

Études, revues, livres

Volume 11, Number 1, 1985

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900488ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900488ar>

[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

(1985). Review of [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(1), 167–193. <https://doi.org/10.7202/900488ar>

Recensions

Études, revues, livres

Allard, M. et S. Dauphin, (éd.) (1984). *L'apprentissage à la recherche ou par la recherche dans les programmes universitaires de sciences sociales et de formation des enseignants*. Montréal: Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, collection «Les études du laboratoire de didactique en sciences humaines», 212 pages.

Du 17 au 21 octobre 1983 avait lieu à l'Université du Québec à Montréal un Colloque inter-universitaire portant sur la formation à la recherche au premier cycle. Le présent recueil réunit les exposés présentés lors des séances de travail tenues alors. Les éditeurs, Michel Allard et Sylvie Dauphin, ont regroupé ces exposés autour de trois thèmes majeurs. Sous le thème des fondements didactiques de la formation à la recherche, on retrouve les textes des auteurs suivants: Robert Pagès de l'Université Paris VII, Jacques Archambault, Bernard Lefebvre et Gilbert Vaillancourt de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Sous le thème des relations didactiques, on retrouve les textes de Pierre Ansart et Pierre Fougeyrollas de l'Université Paris VII, de Jean-Claude Dupuis, Robert Lahaise et Rachel Desrosiers de l'UQAM et celui de Janet Donald de l'Université McGill. Enfin, sous le thème des conditions didactiques d'application ont été regroupés les textes des auteurs suivants: André Lefebvre de l'Université de Montréal, Gilles Nadeau de l'Université de Moncton, J.G. Kelsey de l'Université de Colombie-Britannique, Pasquale Pucella de l'Université du Québec à Chicoutimi ainsi que Henri Moniot et Jean-Jacques Fol (président du Colloque) de l'Université Paris VII.

Différents points de vue sont exprimés, riches de l'expérience et de la réflexion des auteurs. Il revient au lecteur d'extraire, de l'ensemble du texte, les questions de fond qui y ont été soulevées — parfois explicitement, le plus souvent implicitement — relativement à la nature de l'institution universitaire, à la recherche comme objet d'étude et de pratique et à la formation à la recherche comme telle.

La nature même de l'Université en tant qu'institution de formation est abordée. On rappelle, par exemple, la mission de l'Université, de l'enseignement supérieur qui se devrait d'être étroitement liée à une intervention répondant à des besoins spécifiques de formation tant personnelle, scientifique que professionnelle des étudiants, et cela dans une perspective d'éducation permanente (A. Lefebvre). On dresse un bref historique de la formation à la recherche au premier cycle au Québec (1969-1979) (A. Lefebvre) et on va jusqu'à s'interroger quant à la pertinence d'une telle orientation axée sur la recherche dès le premier cycle universitaire (Lahaise). On

fait également ressortir une contradiction caractéristique de l'Université en ce qu'elle est à la fois lieu de création intellectuelle et institution établissant ses propres normes et moyens de conformisation (Ansart).

La recherche en tant qu'objet d'étude et de pratique universitaires est traitée. Plusieurs soulèvent, par exemple, la question des différentes approches, des différents types de recherche: on oppose recherche instituée, «installée» à recherche «critico-instituante» (Pagès); on dénonce l'«illusion positiviste» (Fougeyrollas), l'emprise du modèle basé sur l'approche des sciences de la nature et on souhaite plutôt des modèles davantage adaptés aux sciences humaines et sociales (Archambault). On aborde, d'un point de vue épistémologique, la question de l'identification des objets de recherche, des espaces de recherche («heurespaces») ainsi que la question, entre autres, du dépistage de l'idéologie dans la théorie (Pagès). On souligne la confusion existant dans la pratique entre recherche universitaire entendue comme production savante de connaissances et recherche entendue comme certains processus plus généraux liés à des stratégies d'enseignement telles l'utilisation de méthodes actives ou encore la résolution de problèmes (Moniot).

La formation à la recherche comme telle, thème principal du Colloque, est évidemment traitée sous plusieurs aspects. On souligne le bien-fondé d'assurer l'enseignement de la recherche à partir de nombreux points de vue et sous des formes multiples (Pagès). On établit un lien entre la qualité de la formation à la recherche et les approches choisies (Archambault) et on identifie l'option qui découle de telles approches: former des exécutants techniques dans le cadre de la recherche instituée ou former des étudiants-chercheurs dans le cadre de la recherche instituante, au moyen d'une «heuro-didactique» (Pagès). Le «que faire» de la formation à la recherche est abordé par plusieurs auteurs, à différents niveaux: on s'arrête, par exemple, à la question du développement des compétences critiques et analytiques des étudiants (Kelsey) ainsi qu'à celle de la création des questions de recherche (Ansart). On propose des programmes de formation à la recherche (Nadeau); on décrit certains cours (Kelsey), certains modèles d'enseignement (Desrosiers) ainsi que certains contenus de cours en rapport avec la recherche (Fougeyrollas; Pucella; Donald; Moniot). On fait ressortir la tâche du directeur de recherche qui, paradoxalement, est appelé, à la fois, à diriger et à inspirer l'étudiant-chercheur (Ansart). Enfin, on associe la formation à la recherche au processus d'apprentissage (Ansart), plus précisément au processus d'apprendre à apprendre (B. Lefebvre; Desrosiers), à celui de la créativité (Ansart) et à celui de l'autoformation (Dupuis).

Certaines faiblesses du texte semblent inhérentes à la nature même d'un recueil d'exposés divers portant sur un sujet aussi vaste et complexe que celui qui est traité ici. Le texte peut s'avérer décevant, par exemple, pour le lecteur qui s'attend à une étude approfondie des questions abordées. On peut déplorer l'absence d'une définition commune de ce que l'on entend par le terme «recherche». On remarque une certaine confusion entre recherche comme objet de formation et recherche

comme moyen de formation, entre enseignement de la recherche et enseignement général ainsi qu'entre enseignement et apprentissage comme tel. Notons enfin que les exposés, fournissant à la fois réflexions théoriques et descriptions pratiques, sont de natures diverses et qu'ils reflètent, par le fait même, différents niveaux d'interrogation.

L'ensemble des textes du présent recueil reflète bien la problématique actuelle de la formation à la recherche en milieu universitaire. Les formateurs d'étudiants-chercheurs travaillant au premier, au deuxième ou au troisième cycles, dans le domaine des Sciences humaines en général comme dans le domaine des Sciences de l'éducation en particulier, retrouveront très probablement dans ces pages les questions qu'ils se posent, leurs propres préoccupations, voire, leurs propres contradictions. Un tel texte fait ressurgir le besoin de continuer à partager, à confronter réflexions et pratiques de formation à la recherche.

Claudia Danis

* * *

Gauthier, Clermont. *La recherche-action: essai sur le rapport entre la théorie et la pratique en éducation*. U.Q.A.R., Département des Sciences de l'éducation, GRÈME, collection n°U.N.E., monographie no 25, 1984, 99 pages.

Nous résumerons la pensée de cet essai dans un paragraphe difficile mais essentiel pour la compréhension de la place de la recherche-action en éducation. Pour l'auteur, une distinction langagière s'impose entre le descriptif et le prescriptif; elle entraîne l'irréductibilité du rapport entre la théorie et la pratique. La théorie, c'est une représentation du réel, une doublure, une abstraction, une momification. C. Gauthier se laisse séduire par la distinction d'Atlan entre le savoir de « cristal » et le savoir de « fumée ». Le savoir de « cristal » contrôle les conditions de description, d'explication et de généralisation; le savoir de « fumée » modélise la fluidité, la complexité de l'objet en situation réelle. Par ailleurs la pratique exprime ou le réel en soi, ou une prescription en vue de le transformer. Cette prescription peut être ou générale ou particulière; elle devient théorisation si elle est générale.

La recherche-action établit son rapport à la pratique en fonction du *juste* tandis que la recherche fondamentale et la recherche appliquée sont en relation au *vrai* alors que la recherche opérationnelle se finalise dans *l'efficacité*.

Pour C. Gauthier, les auteurs de recherche-action placent le débat sous les lumières d'une théorie de *fumée* et non de *cristal*. Une théorisation pratique (fumée), insiste-t-il, peut-elle générer des pratiques (prescriptions)? Comme il n'y a aucun passage légitime entre le *est* et le *devrait*, C. Gauthier applique impitoyablement cette distinction aux auteurs de recherche-action, entre autres à Desroche, Checkland, Barbier, Oquist, Dubost, Lüdeman, Rapoport, Susman et Evered.

«Que faire?» se demande-t-il enfin, car *les prescriptions sont suspendues dans les airs et ne sont que des opinions* (p. 85) puisque le passage est impossible entre le descriptif et le prescriptif. On ne pourra jamais conclure sur le «juste», sur ce qui doit «être».

L'ouvrage ne prétend pas tout dire, affirme l'auteur. La question des finalités n'est jamais résolue en recherche-action. Elle est, selon lui, une question de langage non de lieu physique. On peut faire une recherche-action dans son bureau.

L'auteur est clair, concis, trop rapide parfois surtout dans l'application draconienne de ses distinctions aux auteurs mentionnés, entre autres envers les œuvres plus complexes de Dubost, Barbier et Desroche. Le savoir de «fumée» est utilisé trop souvent pour appuyer une argumentation écourtée à certains endroits.

