, ce volume se divise en deux parties. Dans la première partie — Les prises de position de quelques intervenants engagés dans le débat de la confessionnalité scolaire — onze

représentants, impliqués de quelque façon dans des organismes formulent leur réflexion à partir de leur vécu. Dans la deuxième partie — Le point de vue de quelques analystes du contexte scolaire québécois — sept universitaires scrutent le problème et proposent, pour la plupart, un modèle d'interprétation. Tous les universitaires qui proposent un modèle d'interprétation nous avertissent que leur modèle ne s'applique pas complètement et qu'il faut des nuances ou qu'il faut pousser l'analyse plus loin.

Nous sommes aussi en présence de deux tendances. L'une favorise, à quelques nuances près, le statu quo, c'est-à-dire la confessionnalité des écoles publiques du Québec. Les tenants de l'autre tendance sont à l'opposé et préconisent l'abolition de cette confessionnalité. Parmi les universitaires, il n'y a personne qui opte pour le statu quo. À ce niveau on peut parler d'un consensus.

Nul doute que ce livre vient nourrir la réflexion. Dans le contexte actuel de la commission parlementaire concernant le projet de loi 40, tous ceux qui s'intéressent au problème de la confessionnalité auraient avantage à confronter leur opinion ou conviction aux propositions contenues dans ce volume. Il est évident que certains ajustements seront à faire car le débat a évolué depuis mai 1981. Si d'aucuns prétendent qu'il y a consensus dans le domaine de la confessionnalité ou de la « déconfessionnalisation » des écoles publiques, ce qui n'est pas si évident que cela, il n'y a certainement pas consensus quant aux aménagements de cette déconfessionnalisation. On est aussi en présence d'un autre consensus. Tout le monde argumente à partir du pluralisme qui décrirait exactement la réalité de la société québécoise. N'est-il pas étonnant que des gens, à partir du pluralisme en arrivent à des revendications diamétralement opposées; les uns pour exiger le projet éducatif chrétien, les autres pour demander l'élimination de toute trace de religion. Ces deux dernières positions contredisent le pluralisme invoqué comme argument de départ. Il semble donc nécessaire de promouvoir une conception nuancée du pluralisme (comme au moins deux universitaires le suggèrent, Roger Lapointe, p. 202-205 et Jean-Jacques Simard, p. 211) à moins qu'il ne s'agisse que d'« une (sic) transformation importante de certaines attitudes de base avec lesquelles nous sommes encore trop peu familiers? » (Bernard Denault et Fernand Ouellet, Introduction, p. 13). Je le pense fermement car en ce domaine il semble qu'il faille envisager d'autres éléments que la froide rationalité.

Je suis d'avis que le professeur Roger Lapointe est celui qui pousse sa réflexion au bout et dans la ligne d'un pluralisme authentique qui ne nivelle pas. Je puis exprimer sa position ainsi: « un enseignement confessionnel dans une école non-confessionnelle ». J'invite toute personne intéressée ou ayant un pouvoir dans le domaine, à lire au moins ces pages du volume (*Le poids culturel de la religion*, p. 191-209). Peut-être qu'un jour...

C'est dommage que la voix des croyants non catholiques soit absente. En tout cas elle n'est nulle part clairement identifiée.

Même si l'exemplaire (1ère édition) que j'ai lu, offert à titre promotionnel, est accompagné d'une mise en garde concernant « de nombreuses coquilles », je tiens à dire que la lecture a été laborieuse. Il a fallu, à certains endroits, recomposer le texte pour en trouver le sens. Certaines coquilles, si ce n'était que cela, sont gênantes. J'espère que l'ACFAS n'offrira plus de cahiers de cette qualité d'impression à titre promotionnel. Il faut dire que le même avis annonce que « des exemplaires de l'édition *revue et corrigée* sont disponibles ».

Gustaaf Schoovaerts

* * *

Szpakowska, J.K., *Le Québec jeune 1978-1983 : mini-banque d'information bibliographique sur la condition sociale des québécois et québécoises de 13 à 25 ans*. Montréal : Université de Montréal, École de bibliothéconomie, 1983. 368 pages.

Qui sont les jeunes qui nous côtoient ? Quels sont leurs intérêts, leurs problèmes, leurs modes de vie, leurs difficultés ?

Les quelque 600 titres recensés par le Groupe de travail sur la condition juvénile (Groupe CONJUG) sont autant de références précieuses sur ces questions : recueillies dans une optique « pluraliste, non-discriminatoire, non élitiste » (p. 11), elles proviennent d'une variété de sources documentaires, depuis les périodiques et la presse quotidienne jusqu'aux rapports de recherche et aux thèses, en passant par les monographies, les revues pour la jeunesse, voire les romans...