Les richesses de cette réflexion sont trop cartésiennes pour rejoindre la complexité du réel. L'auteur nous oblige, pour suivre sa pensée, à accepter ses postulats sur les définitions de l'éducation, de la théorie et de la pratique ainsi que sur les modalités de recherche fondamentale, appliquée, opérationnelle et recherche-action. Les distinctions entre le vrai, le juste et l'efficacité sont intéressantes. Il est évident de plus que la description d'un phénomène n'établit pas *ipso facto* une ligne de conduite. De là à refuser de soutenir que la science fonde des arguments solides pour certaines conduites humaines, c'est parvenir à la conclusion que la prescription n'est que du domaine de l'opinion, sans plus. Ne risque-t-on pas de tomber dans l'arbitraire au nom du «juste» en ne se basant sur aucune donnée sérieuse?

En ce qui a trait à la recherche-action, pourquoi vouloir la définir comme une application de la recherche opérationnelle? L'auteur la met dans une catégorie et lui ôte son dynamisme propre suggéré par le trait d'union entre recherche et action pour discuter en termes de langage. Au-delà des mots, la recherche-action a une histoire, un vécu exploratoire de recherche d'hypothèses et de solutions ou d'enrichissement du discours qui s'articule parfois dans l'énoncé de leçons ou de régularités prescriptives. Ce n'est pas parce que d'autres recherches contribuent à enrichir des recherches-actions qu'elles perdent soudainement leurs caractères scientifiques. Sans doute la liberté de l'utilisateur de données peut les dorer de rhétorique, mais ces découvertes ne changent pas à cause d'une mauvaise utilisation.

Il faudrait continuer à écrire d'autres ouvrages de fond sur la recherche-action. Nous suggérons cependant des thèses moins sophistes, plus incarnées dans la réalité et des analyses plus complètes des auteurs. On n'arriverait peut-être pas à des conclusions aussi aberrantes, à savoir que la prescription ne tient que de l'opinion et à un autre niveau qu'il n'y a rien qui empêche de faire une recherche-action dans son bureau à l'université. Malgré tout, un livre à lire, à relire et peut-être à réfuter... Son grand mérite est de porter le lecteur à réfléchir.

André Morin

Milner, Jean-Claude, *De l'école*, Paris: Seuil, 1984, 156 pages.

Jean-Claude Milner est linguiste. Il n'est pas étonnant de le voir jongler, d'entrée de jeu, avec le mot école, en rappelant, ce qui est loin d'être une évidence, qu'il y a des sociétés qui en consomment et d'autres qui ignorent jusqu'à l'existence de cet appareil. Il déplore que le discours actuel sur l'école s'intéresse presque exclusivement à sa réforme en arguant qu'elle est inutile, inefficace, archaïque et désuète. De tous bords, l'école est aujourd'hui frappée à mort. Peut-être convient-il de se porter à sa défense. C'est ce que fait Jean-Claude Milner en tentant d'apporter des réponses à un ensemble de questions.

Comment en vient-on à demander la disparition de l'école? Comment ceux qui articulent cette demande sont-ils justement des gens qui doivent tout à l'école — leurs revenus et leurs pensées? Comment peuvent-ils prétendre qu'ils sauvent l'école? Comment la disparition de l'école peut-elle être conçue en même temps comme son extension et son approfondissement? Quelles forces sont là à l'œuvre? Sont-elles matérielles ou intellectuelles? (p. 17)

On ne répond pas, de sang froid, à de telles questions. On aurait pu s'attendre à un panégyrique de l'école. Au contraire, on tombe sur un essai décapant, rafraîchissant, voir revigorant et aussi une stratégie, une ruse d'écriture qui vise à mettre à nu les rouages de l'école. Milner démonte cette machine. Il trouve trois pièces. D'abord, les gestionnaires. Ceux-là n'ont pas bonne presse sous la plume de Milner, surtout ceux qui sont liés à l'administration des finances et qui sacrifient au dieu coût et non à l'autonomie. Ensuite, Milner met le doigt sur la Corporation des enseignants dont le SNI est l'expression publique, une sorte de société secrète, aussi fermée, aussi jalouse de ses prérogatives, aussi arrogante que les corporations médiévales et enfin une troisième pièce: la force chrétienne démocrate. Elle n'intervient dans la machine que depuis 1965. Elle dispose d'un syndicat, le SGEN, numériquement peu puissant mais bénéficiant de l'hégémonie idéologique. En ce sens, elle infiltre les centres de décisions grâce à l'état qu'elle fait de son dévouement à la chose publique, sa pureté sans tache, son désintéressement. Ces trois forces ont leur point de suture dans des alliances temporaires et limitées mais elles ont aussi leurs points de séparation à travers un discours sur l'évidence de la réforme.

Il y a là des biais évidents qui montrent clairement où se situe l'auteur dans l'épineuse querelle sur l'école actuellement en cours dans la société française. Astucieux Milner! Il questionne les concepts et revisite les maîtres-mots dominants dans le discours sur l'école: pédagogie, démocratisation, égalité des chances. Là ne s'arrête pas l'inventaire de Milner; il déconstruit avec un rare bonheur des énoncés qui s'imposent à nous avec la massivité de l'évidence: l'école est le reflet de la société, l'école doit viser le bonheur de l'enfant. Il met ainsi en relief les paradoxes qui sont tapis sous ces maîtres-mots et ces énoncés, ce qui lui permet de repérer la pensée naturelle, spontanée de l'école qu'il traduit par le terme de « roman » comme si,

derrière les conceptions courantes de l'échec, de la technologie éducationnelle ou de la sociologie de l'éducation pour ne prendre que ces exemples, il n'y avait que fiction.

Il est conscient de toucher à une zone interdite puisque, selon lui, les « cœurs pieux et progressistes pousseront des cris d'effroi ». En effet, à jouer avec les paradoxes comme il le fait, Milner marche sur la corde raide et risque d'apporter de l'eau au moulin de ceux qui préconisent un retour à la « bonne vieille école traditionnelle ». Mais heureusement, le dernier chapitre, « *Ruine de l'école et misère des intellectuels* », le chapitre le plus dense du livre, pose le problème des savoirs dans une école juste et dans un pays libre. Autrement dit, en parlant de l'école, de ses savoirs et de ses paradoxes constitutifs, Milner semble penser à contre-courant mais au fond, il s'élève contre l'affaiblissement de l'école et contre ce que Flaubert appelait le « pédantisme de l'ignorance » en revalorisant le métier d'intellectuel.

Émile Ollivier

* * *

Hamon, Hervé et Patrick Rotman, *Tant qu'il y aura des profs*, Paris: Seuil, 1984, 370 pages.

Les sociologues ne finissent pas de nous étonner. On pensait qu'ils avaient fait les tours et les contours de l'école et voilà que deux d'entre eux nous apprennent que cet objet au même titre que la justice, l'armée ou la police est mal connu du grand public.

Parce que l'école est mal connue, elle est mal aimée. Cette méconnaissance est sans doute à la base de cette profusion radicale d'opinions hostiles à l'école. On est même arrivé récemment à préconiser la mort de cette institution.

Hamon et Rotman qui naguère avaient publié *Les Intellocrates* (Seuil, 1981) livre déconstruisant les mécanismes de promotion, de légitimité et de reconnaissance à l'œuvre dans les milieux de l'intelligentzia parisienne, récidivent en nous présentant une analyse de l'institution scolaire en France, ou plus précisément de l'enseignement public français du second degré. Cette analyse se présente délibérément en rupture avec les argumentations fragmentaires, irrités que sont les auteurs par les discours partisans et polémiques surtout ceux qui ont remué récemment l'opinion, les partis et les chapelles. On se souviendra que l'an dernier en France des questions épineuses comme la coexistence de deux réseaux d'enseignement, le public et le privé, de deux options d'école, la laïque et la confessionnelle, ont refait surface et ont ravivé des passions qu'on croyait éteintes. C'est dans ce débat que Hamon et Rotman interviennent pour proposer leur lecture de la crise scolaire, crise qui, selon eux, se présente sous un double aspect, une crise de l'institution et une crise de l'acte pédagogique.

Et comme ce sont des sociologues préoccupés d'intervention sociale, ils sont partis calepins en mains, magnétophone en bandoulière rencontrer les acteurs du

système scolaire, enseignants, responsables syndicaux, membres de l'administration. Cela leur a pris deux ans pour effectuer tout un tour de France au cours duquel ils ont recueilli des centaines d'entrevues.

Tant qu'il y aura des profs est un compte rendu vivant, imagé et étoffé de cette longue investigation. Dans un chapitre prenant l'intitulé « *l'Hécatombe* », les auteurs présentent une analyse chiffrée de la population scolaire. Pour manier cette toile de fond, ils ne prennent pas de gants : ils parlent véritablement d'hécatombe et montrent la carte de l'échec scolaire qui est d'abord un fait social. Les données qu'ils rassemblent concourent au même bilan : derrière l'effarante et affolante diversité sociale, culturelle, psychologique des enfants scolarisés, ce qui se joue, c'est un monde d'inégalité, un monde onirique qui engendre monstres et handicapés. Alors, comment s'étonner de l'état des troupes ?

Hamon et Rotman se sont alors livrés à une autopsie du système scolaire mettant à nu sa dramaturgie, ses traumatismes, sa pathologie. Lorsqu'on contemple le monstre, affirment-ils, le vertige saisit. La bête impressionne, tel un cachalot échoué sur la grève. Pourtant, « cette chose démesurée qu'on imagine figée par l'enflure », continue encore à bouger. Par quelle mystérieuse logique du vivant, se demandent-ils ? Pour eux, cela tient du miracle.

Au terme de leur longue expédition, leur vision de l'école est pessimiste car la probabilité du dénouement de cette crise leur paraît faible ; une perspective de décentralisation générale ainsi qu'un transfert d'autorité à des équipes pédagogiques se présenteraient comme deux mesures cohérentes et urgentes mais elles heurtent de plein fouet, un à un, des tabous suprêmes (statut, découpage du savoir en disciplines, refus de la polyvalence, etc.) tabous qui paraissent pour l'instant incontournables.

Loin d'être optimiste, leur vision n'est pas pour autant désespérée. Selon ces auteurs, l'alternative est effrayante, tant elle est simple à formuler — sinon à surmonter, affirment-ils en conclusion :

« Ou bien l'Éducation nationale, en implosant devient capable d'assurer un pluralisme effectif en son sein, et elle n'expérimentera cette mobilité si antinomique de sa culture qu'en s'engageant sur la voie de l'autonomie ; ou bien elle se durcit, se recroqueville, nie l'évidence (parant, au besoin, cette dérobade de lambeaux d'orthodoxie politique fanée), et elle se transformera en un gigantesque terminus pour déclassés, tandis qu'éducation et socialisation s'effectueront hors de ses murs. Il y va de la génération du siècle prochain. Il y va du respect des droits du citoyen mineur. La question est posée en France. Elle se pose également dans l'ensemble des pays développés. »

Émile Ollivier

Milner, Henry, *La réforme scolaire au Québec*, Montréal: Québec-Amérique, 1984, 212 pages (traduit de l'anglais par Jean-Pierre Fournier).

L'ouvrage est divisé en huit chapitres. Un premier chapitre fait un survol historique de l'éducation au Québec, incluant à la fois les événements et les jugements (poncifs?) bien connus sur l'enseignement catholique chez les franco-phones, puis des éléments de chronique intéressants au sujet des anglo-protestants (Galt...). Les autres chapitres suivent un cas pas à pas: le déroulement de la législation sur la restructuration scolaire au Québec au cours des dernières années. Trois dimensions sont fouillées à fond. D'abord, l'aspect linguistique. Ensuite, l'aspect confessionnel. Enfin, bien que moins explicitement, l'aspect institutionnel, donc également constitutionnel: le fameux article 93 porte-t-il sur l'école ou sur la commission scolaire?

Ce travail est, pour l'instant, unique, et pour cause. En effet, il fait une synthèse complète et cohérente du « problème » scolaire au Québec dans ses aspects politiques, ethniques et religieux, à partir d'événements qui n'ont abouti qu'à la fin de décembre 1984. C'est une première.

À l'intérieur du cas québécois, on aura à s'y référer pour comprendre ce qui ne peut manquer de s'ensuivre, notamment dans les mois qui viennent et jusqu'au moins en septembre 1986... Dans un contexte canadien plus large, il aiderait à dégager des situations plus ou moins analogues dans d'autres provinces. D'ailleurs l'auteur y fait lui-même allusion, avec promesse d'y revenir plus loin dans son texte, ce qu'il fait ensuite de façon plutôt allusive. Mais il reste que les inférences sont possibles pour ceux qui sont le moins informés de ces questions à travers tout le pays. Tôt ou tard, l'article 93 de la constitution qui, avec ses ajouts, touche les dix provinces, nous vaudra bien un magnifique festival canadien de revision constitutionnelle d'un océan à l'autre!

Si donc l'apport n'est pas déployé complètement aux points de vue théorique ni même pratique, il est considérable néanmoins au plan de l'analyse de cas, du relevé informatif et factuel. Cette politicologie à chaud et de l'immédiat, dénuée de catégorisations importées, est fort utile et riche de retombées.

Sous une forme narrative et presque journalistique — d'ailleurs les sources, secondes, sont majoritairement tirées du *Gazette*, du *Devoir*, de la *Presse* et du *Soleil* — l'auteur pousse doucement son enquête, l'air de rien. Il la présente avec l'appui constant de ses sources. À relever également, la séquence du reportage, qui fait de cette œuvre d'érudition presque un récit à rebondissements: les mouvements des politiciens, des églises, des groupes de pression sont décrits d'une façon claire, nette, sans envolées ni trop de jugements, mais avec tout leur impact dans le déroulement des événements. Les travaux qui suivront pourront clarifier un point ou l'autre, rajuster ici ou là une séquence des faits, mais il faudra s'en référer à celui-ci pour saisir la trame des événements.

André Girard

Archambault, Jean, Brunet, Luc et Georgette Goupil, *Directions d'école et enseignants face au stress: le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété*, Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1984, 68 pages.

Dans ce bref rapport de recherche, les auteurs exposent comment ils ont procédé pour vérifier l'existence de liens entre, d'une part, le stress ou l'anxiété en milieu scolaire chez les administrateurs et chez les enseignants et, d'autre part, certaines caractéristiques généralement associées à ces personnes en rapport avec ce milieu (la perception du climat organisationnel et la nature des postes occupés, le type d'école, l'âge des intervenants et leur sexe). Après avoir défini brièvement la notion de climat organisationnel, ils présentent les notions de perception d'un climat organisationnel et de stress. Ils insistent particulièrement sur les manifestations du stress telles qu'exposées dans la littérature actuelle. Cet encadrement théorique succinct prépare la voie à l'administration de questionnaires visant à mesurer le climat, l'anxiété et les autres variables prévues. Les corrélations observées entre ces variables sont énumérées et analysées brièvement.

De prime abord, l'intention des trois auteurs suscite de l'intérêt. En effet, jeter un pont entre des concepts tels que celui de stress, d'anxiété et de climat organisationnel et en vérifier les conséquences *in vivo*, dans les écoles, tant chez les membres de la direction que chez les enseignants, voilà qui pourrait éventuellement devenir très intéressant dans les décisions scolaires futures. Même si le regard anticipé en est un qui se borne à déceler les simples corrélations, les informations pourraient conduire à des conclusions intéressantes. Par ailleurs, si l'exploration s'avérait fructueuse, il serait toujours temps de pousser plus loin les investigations. Bref, la problématique vaut la peine qu'un processus de recherche soit engagé.

Dès le premier chapitre du rapport, le défi est énorme: il faut trouver un cadre théorique qui permette à la fois de définir les deux concepts fondamentaux de *climat organisationnel* et de *stress* et d'expliciter les liens permettant d'anticiper des corrélations entre diverses composantes opérationnelles. Il nous semble que, sous ce rapport les auteurs n'aient réussi que très partiellement. En effet, même si, d'une part, le climat organisationnel est défini en explicitant les catégories que lui attribue, entre autres, Likert; même si, d'autre part, le phénomène de stress est présenté en faisant ressortir quelques-unes de ses manifestations, les liens entre ces concepts ne sont pas suffisamment établis. C'est ainsi qu'on ne retrouve pas une analyse théorique des quatre types de climat organisationnel sous l'angle de la nature et des caractéristiques du stress tel que présenté. Ce qui aurait nécessité le recours à un modèle théorique plus exhaustif, plus puissant que ceux utilisés effectivement. Bref, l'erreur en est une de sursimplification théorique ou d'épistémologie de la recherche en sciences humaines, erreur sans doute compréhensible dans le présent contexte de recherche exploratoire.

La faiblesse de l'analyse théorique, pense-t-on parfois, peut être compensée par une bonne étude de ce que disent les auteurs sur le sujet. C'est probablement dans

cette optique que Archambault, Brunet et Goupil insistent pour résumer plusieurs travaux relatifs aux manifestations du stress observées par divers chercheurs tant chez les directeurs que chez les enseignants. Sous cet angle, les références sont pertinentes et intéressantes. Toutefois, à la suite de l'énumération de nombreux facteurs, facteurs qui constituent tous des sources plus ou moins importantes de stress, on se demande comment les auteurs vont réussir à discriminer ceux qu'ils souhaitent conserver, les plus importants sans doute. La dernière citation de cette section (p. 21) n'est pas du tout rassurante sous ce rapport. C'est un autre moment du rapport où on ressent vivement le besoin d'une base théorique mieux articulée.

En ce qui a trait à la méthodologie, elle est de type classique en sociologie : questionnaires complétés par un échantillon de la population, soit 111 directeurs d'école et 118 enseignants de la Commission des Écoles catholiques de Montréal. Ce qui nous semble amplement suffisant pour pouvoir généraliser plusieurs des résultats recueillis, tout au moins à la région et à l'organisation étudiées. Quant aux questionnaires, on n'en connaît que très peu la qualité puisque les procédures de traduction et de validation en langue française ne sont pas connues pour la plupart d'entre eux. Des coefficients de fidélité variant entre 0,65 et 0,72 (p. 28) laissent cependant sceptique.