Cette « mini-banque d'information » est organisée selon 15 grands thèmes dont les plus documentés sont, dans l'ordre, « la vie quotidienne », « le marché du travail », « la santé », « les sources d'information », « les valeurs et les croyances », « la vie étudiante », « les jeunes en détresse sociale » et « la délinquance juvénile ». Chaque référence est suivie d'une série de mots-clés ainsi que, la plupart du temps, d'une « note » descriptive. On peut accéder aux informations soit par les thèmes du plan de classement et leurs subdivisions, soit par deux index — celui des « auteurs individuels » et celui des sujets, introduits par des mots-clés provenant, pour 80%, du *Thésaurus : condition juvénile* (en cours d'élaboration), et pour 20%, du titre ou du texte lui-même.

La publication est présentée comme « la première édition imprimée d'une base de données bibliographiques (...) dont la version automatisée ne saurait tarder » : c'est donc le noyau d'une information, d'autant plus intéressante que difficile à retracer, sur la condition sociale actuelle des jeunes du Québec.

Paulette Bernhard

* * *

Lavoie, Marguerite, *Une religion de sens pour des adolescents nouveaux*, Montréal : Éditions Bellarmin, 1983, 183 pages.

L'auteure de ce volume nous livre les constatations, les réflexions, les résultats de sa recherche (thèse) lors de l'obtention d'un doctorat en Théologie pastorale. C'est du moins ce que je crois détecter. En même temps, elle relate la genèse de sa « conversion » qui comporte un changement dans sa manière d'exercer son enseignement « catéchétique ». Elle s'identifie, tout au long de l'ouvrage, comme une catéchète qui est arrivée à la constatation que les adolescents de 15-16 ans de cinquième secondaire sont allergiques à « l'assimilation de connaissances religieuses de façon magistrale » (p. 7). Il s'agit donc de remplacer ce style magistral par un autre style. Elle présente quatre styles ou « méthodes d'apprentissage » : l'approche dialogale, l'approche maïeutique, l'approche existentielle et l'approche praxéologique. Elle opte pour cette dernière qu'elle réalise par un projet collectif. Le nœud de cette recherche concerne donc la méthodologie en catéchèse. Cette réflexion sur les méthodes, confirmée par la pratique, nécessite des considérations sur « le programme, le cours d'enseignement religieux et le catéchète lui-même » (p. 7). Marguerite Lavoie décrit ainsi l'originalité de sa recherche : « L'angle sous lequel j'expose ma thèse fait appel à l'art et à la science de l'éducation, pour servir la cause d'une théologie incarnée qui rejoint le jeune » (p. 7).

Cet ouvrage manifeste un amour profond pour les adolescents nouveaux en quête de sens. Ce qui me semble être un atout important. Nous sommes aussi en présence de certaines assises pédagogiques pour le développement de la réflexion, ce qui représente un autre point positif. Mais ce livre contient un certain nombre de confusions et d'affirmations qui mériteraient un développement plus rigoureux, du moins de plus amples précisions. Il manque de la place, dans le cadre de cette recension, pour une analyse et une critique exhaustives. Mais je ne puis m'empêcher de soulever quelques questionnements. Certains mots et certaines expressions montrent la dérive à laquelle nous assistons actuellement concernant la catéchèse. Quelqu'une qui se considère catéchète ne peut pas indifféremment employer : catéchèse, éducation religieuse, cours d'enseignement religieux, cours d'éducation religieuse, religion, pour identifier la spécificité de sa tâche. L'éducation religieuse est-elle nécessairement de la catéchèse ? Il est vrai que l'auteure est opposée au fait qu'il faille circonscrire le spécifique chrétien (p. 129). Il se pourrait qu'elle soit tellement préoccupée par la façon de communiquer qu'elle ne sache plus quoi transmettre, qu'elle manque la finalité de l'acte catéchétique. « La question qui me préoccupe est de savoir comment je puis communiquer l'Évangile, pour qu'Il soit entendu et vu, et dès lors rejeté ou accepté » (p. 130). Ne s'agit-il pas de quelqu'un qui veut coûte que coûte exercer le métier de catéchète sans toucher au spécifique de la catéchèse ? Car les « dès lors rejeté ou accepté », « pour susciter une adhésion ou un refus » (p. 73) ne sont pas la finalité de la catéchèse.

Les quatre approches d'apprentissage (p. 103-108) mériteraient une analyse plus approfondie car le style magistral n'est-il pas praxéologique ? D'ailleurs ces approches ne sont-elles pas plutôt des approches d'enseignement ?

Je ne puis absolument pas souscrire à la définition de l'école catholique (p. 158). Est-il suffisant que l'on ait opté pour l'enseignement de la religion chrétienne pour que l'institution soit catholique? La religion catholique romaine est-elle la seule et absolue façon de vivre la religion en Jésus-Christ? Il y a aussi une confusion entre catéchèse et pastorale. Qu'il y ait un lien entre pastorale et catéchèse cela me semble une évidence, mais encore faut-il, une fois de plus, bien définir la spécificité de chacune. Le tableau « grille d'intervention pastorale en éducation religieuse » (p. 116) ne me permet pas d'entrevoir les liens entre les deux. Serait-il possible que l'ambiguïté provienne du fait que la recherche en théologie pastorale ait été faite sur un contenu d'enseignement qui a un objet ou une finalité autre?