L'analyse des résultats en arrive à la confirmation de plusieurs des relations déjà anticipées dans la révision de la littérature sur le sujet et à l'infirmerie de quelques-unes. Cependant, étant donné que seul le lien de corrélation importe, très peu d'information utilisable dans une situation réelle de gestion scolaire ne ressort du tout. D'autant plus que l'absence de cadre théorique défend toute allusion à un lien de causalité, situation que respectent intégralement les trois auteurs du rapport.

Dominique Morissette

* * *

Fortin, Nicole, *Penser les stages*, Gouvernement du Québec, M.E.Q., Direction générale de l'enseignement collégial et Cégep du Vieux Montréal, Services pédagogiques, Centre de ressources didactiques, 1984, 135 pages.

Ce document pédagogique s'adresse explicitement aux formateurs de niveau collégial qui encadrent des stages mais concerne aussi, par son objet même, tout formateur d'intervenants sociaux. Le document se veut un instrument de réflexion et non un modèle pédagogique normatif pour l'ensemble des stages. L'intention de l'auteure est «de reformuler les problèmes espérant par là contribuer à leur clarification et tenter d'apporter une aide aux formateurs dans l'analyse de leurs pratiques (...)» (p. 7).

L'ouvrage est composé de trois parties. La première tente de cerner et de préciser les concepts de formation professionnelle, de stage et d'apprentissage dans les stages. La deuxième partie traite du régime pédagogique particulier aux stages : rôle des partenaires et des acteurs, organisation temporelle du stage, milieux de

stage, interventions pédagogiques, modalités d'évaluation. La troisième partie présente quelques exemples de pratiques pédagogiques au collégial. L'ouvrage est complété d'une série des onze appendices où le lecteur retrouvera quelques instruments pédagogiques, entre autres, grille d'observation et d'investigation, questionnaires.

Tous ceux qui ont abordé la question des stages ne sont pas sans ignorer la complexité du domaine ainsi que le nombre incalculable de documents rédigés sur la question. L'ouvrage prend parti: les stages sont essentiels à une formation professionnelle de qualité; les habiletés dont il permet le développement sont essentielles et ne peuvent être acquises ni par des laboratoires ni par des cours.

Ce document présente, d'une façon claire et précise, des propositions en vue d'assurer un régime pédagogique de qualité aux stages. Les éléments qui en constituent la problématique sont identifiés et quelques uns des problèmes qui en découlent sont énumérés. L'évaluation est traitée succinctement mais la perspective retenue est bien circonscrite.

Qu'on ne s'attende toutefois pas à y retrouver des réponses aux questions qui constituent les grands enjeux du débat. L'ouvrage a le mérite de les souligner: la notation des étudiants, la définition et la reconnaissance de la tâche des formateurs et ainsi que leur formation, la nature de la formation professionnelle.

Pour plusieurs autres «points chauds», le texte souligne certains éléments organisationnels dont il faut tenir compte, sans vraiment en aborder la dimension pédagogique: jumelage, milieux de stages, objectifs et contenu.

Somme toute, un survol clair, bien écrit sur la question: l'ouvrage fixe quelques balises utiles pour l'organisation pédagogique des stages et effleure la question d'apprentissage et d'enseignement en formation professionnelle.

Colette Baribeau

* * *

Boucher, France et Jacqueline Avaré, *Réussir ses études*, Boucherville: Éditions de Mortagne, 1984, 360 pages.

Voici un ouvrage de conseils sur le travail intellectuel. Même si l'introduction ne fait pas mention de la clientèle visée, on découvre, à la lecture des premiers chapitres, qu'il s'agit d'une étude destinée aux étudiants(es) de C.E.G.E.P. et d'université.

L'ouvrage se divise en deux parties, de longueur à peu près égale: *Les habiletés personnelles*, où sont abordés des aspects relatifs aux attitudes et au comportement de l'étudiant(e); *Les habiletés intellectuelles*, qui décrit des tâches scolaires et propose des moyens de les exécuter. Des textes et des exercices (avec corrigé) sont soit intégrés au texte, soit présentés en appendice. Une bibliographie assez élaborée est fournie à

la fin des chapitres et en fin de volume. La présentation matérielle est claire : plan détaillé en début de chapitre, liste d'objectifs, subdivisions nettes, résumé.

L'impression que laisse la lecture de ce volume est équivoque. On trouve intérêt, en effet, aux explications et aux exemples choisis par les auteurs pour illustrer le rôle des attitudes personnelles dans le travail intellectuel, par exemple le « contrôle des émotions » et le « contrôle de l'anxiété ». Ce sont là des dimensions importantes souvent peu touchées dans les ouvrages consacrés au succès scolaire. Les auteures font une place généreuse aux « habiletés personnelles ». Mais on est étonné, en même temps, de l'approche fortement behavioriste ouvertement adoptée par les auteures, pour expliquer ces habiletés personnelles. Les chapitres sur « l'autogestion » et sur « la concentration » promènent le lecteur du comportement-cible aux stimuli puis aux renforçateurs positifs et négatifs dont l'efficacité n'apparaît pas toujours manifeste, par exemple la pratique de « l'arrêt de pensée » (p. 90), ou le port exclusif de tel pantalon confortable pour étudier (p. 86). L'être humain serait-il une mécanique principalement actionnée de l'extérieur ?

La seconde partie du volume laisse une impression analogue. On y trouve nombre de suggestions intéressantes, empruntées surtout à des publications américaines. (Il existe, pourtant, quelques bons ouvrages en langue française, par exemple ceux de Sertillanges et Payot dont l'ancienneté n'a pas affecté la valeur mais que les auteurs ne mentionnent pas). On y trouve, surtout, innovation heureuse, des exercices d'application, qui font très souvent défaut dans des ouvrages du même genre.

Mais on cherche en vain, à travers toutes ces suggestions, un ou des fils conducteurs qui fassent voir à la fois la relation, entre eux, des conseils proposés et leur dépendance d'idées maîtresses ou générales dont ils deviennent l'application. D'où une impression de juxtaposition de procédés dont l'efficacité, là encore, peut apparaître douteuse, par exemple à propos du développement du vocabulaire (p. 191) et de la prise de notes (p. 192-195).

Tel quel, cependant, ce volume peut rendre service. Désireuses de répondre à un besoin, les auteures ont eu le mérite de s'attaquer à un sujet fort complexe, où l'inconnu dépasse encore largement le connu. Leur contribution n'est pas négligeable ; elle pourra susciter, chez nombre de lecteurs, une plus grande attention à leur vie intellectuelle. C'est peut-être le pas le plus décisif.

Gustave Crépeau

* * *

Stolovitch, Harold et Gabriel Larocque, *Introduction à la technologie de l'instruction*, Saint-Jean-sur-Richelieu : Éditions Préfontaine, 1983, 286 pages (Collection Éducation).

Le volume de Stolovitch et Larocque vient combler un vide important dans le

domaine de la technologie de l'instruction au Québec. En effet, jusqu'à la parution récente de cet ouvrage, il manquait un manuel de référence en français à tous ceux et celles qui s'intéressent à ce domaine d'études relativement nouveau au Québec.

Sans vouloir éviter le débat épistémologique sur les fondements et l'objet propre de ce domaine de recherche, les auteurs annoncent, dès le début du volume, leur intention de produire un ouvrage plus technique que philosophique. C'est après avoir donné cette orientation pratique à leur travail qu'ils décrivent l'évolution du concept de la technologie de l'instruction à travers les siècles. Cette partie de leur ouvrage met en évidence l'importance de la notion de système et d'approche systémique en technologie de l'instruction.

Cette partie historique amène les auteurs à décrire plusieurs modèles de développement de matériel didactique conçus et expérimentés surtout aux États-Unis et au Québec. Un tableau synthèse très intéressant met en parallèle les différentes étapes qui composent ces modèles de design pédagogique. C'est à partir de cette comparaison des modèles existants que Stolovitch et Larocque proposent leur propre modèle général de développement de matériel didactique. Ce modèle, décrit au chapitre six, propose au lecteur qui veut développer du matériel didactique un ensemble d'outils pratiques adaptés à chaque étape d'une démarche de design pédagogique. Ce chapitre forme à notre avis le cœur de l'ouvrage et devrait être fort utile à quiconque se préoccupe de faciliter l'apprentissage et de planifier son enseignement.

Sachant que le développement de matériel didactique informatisé prend de plus en plus de place dans les préoccupations des personnes et des institutions préoccupées du devenir de l'école québécoise, on pourrait reprocher aux auteurs le peu de place laissé dans leur modèle aux opérations spécifiques au développement de ce genre de matériel. On aurait aussi souhaité que les auteurs développent plus longuement l'idée qu'il est possible de produire du matériel didactique en s'inscrivant dans un processus de créativité contrôlée en opposition aux démarches de design traditionnelles. Il est en effet difficile de concilier le travail libre de l'imagination qui fonde la créativité et la réflexion systémique qui devrait guider une démarche de planification sérieuse. Enfin, ce volume constitue un ouvrage de base pour tous ceux qui se préoccupent de la technologie de l'instruction.

Jacques R. Gingras

* * *

Fleury, Maurice, *Étude de la lisibilité de diverses catégories d'images vidéotex selon les stratégies visuelles d'étudiants universitaires âgés de 20 à 23 ans*, Québec: Groupe d'étude sur le traitement de l'information visuelle, Technologie éducative, Université Laval, 1984, 290 pages.

Ce rapport de recherche s'inscrit dans la lignée des travaux sur la perception visuelle. L'auteur y met en relation l'activité oculomotrice et la lisibilité face à des

images vidéotex, soit les images issues des nouvelles technologies. Le cadre de référence est celui de la télématique, c'est-à-dire des systèmes de télécommunications associés à l'ordinateur. L'image vidéotex comportant des caractéristiques graphiques de haut niveau, jointes à l'utilisation de contenus alphanumériques, il devient effectivement pertinent d'en étudier le mode de décodage chez le lecteur. La question de recherche à l'origine de ce rapport se résume ainsi : comment l'utilisateur procède-t-il pour extraire l'information présentée sur une page-écran ? De façon plus précise, l'auteur cherche à établir une relation entre les stratégies visuelles d'un sujet à reconnaissance visuelle élevée, et celles d'un sujet à reconnaissance faible. Il étudie aussi la relation entre le niveau de systématisation d'une exploration visuelle et la reconnaissance visuelle des éléments regardés. Il est à noter ici que l'auteur ne parle pas — sauf dans les conclusions — d'activité cognitive, mais de reconnaissance visuelle. En d'autres termes, l'auteur cherche à déterminer les caractéristiques visuo-perceptives du lecteur, et la lisibilité des messages présentés.

Pour ce faire, il classe les 19 étudiants universitaires de l'échantillon en deux groupes selon leur résultat global au test de copie d'une figure complexe selon A. Rey, test qui consiste à reproduire de mémoire une image mixte, c'est-à-dire associant le textuel et l'iconique. Dans l'expérimentation qui suit, huit images regroupées en quatre catégories sont présentées aux étudiants. Le dispositif expérimental est composé d'un ophtalmokinétographe expérimental couplé d'un ordinateur pour le stockage des observations en mode numérique et d'un magnétoscope pour le stockage en mode analogique. Les mouvements oculaires des sujets de l'échantillon sont ainsi enregistrés au soixantième de seconde. Les stratégies visuelles sont ensuite analysées selon la grille de Pugh (1975).

En conclusion, l'auteur fait état d'une relation significative entre le niveau de systématisation d'une exploration visuelle et la performance enregistrée en reconnaissance visuelle. Cependant, il suggère de pousser éventuellement plus loin l'explication de la différence entre forts et faibles. Il reconnaît qu'un seul aspect de la démarche cognitive est exploré dans cette recherche. Même si l'explication est parcellaire, il considère judicieux d'examiner les opérations caractéristiques d'une bonne perception.

On peut déplorer que l'image vidéotex dans cette recherche ait été figée par sa transposition en diapositives lors de l'expérimentation, ce qui lui enlève le caractère dynamique propre à l'image mixte affichée grâce à l'ordinateur. Il apparaît hasardeux de tirer des conclusions sur la perception d'une image dynamique ainsi transformée en image statique. Nous comprenons cependant la contrainte technologique de l'auteur. Notons aussi que l'étude ne tient pas compte non plus des propriétés interactives des systèmes vidéotex qui entraînent sans doute des schèmes de perception spécifiques des images selon leur relation de succession. Nous nous rallions cependant à l'auteur qui rappelle au lecteur que « cette recherche vaut moins en elle-même que par les interrogations nouvelles ou les avenues inédites qu'elle permettra éventuellement d'ouvrir ou de consolider » (p. 1). Elle est une contri-

bution certaine aux connaissances sur l'activité perceptuelle. Bref, voilà une percée vers des recherches bien nécessaires, à notre avis, sur les produits pédagogiques des nouvelles technologies.

Claire Meunier

* * *

Du Pont, Chantal, LaRocque, Gabriel et Renée Thivierge, *La télévision et les jeunes* (rapport de recherche), Montréal: Université de Montréal, 1985, 284 pages.

Il faut d'abord situer l'ouvrage dans le contexte de l'expérience pédagogique dont il est le produit. En effet, le rapport est constitué des travaux qu'un groupe d'étudiants a soumis dans le cadre d'un cours dont l'objectif était l'apprentissage de la méthodologie de la recherche. Cette situation explique l'importance accordée à la présentation détaillée des méthodologies utilisées pour effectuer les recherches présentées.

Les premiers chapitres analysent différents aspects de la programmation qui s'adresse aux jeunes offerte par nos principaux réseaux francophones de télévision.

Sur ce thème, un groupe de chercheurs compare trois diffuseurs sur des variables comme le temps de diffusion accordé aux jeunes, l'origine des émissions, le style et le contenu des émissions. Cela est suivi d'une analyse du portrait-type du jeune téléspectateur décrit surtout en fonction des périodes d'écoute des enfants. Un autre groupe de chercheurs s'est penché sur la programmation et l'intérêt des jeunes en 1984. Cette recherche a tenté de poursuivre le travail de Brady et Dimitri (1980) lequel avec le rapport de Margaret Doré (1972) est l'objet d'une analyse dans le dernier des chapitres portant sur la programmation. Ce dernier texte est certes le plus riche des textes de cette première partie car il se distingue par la portée beaucoup plus large de son contenu.

Les autres chapitres portent plutôt sur les jeunes eux-mêmes. On y présente les résultats d'une observation d'un groupe d'étudiants du secondaire écoutant une émission télévisuelle pédagogique, la réaction des jeunes aux valeurs véhiculées dans *La petite maison dans la prairie*, l'étude des réactions émotives d'enfants aux photogrammes de certains personnages de *Passe-Partout* et finalement, une enquête sur les jeunes immigrants et la télévision.

Cette deuxième partie se distingue par la variété de ses sujets et des méthodologies utilisées. L'originalité de la recherche sur les jeunes immigrants et l'utilisation d'une instrumentation d'un certain niveau de sophistication pour l'étude des réactions émotives des enfants constituent un apport et une exploration des plus intéressants.

Comme résultat du processus pédagogique dont il est issu, le document est remarquable. Sur le plan de la recherche scientifique, les travaux de ces chercheurs en

formation demeurent d'une portée difficile à cerner à cause des analyses particulièrement restreintes effectuées par ceux-ci.

Guy Provost

* * *

Riverin-Simard, Danielle. *Étapes de vie au travail*. Montréal: Éditions Saint-Martin, 1984, 232 pages.

À tous ceux et celles qui sont intéressés à la spécificité du développement personnel de l'adulte au travail et à leur propre itinéraire personnel, cet ouvrage apporte enfin des réponses aux questions sur le vécu vocationnel des adultes à différents moments de leur vie; de plus, il vient combler un vide concernant la carence flagrante de recherches sur ce sujet.

Les résultats qui nous sont présentés sont le fruit d'une recherche-action menée pendant 3 ans auprès de 800 adultes québécois, âgés de 23 à 67 ans. La recherche a dégagé 9 strates d'âges en vue de retracer le cheminement vocationnel de ces adultes. Ce cheminement est décrit à l'aide d'un modèle que nous trouvons particulièrement original, qui s'apparente surtout au modèle de développement séquentiel de l'adulte et que l'auteure a illustré par un modèle «spatial»: on y retrouve une trajectoire incluant des transferts de planètes, ces dernières voulant mettre en évidence les lieux significatifs où se réalise le développement vocationnel. Les termes de «l'espace» ont été choisis par l'auteure pour souligner que les états presque permanents de questionnement vécus par l'adulte tout au long de sa vie au travail, peuvent être reliés aux états de «ballotement» ou «d'apesanteur» fréquemment expérimentés par les voyageurs de l'espace.

Les premiers chapitres présentent donc la trame de base des différentes étapes du cheminement vocationnel et sont suivis par une présentation des principes autour desquels s'articule le modèle «spatial». Ces principes sont issus des constatations qui émergent de la recherche triennale et des théories pertinentes sur la conception du développement de l'adulte.

Ce chapitre, à caractère plus académique que les autres a l'immense avantage de bien nous présenter la dernière partie du travail dans laquelle sont énoncées des recommandations fort judicieuses sur les implications du modèle en regard des pratiques quotidiennes des formateurs, éducateurs et professionnels de la relation d'aide. Celles-ci doivent être selon l'auteure différenciées afin de respecter le vécu de l'adulte à chacune des étapes de sa vie au travail. Ces directives sont découpées selon les âges bien que soit faite la mise en garde suivante: «l'âge n'est qu'une simple approximation» (p. 188).

Un tel ouvrage est selon nous très pertinent et sera, nous en sommes sûre, très remarqué, particulièrement par les formateurs en éducation permanente. Les

questions de fond sur la séquence sous-jacente dans la progression de l'adulte au cours de sa vie de travail et la variété des questionnements qui y sont reliés, sont bien traitées.

Il faut également souligner la qualité de la rigueur méthodologique et la clarté, la richesse de l'interprétation qu'a su tirer Danielle Riverin-Simard des propos des adultes interrogés. Notre seule réserve concerne le caractère un peu « touffu » de l'ensemble : l'abondance de nuances, de distinctions, de précisions théoriques risque d'exiger du lecteur non initié à ce type de langage une deuxième lecture s'il veut saisir toute la complexité de la réalité présentée.