« Au fond, c'est un problème de communication qui met en cause les méthodes... » (p. 155). Alors ne serait-il pas approprié de confronter ce livre à l'analyse de Odile Dubuisson dans son volume *L'acte catéchétique, son but, sa pratique* (*). Cependant je ne puis que louer l'effort d'une personne qui a le courage d'entreprendre une conversion dans son ministère de catéchète. Ce livre de Marguerite Lavoie mérite une attention dans le cadre d'une réflexion qu'il nous faut entreprendre concernant l'enseignement catéchétique. Ne sommes-nous pas en présence d'une constatation inavouée qu'il ne soit plus possible de faire, à l'école, de la catéchèse dans son sens habituel? « Les adolescents ne sont pas des convertis... » (p. 129)

À un autre niveau ce volume semble significatif. Ne manifeste-t-il pas que nous assistons à un déplacement du concept de la catéchèse? Cette dernière, ayant été toujours définie comme un contenu et un fonctionnement partant de la foi et aboutissant dans une confession de foi, était confinée dans une formule verbale, un credo. Cette confession de foi, objet spécifique ou finalité de la catéchèse ne pourrait-elle pas advenir dans un geste, un faire qui est parole?

Ce livre est à lire par les enseignants de la catéchèse scolaire en espérant que beaucoup se convertissent. Toutes celles et tous ceux qui sont intéressés à la catéchèse se laisseront interroger et provoquer pour une clarification en vue d'une praxis éclairée.

Gustaaf Schoovaerts

* * *

Cohen, Y., *Les thèses universitaires québécoises sur les femmes 1921-1981*, 2^e édition revue, corrigée et augmentée. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture, 1983, 126 pages, (Collection: instruments de travail, no 7).

Ce répertoire de thèses universitaires sur les femmes couvre soixante années (1921-1981) de recherches québécoises; il se veut à la fois instrument bibliogra-

* Paris, Le Centurion, 1982.

prique et bilan critique « de la recherche académique sur les femmes et par conséquent de l'université comme lieu de recherche pour les femmes » (p. 11).

Les 707 thèses déposées qui ont été recensées sont réparties dans 7 champs thématiques : modèles littéraires, famille, « cas sociaux » et formes d'assistance, travail rémunéré, sexualité — différences sexuelles et stéréotypes sexistes, groupes d'âge et groupes ethniques, femmes dans l'histoire. Une liste de 27 thèses en préparation ainsi qu'un index des auteurs complètent le document.

Ces travaux sont pour 75% l'œuvre de femmes ; leurs titres ont donné lieu à trois types d'analyse : par disciplines, par thèmes et par ordre chronologique.

On note, parmi les constatations faites, une prépondérance des « disciplines dites féminines » (p. 17), un certain « décalage entre la production universitaire et la réalité qu'elle est censée étudier » (p. 24 et 35), une « croissance spectaculaire » de la recherche après 1970 et une modification dans les thèmes étudiés pour la période allant de 1971 à 1981. Ainsi les tendances mises en évidence à partir de la seule étude des titres permettent-elles d'identifier la recherche universitaire plutôt comme « contingente des événements » que comme « critique et prospective » (p. 35) ; les auteurs terminent leur analyse en souhaitant que l'université puisse également offrir la possibilité de « sortir de l'ornière des paradigmes existants » (p. 36)...

Malgré quelques points faibles, comme l'absence d'un index par sujets (qui augmenterait la capacité informationnelle du répertoire) ou celle d'un tableau par universités ou encore celle de la mention des disciplines pour une partie des notices, il faut souligner l'intérêt de cette initiative dans un secteur où le contrôle bibliographique est encore déficient : celui de la recension des thèses en général.

Paulette Bernhard

* * *

Johnson, Rodrigue, *Diagnostic sur la société et l'institution médicale*, Chicoutimi : Gaëtan Morin Éditeur, 1983, 135 pages.

Malgré les proclamations officielles sur le principe et la nécessité d'une collaboration entre les chercheurs de différentes disciplines au niveau de la recherche scientifique en milieu universitaire, la très grande majorité des programmes universitaires s'attachent à former d'abord et surtout des spécialistes, lesquels seront, au bout du compte, difficilement capables de passer d'un environnement théorique unidisciplinaire à un environnement théorique multi- ou interdisciplinaire. En fait, une fois oubliées les déclarations de principes, une fois évanouies les envolées lyriques des responsables de l'éducation supérieure sur les bienfaits de l'esprit critique, sur son ouverture et sa proverbiale souplesse, les étudiants des différents programmes universitaires se trouvent confrontés à une autre réalité, soit celle d'un apprentissage et d'une formation voués quasi exclusivement à l'acquisition d'une maîtrise sanctionnée d'un domaine spécifique du savoir. Dès lors, quoi d'étonnant à ce que des

chercheurs de formations diverses parlent entre eux un langage de sourds et professent les uns envers les autres un doute mutuel lorsque vient le temps d'œuvrer dans une recherche commune ? Ce doute et cette « surdité » sont bien sûr le reflet et la conséquence de la formation qu'ils ont reçue.