Marie-Michèle Guay

* * *

Entre l'école et le marché du travail : des liens à resserrer. Rapport de l'ACE. Toronto : Association canadienne d'éducation, 1983, 135 pages.

Comme beaucoup de réalisations pan-canadiennes, ce rapport de l'Association canadienne d'éducation comporte dix tranches d'inégale longueur. Chacune est le fait de quelque universitaire ou haut fonctionnaire du domaine de l'éducation, œuvrant dans une province particulière. Chacune est une description des programmes provinciaux institués pour permettre à certains élèves d'accéder au marché du travail.

Pour la Colombie-Britannique, l'auteur a eu la bonne idée, après avoir dûment présenté toutes les variantes Études — Travail existantes, de nous faire part des recommandations de certains groupements en ce qui a trait à l'orientation professionnelle. Ainsi, il nous informe que l'Association des conseillers scolaires de la Colombie-Britannique (BCSTA) a demandé

« au ministre de l'Éducation de revoir l'optique actuelle du ministère quant à l'orientation professionnelle, afin d'attacher plus d'importance au processus de prise de conscience et du développement de soi, à partir de la 8^e année au moins. » (p. 25)

De plus, il note que la Fédération du travail de la Colombie-Britannique s'est inquiétée qu'on perpétue, d'une part, les stéréotypes sexuels en plaçant les élèves dans des métiers selon leur sexe et, d'autre part, les classes sociales en réservant les métiers de cols bleus aux « petits » et les professions libérales aux bien nantis.

Pour les provinces des Prairies, l'objectif est clair : « Ainsi, la préparation au travail par l'entremise d'activités concrètes, dont beaucoup ont eu lieu sur place, constitue une façon efficace d'éduquer des adolescents pour qu'ils deviennent des citoyens productifs et bien adaptés. » (p. 28)

Les cibles privilégiées ont d'abord été et sont encore les déficients mentaux, les « décrocheurs », les redoubleurs professionnels, les handicapés mais on tente

d'élargir la clientèle afin de faciliter à tous les élèves qui le désirent une bonne transition entre l'école et le marché du travail. Les programmes se veulent variés et souples, concrets et réalistes.

Les Ontariens, pour leur part, font feu de tout bois et utilisent tous les fonds disponibles, que ceux-ci proviennent des coffres du fédéral, du provincial, des commissions scolaires ou du secteur privé. Praticiens expérimentés, au lieu d'élaborer a priori des théories et de forcer ensuite les faits à se plier aux systèmes, ils suscitent une multitude d'expériences et les évaluent ensuite en regard de l'efficacité et du rendement. Conscients des vrais problèmes, parmi lesquels figurent au premier plan la sous-instruction des Canadiens et l'évolution rapide des métiers et professions dans un sens difficilement prévisible, ils croient aux programmes de rattrapage et aux études de prospective sur le futur marché de l'emploi.

Le texte québécois, fort court — à peine 10 pages — multiplie les déclarations de principes, les énoncés de politiques, les projets de réforme. À en croire l'auteur du texte, toutes les initiatives en matière d'enseignement professionnel partent de Québec; l'apport des autres paliers gouvernementaux est passé sous silence, le monde des affaires fait figure de partenaire passif qu'on daignera consulter pour pouvoir parler de concertation. Une seule idée a retenu mon attention: « S'inscrivant directement dans le virage technologique, le Québec a choisi, avec sa nouvelle politique de formation professionnelle, d'élever le niveau de formation de base, assurant ainsi une meilleure préparation face aux technologies nouvelles. » (p. 69)

Alors qu'en Nouvelle-Écosse et à l'est, le mot-clé est *communauté*, au Nouveau-Brunswick, on se préoccupe de valeurs: « Notre système traditionnel de valeurs respecte le travail et le considère comme essentiellement bon, vertueux et satisfaisant. Le jour où le Canada augmentera, avec une force ouvrière moindre, son produit national brut, il faudra alors peut-être repenser nos valeurs fondamentales. » (p. 76) D'ici là, pourrions-nous ajouter, continuons à former de bons ouvriers en assurant une transition réussie entre l'école et le marché du travail. Mais les auteurs ne cachent pas les écueils de la formation professionnelle.

Alan Clarke reproduit, en regard de son texte de l'introduction, des premier et dernier chapitres, une série de citations des plus intéressantes tirées d'auteurs comme Krishnamurti ou Illich.

Enfin, Jerry Tickell, dans *From compulsory Education to Active Life: Some Australian Experience*, rend un jugement sans merci sur les programmes Études — Travail.

Il rejoint aussi les préoccupations du Centre pour la Recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'OCDE: « Les adolescents ont été progressivement séparés physiquement, économiquement et psychologiquement des groupes plus jeunes et plus âgés qu'eux. On les a en particulier associés à une institution créée pour eux, l'école... » (p. 132).

Ce rapport manque d'unité: les différents auteurs semblent ne s'être entendus

ni sur le sujet à développer, ni sur la méthodologie à suivre. Le jugement critique est pauvre aussi. Enfin, le lecteur a l'impression d'assister à la distribution de dix prix d'égale valeur dont les provinces seraient les récipiendaires.

Maurice Caisse

* * *

Annet, André et Alain Hosdey, *Un diplôme... et après? 60 clés pour trouver son premier emploi*, Paris: Duculot, 1984, 239 pages.

Cet ouvrage sans prétention mais non sans ambition s'est révélé d'une lecture facile, agréable et enrichissante, même pour celui qui n'en est pas à la recherche de son premier emploi. C'est que les auteurs ont su nous faire partager une philosophie, nous prouver le bien-fondé d'une méthode et nous faire connaître des outils qui pourront s'avérer utiles à maîtriser dans notre commerce avec nos semblables. La rigueur de la pensée et la systématisation ne font pas de ce livre un ouvrage à proprement parler théorique puisque, comme le précisent les auteurs, il a été « inspiré par les cas vécus au cours de stages de formation sur: « Une méthode performante pour mieux trouver son premier emploi » » (p. 9).

Outre l'avant-propos, l'introduction et la conclusion d'usage, l'ouvrage compte dix chapitres regroupés en trois parties, chacune de ces dernières répondant à un objectif bien précis. La première partie, phase de réflexion et d'analyse, permet au candidat de savoir ce qu'il veut en rédigeant son bilan individuel et en procédant à une étude du marché en vue d'élaborer un projet professionnel réaliste. La deuxième partie, étape de préparation et de planification, précise quelle stratégie élaborer en vue d'obtenir des rendez-vous: trois chapitres y traitent successivement du curriculum vitae et des lettres de présentation, des voies et moyens pour prendre contact et des cibles à viser. La troisième partie, moment d'action et de réalisation, est la mise en œuvre de tactiques aboutissant à l'engagement, le candidat usant de la recherche passive ou active afin d'être convoqué aux entretiens et tests et, s'il sait bien manœuvrer, à la négociation du contrat. Un appendice explore les solutions de rechange possibles à un premier emploi dans le secteur privé: la prolongation des études, la carrière de fonctionnaire ou d'enseignant, le travail à l'étranger et la création de son propre emploi. Quatre annexes complètent le tableau: documents pratiques, sources documentaires, carnet d'adresses et bibliographie; même si les références sont massivement belges (comme les auteurs) et françaises, le Québec n'y est pas oublié: mention est faite notamment de *Comment rédiger son curriculum vitae* de Julie Brazeau paru aux Éditions de l'Homme et *Avoir 20 ans et entreprendre* publié à Québec chez Autrement.

Certaines idées soutenues par les auteurs me sont apparues particulièrement intéressantes; je me permets d'en souligner quelques-unes. En voulant « attirer l'attention des candidats sur la constatation que les critères d'engagement privi-

légient de plus en plus les facteurs de personnalité sur les connaissances et les potentialités sur les expériences » (p. 9), les auteurs se convainquent d'hérésie quant à deux dogmes de l'ère contemporaine : le premier est celui de l'égalité des chances, de la normalisation et de la démocratisation dont se gargarisent toutes les intelligentia ; le second est l'apologie de l'expérience qu'une société vieillissante et sclérosée comme la nôtre ne peut omettre de faire. Dans un autre ordre d'idées, petit conseil dont la portée dépasse incommensurablement la quête d'un emploi : « Sachez, en tout cas, que les employeurs s'intéresseront d'autant plus à vous que vous vous serez préparés à vous intéresser à eux. » (p. 18) Les recruteurs ne sont pas tous les ogres que l'on aime s'imaginer. Certains n'ont pas oublié Socrate : « de l'avis de nombreux recruteurs, la chose la plus frappante, c'est que les postulants ne se connaissent pas, ne savent pas parler d'eux-mêmes » (p. 35) ; d'autres se réclament de Darwin ou de Henri Laborit : « Le recruteur... ne vous engagera pas seulement pour le poste immédiat mais pour votre aptitude au changement et à l'adaptation à d'autres postes ultérieurs. » (p. 40)

Les auteurs sont conscients d'un des problèmes dont a traité Michel Foucault dans *Surveiller et punir* : « C'est que, jusque-là, les diplômés ont vécu dans un univers fermé, presque un ghetto confortable, coupé du monde des adultes et des affaires. Ils ignorent presque tout des règles du jeu.. » (p. 57). Face au « problème fondamental de désajustement de la production des diplômés aux besoins réels et évolutifs des entreprises », (p. 59) ils ignorent les grandes politiques d'en haut et font appel aux individus qui « devront faire montre davantage d'ouverture d'esprit que de simple technicité. Car les nouveaux emplois à naître seront à la fois plus spécialisés, plus créatifs et assistés par l'informatique » (p. 66).