Eu égard à cette situation, les efforts de la communauté universitaire sont souvent trop fragmentés et épisodiques pour produire un effet inverse important et durable. Est-il besoin de souligner qu'une approche multidisciplinaire et le dialogue entre les chercheurs ne s'apprennent pas du jour au lendemain, c'est-à-dire à la fin des études, une fois la spécialisation acquise. Au contraire, ils doivent être intégrés à la formation elle-même.

Cela dit, on comprendra le rôle important joué par les manuels d'introduction dans l'acquisition d'une formation multidisciplinaire chez les étudiants. Bien souvent, c'est à partir d'une bonne introduction qu'un lecteur se sent disposé à pousser plus avant ses recherches et ses interrogations. Cependant, et cela s'applique à toutes les disciplines, la plupart des manuels d'introduction s'adressent à des lecteurs déjà acquis au contenu et à la méthode de la discipline traitée. Ainsi, par exemple, le manuel d'introduction à la sociologie s'adressera d'abord aux étudiants en sociologie, celui de psychologie aux étudiants en psychologie, et ainsi de suite. Bien entendu, ces introductions peuvent également être utilisées par des étudiants de formations différentes. Mais, et c'est là l'important, elles ne sont pas toujours adaptées aux besoins et aux intérêts de ces étudiants.

Comme l'annonce son sous-titre (*Manuel de sociologie à l'usage des étudiants en sciences de la santé*), le livre de M.R. Johnson propose aux étudiants des sciences de la santé une introduction à la sociologie qui soit adaptée à leurs préoccupations et à leurs besoins.

Le livre se divise en deux parties. La première expose les concepts de base de la sociologie : les rapports sociaux, les institutions, les valeurs, l'idéologie, les groupes, le contrôle social, etc. La deuxième partie reprend quelques-uns de ces concepts et les applique à l'analyse de l'institution médicale moderne. Ces deux parties sont liées par un souci didactique évident : il s'agit d'exposer une théorie et de l'appliquer aussitôt à un domaine familier des lecteurs, ce qui risque de provoquer une prise de conscience durable et des interrogations concrètes.

Pour atteindre son but, M.R. Johnson utilise avec beaucoup de bonheur le genre didactique ; son style est remarquable et remarquablement efficace. Sa prose, jamais trop aride ni simpliste, tient toujours en éveil la curiosité et l'intelligence du lecteur. Les exemples choisis sont bien adaptés au contexte traité ; selon la formule de l'auteur, ils viennent en quelque sorte dramatiser l'énoncé théorique, provoquant ainsi un intérêt accru.

Se proclamant de l'école humaniste-radical, l'auteur vise également à faire de la discipline sociologique le lieu d'un enjeu philosophique, à savoir la possibilité

d'une liberté et d'une lucidité face aux déterminismes sociaux mis à jour par la sociologie. Pour M. Johnson, la sociologie est une science et, comme telle, elle permet une réflexion rigoureuse sur la condition humaine de l'homme vivant en société.

Le but qu'atteint M.R. Johnson dans son ouvrage mérite certainement d'être repris par des universitaires de toutes les disciplines. En effet, la richesse et la fécondité du travail universitaire reposent aujourd'hui sur un dialogue entre des individus de formations diverses.

Maurice Tardif

* * *

Thollon-Pommerol, Claude, *Pédagogie audio-visuelle: histoire et actualité*, Genève: Université de Genève, Sciences de l'éducation, 1983, 76 pages.

À partir d'une toile de fond présentant Horace, saint Thomas d'Aquin et Comenius, apparaît subrepticement dans ce livre, la lanterne magique: heureuse invention qui marque le début de l'évolution des techniques de projection. L'histoire de ce gadget du temps de la chandelle nous permet de faire la rencontre des pionniers de la pédagogie audio-visuelle. Ces gens d'images, toujours aux prises avec des problèmes de mises au point n'en débouchent pas moins sur des questions d'épistémologie de l'apprentissage. C'est à l'occasion de ces questions que Piaget entre en scène en traitant l'audio-visuel de béquille intellectuelle. Il va même jusqu'à dire qu'il vaut mieux apprendre que d'enseigner. Cela n'empêche pas moins l'auteur de partir en croisade contre l'analphabétisme audio-visuel en citant les travaux sémiotiques de Jacquinet et taxonomiques de D. Hainault.

Ce petit livre ne fait pas image et, comme le dit saint Thomas, il ne peut donc servir à instruire les ignorants. Sa construction ressemble en miniature à celle du dictionnaire Larousse mais uniquement à partir des célèbres pages roses. Après quelques lignes d'introduction en latin, l'auteur, à la manière de Diogène, se promène dans une foule d'au moins 250 personnages. Ce sont pour la plupart des amateurs de lampes à l'huile qui trafiquent ce bidule en cinétographe, en kinétoscope, bioscope, phénakitiscopes, praxinoscope, eidoloscope, choreutoscope, mouvementographe, héliocinégraphe et autres maléfices. De tels appareils ne pouvaient être manipulés que par des sorciers et des nécromanciens. Ces charlatans de la technologie éducationnelle d'antan ont quand même décroché le contrat du siècle en 1895 en vendant à la Ligue de l'enseignement plus de 700 lanternes magiques accompagnées d'un logiciel éducatif de 6 000 diapositives. Malgré ces folles dépenses, une enquête de cette époque révéla que la pénétration de ce nouveau moyen d'enseignement n'était pas aussi rapide qu'on aurait pu le penser.

Comme un cliché, l'histoire se répète. Bien que l'auteur n'exploite pas cette comparaison facile avec ce grand coup de marketing que nous fait vivre aujourd'hui

l'informatique, le rapprochement en vaut la peine. On constate que l'apparition d'un nouveau média fait résurgir les mêmes vieilles aspirations. Dire que l'on ait pu penser que la lanterne magique posséda le karma d'amener la participation du peuple tant à la connaissance scientifique qu'à sa production. La culture n'a vraiment pas de prix. Mais, comme le signale l'auteur, le matériel en a. Ainsi, pour réduire les coûts de diffusion de la culture, plutôt que d'utiliser des lanternes, aujourd'hui, on se sert de vessies.

Réal Larose

* * *

Lavallée, Marcel, *Apprendre : didactique par objectifs opératoires*, en collaboration avec les membres du GREC, Sillery, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, 1983, 244 pages, (édition revue et augmentée).

Le but de cet ouvrage est de présenter des réflexions aux maîtres pour qu'ils les critiquent, les adaptent ou les adoptent selon leurs besoins et ceux de leurs élèves. Ces réflexions pédagogiques veulent concilier des démarches extrêmes, quelque part entre les conceptions mécanistes et organiques de l'éducation, entre l'enseignement directif et l'enseignement non directif, entre l'enseignement magistral centré sur le maître et l'enseignement centré sur l'élève. Il s'agit de l'implantation rationnelle et contrôlée de l'enseignement par objectifs de comportements. Le volume tente de définir ce dont il s'agit tout en présentant des expériences aux niveaux secondaire et primaire qui aident cette définition.

Parmi les concepts fondamentaux, on définit la didactique comme un événement d'apprentissage au cours duquel une personne apprend quelque chose et ainsi change de comportement. Tous les modes d'interventions ont cet objectif de changer les comportements et font partie des événements d'apprentissage. La solution aux problèmes didactiques réside donc dans l'événement d'apprentissage et les modes d'interventions. La pédagogie est ainsi l'étude de l'enfant qui apprend ainsi que les interrelations de celui-ci avec le milieu d'apprentissage. Si les examens reflètent les objectifs poursuivis, il faut déduire que les maîtres enseignent encore et surtout pour développer la mémoire et qu'ils favorisent une relation de dépendance entre l'enseignant et l'enseigné. Apprendre implique donc une certaine conscience de la fin poursuivie. La démocratisation de l'école doit permettre à ceux qui la fréquentent de réussir selon leur propre cheminement et non seulement selon celui du programme, de réussir dans ce qui est ou sera utile et non seulement dans ce qu'ils aiment et de réussir selon leurs habiletés réelles et non seulement selon leurs besoins. Justement, dans ce cadre conceptuel, la didactique par objectifs opératoires offre un essai systématique pour implanter et organiser la démocratisation à l'intérieur du processus scolaire quel que soit le niveau d'études. C'est une démarche pédagogique qui exige la participation et la collaboration active de chaque maître désirant

l'appliquer. Plus spécifiquement, la didactique par objectifs opératoires propose trois grandes étapes: rédiger des objectifs, choisir des situations d'apprentissage et évaluer. Le plan d'une telle didactique comprend: des objectifs articulés sur un contenu répondant à des besoins d'autonomie, des objectifs communicables que les élèves comprennent, des objectifs qui, classés selon les taxonomies, renseignent sur les habiletés cognitives, affectives et motrices proposées et réalisées par les élèves, des situations d'apprentissage, souvent plus d'une par objectif, pour permettre à chaque élève d'apprendre selon un style d'apprentissage, et des situations d'évaluation par objectifs pour l'évaluation continue et des situations d'évaluation par unités d'apprentissage pour mesurer la permanence des habiletés acquises. L'individualisation de l'enseignement est une condition à une telle approche et l'autonomie de l'élève en est le résultat attendu. C'est pourquoi, on propose de présenter les objectifs opératoires sous forme de dossier d'apprentissage individuel permettant des évaluations authentiques.