En exergue de leur avant-propos, les auteurs ont reproduit ce mot de Voltaire : « Un livre n'est excusable qu'autant qu'il apprend quelque chose. » (p. 5) Les auteurs me semblent tout à fait excusés car leur livre instruit non seulement de la démarche à suivre dans la recherche d'un emploi mais aussi de ce qu'il ne faut pas faire.

Maurice Caisse

* * *

Farine, Avigdor, *Les liens entre la formation et l'emploi : l'exemple de la R.F.A.*, Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1985, 59 pages.

Le but de ce rapport est avant tout une étude comparative entre la relation formation et emploi en 1978 et celle qui prévaut en 1984 en République Fédérale d'Allemagne, pour les niveaux d'enseignement menant vers la formation professionnelle et l'emploi.

L'hypothèse principale serait à l'effet que le chômage étant plus élevé en 1984 qu'en 1978, les responsables scolaires auraient ajusté les programmes d'études pour

permettre plus de flexibilité entre les voies scolaires et former des étudiants pour une mobilité professionnelle.

L'analyse des différents programmes de formation professionnelle laisse clairement apparaître peu de changements et permet de mettre en évidence qu'il n'y a pas concordance entre la formation et l'emploi.

Domage que l'auteur n'ait pas pensé à accompagner la description du système scolaire en R.F.A. d'un tableau synthèse; nul doute que la lecture du rapport en aurait été facilité. Il n'en demeure pas moins que le document est intéressant et pourrait servir d'objet de comparaison avec d'autres systèmes scolaires.

La relation formation-emploi est scrupuleusement analysée, alimentée par des observations sur le terrain. Les commentaires personnels annexés à la partie descriptive pourraient presque faire l'objet d'amorce de propositions de réforme au système scolaire présenté qui souffre d'un certain conservatisme. Les solutions proposées s'inspirent généralement du système nord-américain bien connu de l'auteur.

Huguette Ruimy-Van Dromme

* * *

Ansart, Pierre, *Proudhon*, Paris: Librairie Générale Française, 1984, 413 pages (Collection Textes et débats).

Organisé autour de trois axes (La querelle des critiques sociales — Contre les philosophies pour une philosophie populaire — Les débats du socialisme), le *Proudhon* de Pierre Ansart constitue une excellente introduction à l'œuvre du grand socialiste du XIX^e siècle, et, j'oserais dire, aux ouvrages que notre collègue a consacrés aux origines de la pensée sociologique, à la théorie des idéologies politiques et à l'approche socio-psychanalytique des idéologies. Proudhon est un personnage lointain et sa pensée est démodée? À la lecture du livre de Pierre Ansart, on constate qu'il inspire encore nombre de penseurs et d'hommes politiques. Bien plus, dans ce livre, on le sent tout proche, fraternel même, comme il apparaît au Petit Palais, avec ses enfants, dans le tableau de Courbet, comme il se révèle sous la plume de Sainte-Beuve, son contemporain, « si conciliant et si ouvert », qui « vous prend au sérieux », « vous répond », « entre dans vos objections », étant « tout à tous, à son affaire et à la vôtre » (pages 31-32).

Oeuvre de sociologie, le *Proudhon* de Pierre Ansart importe fort en sciences de l'éducation. La sociologie, et tout particulièrement la sociologie de la connaissance, dont l'auteur est l'un des plus éminents représentants, est nécessaire en éducation, qu'il s'agisse, par exemple, de la didactique, de la pensée pédagogique, de l'histoire de l'enseignement, de la sociologie de l'éducation évidemment. Comment, sans la sociologie, comprendre le milieu où s'enracine l'école? Celui qui connaît Proudhon et la pensée sociologique de son époque est à même de mieux comprendre

l'éducation aux XIX^e et XX^e siècles. Enfin, éducateur-né, et quel éducateur! Proudhon se préoccupe beaucoup d'éducation: « Un point tout à fait essentiel aux yeux de Proudhon réside dans la formation et l'éducation que l'associé devrait trouver dans son entreprise. S'il lui paraît nécessaire que les communes organisent un enseignement distinct pour les enfants, il exprime une extrême méfiance à l'égard des écoles spécialisées, et plus encore à l'égard des grandes écoles et des universités qui séparent les jeunes gens des entreprises et renouvellent ainsi la séparation des classes bourgeoise et ouvrière. C'est dans les entreprises que devrait se poursuivre l'éducation de chacun » (page 313).

Notons enfin que l'ouvrage de Pierre Ansart est un modèle pour tous ceux qui ont à travailler avec des documents écrits. Quelle finesse d'analyse! sans jamais perdre de vue l'ensemble de l'œuvre et son époque.

André Lefebvre

* * *

Morissette, Dominique, *La mesure et l'évaluation en enseignement*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1984, 423 pages.

Ce dernier volume sur la mesure et l'évaluation scolaires aurait pu n'être qu'un autre ouvrage sur un sujet qui reçoit actuellement, au Québec, beaucoup d'attention et sur lequel on écrit beaucoup. Toutefois Morissette a écrit un ouvrage hautement didactique. C'est certainement la qualité principale de ce livre. La préoccupation de l'auteur est évidente: démystifier les techniques arides et complexes de la fabrication des examens et des tests scolaires. Il reste en tout temps un pédagogue au niveau de ses lecteurs.

Il présente avec beaucoup de clarté ce qu'est la mesure en éducation (chapitre 1), ce qu'est l'évaluation en enseignement-apprentissage (chapitre 2), les qualités de la mesure (chapitre 3). Puis il continue avec la définition des tests et des examens de rendement scolaire (chapitre 4). Ces premiers chapitres constituent la première partie qu'on pourrait qualifier de présentation technique des concepts de mesure et d'évaluation pédagogiques. Les autres chapitres, aussi bien écrits que les premiers traitent de l'utilisation de ces concepts dans la tâche quotidienne de l'enseignant. C'est la partie la plus didactique: l'auteur y traite avec simplicité et clarté de tout ce qu'un enseignant doit savoir pour mener des mesures valides et porter des jugements d'évaluation significatifs quant à l'apprentissage de ses étudiants et aussi quant à son propre enseignement. Le lecteur trouvera décrites toutes les règles de confection de tous les types d'examen, y compris des techniques d'observation. Le chapitre 11 est même consacré à l'évaluation des attitudes.

La troisième partie est consacrée à l'utilisation des résultats et à la notation.

Il y a peu de commentaires négatifs à formuler. L'ouvrage de Morissette est un document unique par sa clarté, sa simplicité, mais aussi par l'exhaustivité avec laquelle il traite du domaine complexe de la mesure et de l'évaluation pédagogiques. Il a évité le piège facile de reproduire et d'expliquer toutes les formules statistiques au détriment de la compréhension pédagogique de leur utilisation; il n'a pas non plus reproduit ce qui existe ailleurs, telles les taxonomies des objectifs pédagogiques. Il a assimilé et discuté avec beaucoup d'à-propos les problèmes de mesure et d'évaluation tels que vécus par les enseignants en classe, quels que soit leurs niveaux d'enseignement. À lire absolument.

Marcel Lavallée

* * *

Dionne, René (sous la direction de), *Le Québécois et sa littérature*, Sherbrooke: Éditions Naaman, Paris: Agence de coopération culturelle et technique (A.C.C.T.), 1984, 462 pages (Collection Littératures no 7).

On a voulu «présenter le Québécois et sa littérature aux diverses communautés de la Francophonie» dans un ouvrage qui «soit facilement lisible par les personnes cultivées» et qui «puisse servir de guide, à l'extérieur du Québec surtout, aux professeurs et aux étudiants de niveau collégial et universitaire» (Avant-propos, p. 9). Le but est atteint et l'ouvrage, par ses dimensions et plus particulièrement par ses divisions, se taille une place à lui dans la liste des dictionnaires et répertoires parus ces dernières années.

L'objet ne paie pas de mine: couverture bleuâtre, presque grise, et titre qui fait problème (relents de sexisme ou de nombrilisme, ont dit des étudiants québécois et étrangers). Le lecteur agacé revient à de meilleures impressions s'il consulte la couverture 4 ou passe rapidement à la table des matières: vingt-deux essais sur la littérature québécoise par dix-neuf spécialistes (dont des noms avantageusement connus) de chaque période ou genre étudié, des bibliographies et des index qui annoncent un bon instrument de travail. La collection en est ainsi à son septième titre, le deuxième plus volumineux après un premier ouvrage sur la littérature maghrébine de langue française.