La didactique par objectifs opératoires est un *modèle d'enseignement*. Elle postule que l'éducation est un phénomène essentiellement social. On la définit donc comme une tentative de changer le comportement d'un individu dans un sens désiré par la société. Le processus d'éducation s'analyse selon trois niveaux principaux: les intentions, les moyens et les résultats. Les intentions s'articulent autour des contenus des programmes scolaires. Les moyens sont ceux que les enseignants mettent en œuvre pour transmettre le message culturel conforme aux désirs de la société. Les résultats doivent refléter le degré de conformisme des étudiants à l'idéal de la société. La didactique des objectifs opératoires repose sur trente-neuf principes divisés en sept parties: l'autonomie s'acquiert par des interventions de moins en moins dirigées; la relation d'enseignement doit passer de l'altérodidactique à l'autodidactique; enseigner c'est placer l'étudiant en relation avec son environnement: le programme; les objectifs opérationnels précisent les situations d'apprentissage; les situations d'apprentissage sont des moyens de réaliser les intentions et sont déterminées par les objectifs de départ; pour faire évoluer les objectifs et les situations d'apprentissage, le processus d'enseignement doit se soumettre à l'évaluation destinée à vérifier si les objectifs de départ ont été atteints; la didactique doit varier en fonction des objectifs, des moyens, de la discipline et la capacité d'innovation du maître.

On définit ensuite ce qu'on entend par *objectif opératoire* comme étant: un énoncé de base comportant un verbe d'action cognitive, affective ou motrice; des conditions d'évaluation dans lesquelles le comportement terminal doit se manifester; les critères de la performance; la situation d'apprentissage où l'on décrit comment on va enseigner et la situation d'évaluation et de testing.

On présente dans le chapitre suivant *les résultats* de huit ans de recherche d'application de la didactique par objectifs opératoires avec la lecture au primaire et les sciences au secondaire. On a élaboré un certain nombre d'objectifs opératoires que l'on a soumis à des enseignants pour qu'ils en corroborent l'importance, la clarté,

le moment de les présenter et leur lien avec l'apprentissage. Ces objectifs sont apparus comme importants, clairs et utiles à la majorité des enseignants interrogés.

Le chapitre suivant sert à présenter *les étapes de l'opérationnalisation* de la didactique par objectifs opératoires: analyse du contenu des programmes et sélection des divers éléments du contenu; organisation des éléments: parties, séquences, notions et sous-notions; rédaction des objectifs opérationnels ou de comportement; rédaction des situations d'apprentissage; rédaction des items d'auto-évaluation; rédaction des items d'évaluation; administration des épreuves d'évaluation pour une synthèse partielle et administration des épreuves d'évaluation sur les séquences.

On présente ensuite trois *taxonomies*: la taxonomie des objectifs d'ordre cognitif de Bloom et al., celle des objectifs d'ordre affectif de Krathwohl et celle des objectifs d'ordre psycho-moteur de Harrow.

Enfin, on décrit *le processus de mesure*. L'évaluation est conçue comme un jugement porté sur la maîtrise de comportements individuels à l'aide d'instruments de mesure. L'analyse des résultats permet une évaluation objective des comportements. Un instrument de mesure est une technique qui permet d'obtenir d'une manière fidèle et valide la mesure d'un ou de plusieurs comportements individuels. On présente ensuite les types de mesure normative et critériée, les types d'évaluation formative, sommative et diagnostique. On décrit en détail la façon de rédiger des items dans le domaine cognitif (à choix multiples, traditionnels, objectifs, ouverts, d'animation) et affectif (l'interview, la question ouverte, l'échelle graduée, les différences sémantiques et les techniques projectives).

Apprendre, didactique par objectifs opératoires est un ouvrage qui a déjà été publié il y a une dizaine d'années et cela se sent tout au long du texte. Il reflète le débat des années 60, début 70, sur le rôle des objectifs dans l'enseignement: on en met partout. On n'arrive plus à les distinguer de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Les recherches, depuis une dizaine d'années, ont justement permis d'établir ces distinctions entre objectifs terminaux et objectifs intermédiaires (tâches). Les analyses de tâches, aujourd'hui, reflètent bien ce souci d'opérationnaliser en trois moments le concept d'objectif: une description de la situation initiale de la tâche à réaliser, une anticipation du processus (de l'action) que l'étudiant aura à accomplir pour réaliser la tâche et une prévision de la réponse démontrant que la tâche a été réalisée avec succès. Le présent volume ne cadre plus tellement dans le débat actuel sur l'étude du processus d'enseignement/apprentissage. Il devient donc facile de rejeter un tel ouvrage, tout simplement parce qu'il n'apporte rien de neuf.

Le texte est, en plus, très moralisateur et les concepts sont présentés dans une liste d'énoncés dont la justification est basée sur l'emploi de termes vagues et ambigus. Par exemple, une thèse du volume est que l'éducation est un phénomène essentiellement social alors que l'on prône, par ailleurs, l'autonomie que l'étudiant doit acquérir « en se conformant aux objectifs visés ». Cela semble contradictoire. Un

autre exemple, l'énoncé 27 dit que les situations d'apprentissage sont des moyens de réaliser les intentions d'actions et l'énoncé 28 dit que ce sont aussi des intentions. C'est peut-être un peu trop tourner en rond...