Des deux textes introductifs de René Dionne, le second sur «l'évolution de la littérature canadienne-française» joue mieux son rôle que le premier. Bien qu'intéressant sous plusieurs angles, en effet, ce «portrait en quinze traits» que trace Dionne du Québécois pour en faire un «essai de définition historique» n'est probablement pas à sa place ici. Quelle image doit-on avoir de soi pour croire opportun de se présenter soi-même comme «un être complexe, "torturé", mais bien constitué, original» (p. 30)? Quousque tandem...? Chacune des dix parties de l'ouvrage contribuait suffisamment à préciser le contexte historique et social de la production littéraire et les étapes historiques de son développement auraient pu être présentées de façon plus habile.

Les articles de Leblanc et Hare constituent un saisissant portrait des origines françaises et canadiennes; ce sont deux textes bien documentés et bien « ramassés ». Les « genres » sont ensuite abordés les uns après les autres selon un découpage historique qui peut être particulier à chacun. Rien de vraiment nouveau pour les connaisseurs, mais un ensemble de tableaux variés qui manifestent harmonieusement les différentes tendances de la critique. D'heureux compléments: les articles sur la littérature orale, la chanson, le cinéma, la bande dessinée. Et que dire de la très intéressante bibliographie de René Dionne qui répond à une demande concrète: comment constituer une bibliothèque d'initiation à la littérature québécoise? Un dernier instrument qui peut être discutable, mais qui sera certainement très utile.

Jean-Claude Gagnon

* * *

Furet, Yves et Sara Peltant, *Savoir parler... en toutes circonstances*, Paris: Retz, 1982, 256 pages.

Entre l'influence française (terminologie, articulation du discours, affirmation et ironie...) et l'influence américaine (ton familier, anecdotes, tendances démagogiques), ce manuel de la parole efficace assaisonne les « grands classiques » à la sauce moderniste. Reprenant les principales variables de base de l'expression verbale, la voix et ses caractéristiques, l'économie du geste, l'importance du regard et les éléments traditionnels de l'art du discours avec les principales figures de style, l'ouvrage fait le tour de l'éloquence et passe en revue à peu près tous les sujets liés à la parole. Ainsi, dire, lire, improviser, sont synthétiquement et simplement mis au service des grandes professions du verbe: la politique, le théâtre, l'enseignement et le commerce.

Influencé par les grands disparus européens, maîtres de la diction et de l'articulation, spécialistes de la voix et du langage, mais aussi tenté par l'efficacité américaine, techniciens de la relaxation, gourous de la respiration, psychologues de la non-directivité et autres connaisseurs de la communication et des manipulations du grand nombre, le livre de Yves Furet et Sara Peltant présente une vulgarisation de bon aloi, très « française-qui-aurait-regardé-du-côté-des-États-Unis », comme le style du titre le laisse soupçonner.

Le style est toujours très accessible: simple, vivant, personnalisé. Le ton reste constamment celui du témoignage agrémenté d'histoires, d'expériences, d'exemples, d'un mélange curieux de connaissances intellectuelles (on peut difficilement dire « scientifiques ») et empiriques, de la transmission orale ou de la tradition des écoles de théâtre.

Bien présenté, habilement mis en page, efficacement titré et sous-titré, illustré de dessins humoristiques et de schémas rudimentaires, saupoudré d'exercices plus que traditionnels et de jeux à l'américaine, l'ouvrage regorge de longues

citations (bien choisies), d'emprunts variés (intéressants) et d'autres collaborations involontaires de spécialistes de tous genres (plus de 50 pages de textes) apportant aux auteurs le concours de leur compétence et la caution de leur célébrité. Mentionnons la bibliographie : dans ce pot-pourri très incomplet de manuels techniques, ouvrages savants, best-sellers américains... les ouvrages utilisés ne s'y retrouvent pas tous, ce qui est fort dommage.

Ainsi, aux recettes de linguiste, trucs de théâtre, astuces de psychologie et autres techniques de communication, Yves Furet — car c'est bien lui qui parle de ses dix années de direction d'un des plus célèbres cours d'expression orale parisien — ajoute un assaisonnement bien français : une parole aisée, châtoyante, ironique, séduisante et pleine d'assurance. Si on n'y apprend pas grand chose de neuf, on ne s'y ennue pas jamais. Quant à savoir parler, c'est une tout autre affaire.

Gisèle Barret

* * *

Homo XXII, Regards actuels sur la débilité mentale, Toulouse : Université Le Mirail, 1982, 103 pages.

Au moment où l'intégration des déficients intellectuels est au centre des réflexions des chercheurs et des préoccupations des pédagogues, l'Université de Toulouse-Le-Mirail a eu l'heureuse idée de consacrer un numéro spécial de sa revue *HOMO* à l'étude de la débilité mentale. Étudiée à travers le prisme d'éclairages diversifiés, la débilité mentale devient objet d'une série de sept articles fort intéressants et que l'on pourrait, pour les besoins de l'exposé, classer en deux grandes catégories.

L'article de M. Lapeyre et M.J. Sautet : « Le sujet dit débile, le clinicien et la psychanalyse » est le premier de ceux consacrés à la nécessité d'une remise en question de nos attitudes face au débile mais aussi des mesures thérapeutiques et des rééducations habituellement préconisées. Après avoir rappelé les conséquences d'une perception mutilante du déficient vu comme être présentant un défaut, un manque, sur la relation d'aide, les auteurs insistent sur la nécessité de restituer la parole au débile. Nécessité qui découle de leur conception même de la débilité. En effet, pour M. Lapeyre et M.J. Sautet, c'est le défaut de séparation du processus intellectuel vis-à-vis de l'affectivité qui caractérise la débilité, le débile étant pris dans l'impossibilité d'adresser son discours à la personne la plus significative pour lui. Dans cette perspective, le « traitement affectif », les « rééducations intellectuelles », ou un mélange plus ou moins subtil des deux, ne peuvent convenir : seule l'ouverture au discours reste valable car elle offre au débile une rencontre de l'Autre, là où il peut être interrogé, et lui permet également de retrouver le goût de vivre tout en lui préservant sa position d'être désirant.

Les mêmes problèmes fondamentaux se retrouvent dans l'article de Michel Fournier: «La débilité dans les miroirs de Narcisse». Ici, l'auteur s'interroge sur la débilité comme concept et pose deux questions fondamentales: l'intelligence est-elle un objet quantitativement mesurable comme l'ont cru A. Binet et Th. Simon, puis R. Zazzo? La valeur scientifique dont ils ont revêtu cette mesure est-elle justifiée? Peut-être convient-il, suggère M. Fournier, d'éclairer la débilité mentale par une réflexion sur le narcissisme? Face au sujet jugé débile sur la base des résultats obtenus aux tests, on peut avoir affaire à un phénomène d'a-verbalisation ne résultant nullement d'un état passif d'inorganisation ou de désorganisation, mais d'une dynamique narcissique d'emprisonnement du sujet en lui-même, confrontée au narcissisme de l'observateur. Dans cette perspective aussi, nombre de méthodes psycho-pédagogiques ou thérapeutiques devraient être revisées.

Jean Simon, quant à lui, inaugure la série d'articles exposant les résultats de recherches récentes en traitant de quelques «Aspects du *mainstreaming* en Amérique du Nord (U.S.A. et Canada)»: l'historique, le concept de *mainstreaming*, les conditions et les modèles de l'intégration, les attitudes et les perceptions des enseignants, l'évaluation des effets du *mainstreaming* sont clairement exposés et judicieusement complétés par une bibliographie comprenant des travaux qui ne figurent pas dans le texte.

Dans «Débilité mentale et théorie piagétienne du développement intellectuel», Louis Not montre comment les travaux menés par J.L. Paour et F. Orsini-Bouichou sur l'apprentissage et l'induction de l'opérativité conduisent à une remise en question des théories de B. Inhelder et, surtout, aboutissent à un renouvellement des perspectives psychologiques et psycho-pédagogiques dans le domaine de la déficience mentale.

Le plaidoyer de Claudette Marine pour l'intégration des débilés mentaux repose sur l'exposé des services que l'ergonomie peut rendre aux débilés tant au niveau de la prévention qu'au niveau de la compensation de leur handicap. Dans «Modes opératoires et mécanismes de compensation chez les travailleurs déficients mentaux», Claudette Marine, pour mieux convaincre le lecteur, livre les résultats de ses travaux effectués dans un C.A.T. et démontre la possibilité de cette intégration par la recherche d'un équilibre, d'une adéquation entre les registres d'activités dont est capable le sujet débile et le niveau d'activités qu'exige la tâche à réaliser.

Mais «La passion de ne rien faire» habite-t-elle aussi le débile, s'interroge pour conclure André Soueix. Le débile est-il un paresseux? Ne convient-il pas de substituer au terme de paresse celui de sublimation puisque l'apprentissage peut aussi se réaliser à travers le jeu? Autre interrogation: quel est le sens des activités proposées au débile? Est-il bien le même pour l'enseignant et l'enseigné? Questions «dérangeantes» mais essentielles qui font que le lecteur ne peut plus considérer comme close cette série d'articles consacrés à la débilité mentale. À la lecture succède la réflexion... et c'est là une autre qualité qui s'ajoute à celles qui caractérisent ce

numéro spécial : éclectisme, richesse et clarté des exposés, pertinence et actualité des bibliographies.

Huguette Caglar

* * *