On peut aussi discuter assez longtemps de l'emploi sans restriction de la taxonomie des objectifs du domaine cognitif de Bloom. C'est justement dans ce domaine que la recherche a le plus montré que cette taxonomie était dépassée parce qu'elle est trop mentaliste et sujette à des interprétations multiples de la part des usagers surtout pour donner des examens exempts de subjectivité.

On peut enfin s'opposer à l'emploi de la mesure normative dans la didactique par objectifs opératoires parce qu'elle va à l'encontre des buts de cette didactique. En effet, on prône la démocratisation, l'autonomie, alors que la mesure normative fait perdre le véritable rendement de l'étudiant dans les notes d'un groupe de référence qui impose à l'individu une note reliée à la moyenne du groupe et non pas à ses habiletés personnelles par rapport à un objectif visé, fût-il opératoire. À cet égard, la mesure critériée devrait être privilégiée dans le contexte de la didactique.

Enfin, il me semble que cet ouvrage, tout à fait utile il y a dix ans, peut être plus une source de confusion qu'autre chose. Il reste à s'interroger sur la pertinence de la publication d'un tel livre, aujourd'hui. Je demeure perplexe, surtout qu'il s'agit d'une édition revue et augmentée.

Serge Racine

* * *

✓ Zimmermann, Daniel, *Observation et communication non verbale en école maternelle*, Paris : les Éditions E.S.F., 1982, 145 pages.

Cet ouvrage est le compte rendu d'une recherche menée par D. Zimmermann avec un groupe de douze enseignantes de maternelle, de la banlieue parisienne. Pendant trois années, chacune observa un enfant de son choix, une ou deux minutes, deux ou trois fois par semaine. Cette recherche est définie comme une « étude clinique », entendue au sens d'une « étude de l'interrelation observateur-observé dans la spécificité de la relation pédagogique » (p. 14). Considérant l'observation comme une intervention pédagogique de type non verbal, on s'intéresse au non verbal porteur d'une relation affective et non à ce qui relève de codes comportementaux. Le discours de D. Zimmermann analyse les processus déclenchés par la situation d'observation, se centrant toutefois sur les observatrices plutôt que sur les observés. L'étude des rapports entre l'observation et la communication non verbale, les thèmes de l'ouvrage qu'annonce le titre, s'opère essentiellement à travers les notions d'implication et d'investissement personnel, fondamentales pour l'évolution des observatrices. Notions tout aussi fondamentales pour l'évolution de la recherche elle-même, qui reste l'objet principal du discours de D. Zimmermann.

Il divise son ouvrage en deux parties. Dans la première partie, « l'évolution des communications non verbales chez les enfants observés », le sujet annoncé de fait n'est traité spécifiquement que dans le chapitre III, rapportant les synthèses de six observations d'enfants. D. Zimmermann s'interdit à juste titre, de tirer des synthèses autre chose que des « conclusions partielles », qu'il présente en une page. Notamment, la verbalisation accrue suscitée chez les enfants par la situation d'observation, et le caractère corrélatif du développement verbal et psycho-moteur (motricité opératoire et de communication), jettent un nouvel éclairage sur le lien entre le verbal et le non verbal chez les enfants de trois à six ans. Ainsi, les thèmes de l'ouvrage, observation et communication non verbale, sont plus particulièrement considérés du point de vue des observatrices et s'explicitent surtout à travers la deuxième partie, plus élaborée, traitant des « effets de l'observation chez les enseignantes-observatrices ».

À travers les notions d'implication et d'investissement personnel, D. Zimmermann retrace par ses analyses une évolution de la compréhension et de l'application de l'observation et de la communication non verbale. L'observation peut n'être qu'une attention bienveillante, distante et abstraite, cherchant à comprendre intellectuellement. Cette activité s'accompagnera souvent d'un refus, d'une réserve ou d'une mise à distance de l'interprétation. L'observation systématique porte attention aux modifications qu'elle suscite chez l'observé et l'observatrice, prenant en compte la dimension non verbale de l'observation et son impact affectif. L'évolution de la compréhension du non verbal comme de ses apports est aussi relative à ces notions. Le non verbal peut être conçu comme non-communication, la véritable communication n'étant que verbale. Pour la plupart, le non verbal est un langage à apprendre pour améliorer l'aménagement du vécu scolaire. Perçu comme relevant d'un vécu personnel, le non verbal éclaire le verbal de tous les affects intimes qui y interfèrent, permettant une meilleure connaissance de soi et de l'autre. L'expérience non verbale peut alors entraîner une remise en cause pédagogique, individuelle, voire même élargie à l'ensemble du système scolaire.

Cette remise en cause du système scolaire, D. Zimmermann ne manque pas de l'opérer, ponctuellement, à travers ses analyses. Plus particulièrement, le refoulement de la dimension affective dans la relation pédagogique est fortement questionné. S'inscrivant dans une conception utilitariste de la pédagogie, ce refoulement réduit le non verbal à ses aspects comportementaux et sa pratique à une application mécanique : tel geste ou objet calme l'enfant. Il est aussi sous-jacent à l'attitude qui prétend dispenser également le savoir et l'amour, masquant ainsi la réalité de chaque enfant. Au faire « pour » de l'enseignement traditionnel, pourrait se substituer un désir de faire « avec », qui prendrait en considération l'existence mutuelle de l'enfant comme de l'adulte.

Plus implicitement, par ses choix méthodologiques, D. Zimmermann exerce la même réflexion critique à l'endroit de la recherche en éducation. Pour lui, un modèle de recherche de type expérimental ne convient pas à l'étude des processus

non verbaux sous le biais relationnel qui l'intéresse. La méthodologie retenue prévoit de transformer des enseignantes en chercheurs par une formation à l'observation. Ainsi « l'objet de la recherche ne peut être constitué que par la pratique elle-même » (p. 144). L'observatrice est amenée à reconnaître ce que l'observation implique de subjectivité et à s'investir à part entière dans la recherche. Cela pose pour D. Zimmermann le problème de la scientificité pédagogique. La scientificité d'une démarche de recherche de ce type peut aussi être questionnée. Le chercheur y expose ses idées qui, confrontées au matériel recueilli, s'explicitent et se prolongent en de nouvelles interrogations, mais amènent peu de conclusions. Sous la trame essentielle de cet ouvrage, retraçant l'évolution de la démarche d'un groupe tout à la fois de recherche et de formation, se pose à la limite la question de la spécificité de la recherche en éducation.

Diane St-Jacques

* * *

↳ *L'Université à la recherche de sa pédagogie* (dossier), dans *Perspectives universitaires*, La nouvelle revue de l'Aupelf, vol. 1, no 2, 1983, 335 pages.

Je connais un éditeur québécois qui refuse systématiquement de publier les actes de colloques à moins que le titre en soit changé. Personne ou à peu près personne n'achète ce genre de publications, prétend-il ! Or quiconque ouvre le deuxième numéro de la Revue de l'Aupelf, dans sa nouvelle tenue : PERSPECTIVES UNIVERSITAIRES, retrouve entre ses mains le compte rendu du Colloque tenu à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve, Belgique, du 27 au 29 mai 1981 et qui avait pour thème « L'Université à la recherche de sa pédagogie ». Voilà sans doute une autre façon d'assurer la diffusion de réflexions qui risqueraient autrement de demeurer inaccessibles pour la majorité des absents à qui elles s'adressent.

La revue s'ouvre comme il se doit sur un sommaire nous annonçant cinq sous-thèmes : le colloque en question, vers une problématique de l'introduction de la pédagogie à l'université, les pratiques actuelles, réflexions, innovations et expériences, vers une stratégie du changement et, enfin, en contrepoint.

Le premier thème, le colloque en question, tente de tracer un panorama ou une vue d'ensemble des événements marquants du colloque. Évidemment, les auteurs de la première partie de ce compte rendu avaient une tâche plutôt ingrate ! Rapporter en quelques pages la richesse d'une rencontre internationale où plus de trois cents intervenants confrontent leurs opinions et leur vécu pédagogiques, était sans doute une entreprise un peu téméraire. Ce n'est sans doute pas la partie de ce dossier qui nous renseigne le mieux sur ce qui s'est réellement passé au colloque de Louvain.

Le quatrième thème, vers une stratégie du changement, est beaucoup plus révélateur du climat qui a prévalu. Lorsque monsieur Bertrand Schwartz interpelle

l'assemblée (page 203), en réunion plénière, remarquant qu'il n'a pu déceler les objectifs poursuivis par les délégués, nous revivons les frustrations fréquemment ressenties dans ces rencontres internationales où l'objectif principal demeure toujours de rejoindre le plus grand nombre. Malheureusement, souvent en voulant satisfaire tout le monde, on ne rejoint personne.

La partie la plus intéressante de ce dossier est, à mon avis, le troisième thème, les pratiques actuelles. En effet, à tour de rôle, des représentants de plusieurs pays viennent raconter les efforts réels faits par quelques courageux innovateurs. D'autres nous proposent leurs réflexions à la suite d'interventions plus ou moins fructueuses dans la recherche de modalités susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement universitaire. J'ai particulièrement noté la perspicacité et la franchise des commentaires du doyen Tshiani de l'Université nationale du Zaïre (page 143). Il en va de même pour le doyen Lahjomri de l'Université Mohammed II de Rabat qui rappelle que pour plusieurs pays en voie de développement l'amélioration de la pédagogie à l'université, pour souhaitable qu'elle soit, bénéficierait sans doute d'y être précédée par une réforme scolaire qui réussirait à recentrer l'Université sur le modèle de société qu'elle doit servir.

Ce dossier pourra être très utile au lecteur qui saura distinguer, parmi les nombreux documents présentés, ceux qui ne sont que des redites des autres qui l'informent sur les réussites et les difficultés rencontrées par les authentiques praticiens de la pédagogie universitaire.

Marc Gagnon