

Études, revues, livres

Volume 6, Number 3, Fall 1980

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900309ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900309ar>

[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

(1980). Review of [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, 6(3), 585–617. <https://doi.org/10.7202/900309ar>

Recensions

Études, revues, livres

Paquette, Claude. *Le projet éducatif*, Victoriaville (Québec) : Les éditions N.H.P., 1979. 172 pages.

Cet ouvrage s'adresse à « ceux qui souhaitent voir se concrétiser l'idée de projet éducatif dans leur milieu de travail ». Il est divisé en cinq chapitres. Le premier chapitre définit le projet éducatif ; après avoir disqualifié un certain nombre de définitions lui apparaissant incomplètes, l'auteur propose de définir le projet éducatif comme « un processus visant à faire progressivement l'adéquation entre les gestes quotidiens et une ou des conceptions de l'activité éducative. « Un projet éducatif doit être « globalisant », « impliquant », « développant » et « progressif ».

Le deuxième chapitre propose un cadre d'action qui se fonde sur le vécu, les capacités, les objectifs partagés des partenaires. Ce cadre d'action exige de la part des partenaires des efforts de lucidité et d'analyse face aux structures formelles et aux phénomènes informels ; il préconise des attitudes de responsabilité et de transparence.

Le troisième chapitre, d'allure plus descriptive, traite de l'animation et de la supervision d'un projet éducatif. Deux parties le composent :

- a) l'émergence d'un projet (exploration, choix, articulation) ;
- b) le développement et le maintien d'un projet (planification, perfectionnement intégré, analyse continue, stratégies).

Le quatrième chapitre est plus réflexif. Il traite de la participation et de l'action collective. Les facteurs favorables, les difficultés, les blocages rencontrés dans la mise en pratique de la participation et de l'action collective sont mentionnés et de justes distinctions sont faites.

Le dernier chapitre présente le projet éducatif vécu à l'école Les Hauteurs, à St-Hyppolyte (1973-1978). Après une narration des événements significatifs, une analyse est faite en vue de dégager certains traits transférables à d'autres projets éducatifs.

L'auteur conclut son ouvrage en écrivant : « Le projet doit devenir le processus favorisant la cohérence entre les gestes et les orientations pédagogiques et également la cohérence entre les diverses opérations d'une école. »

Ce livre est écrit par un homme «de terrain». Il a le mérite d'être proche de l'expérience concrète. Il donne plusieurs pistes accessibles aux personnes engagées dans l'action. Il invite également les acteurs à se donner un cadre de référence, insiste sur l'analyse et l'examen critique des pratiques.

Cet ouvrage ne se veut pas un traité sur le projet éducatif, il n'en a pas le caractère exhaustif. Cependant parmi les nombreux documents qui se publient actuellement sur le sujet au Québec, le livre de Paquette mérite une bonne place.

Marcel Ouellet

* * *

Bertrand, Yves. *Les modèles éducationnels*, Service de Pédagogie, Université de Montréal, 1979, 72 pages.

Toute pratique éducative, pédagogique, n'est pas innocente. Elle participe souvent à une philosophie dont les paradigmes ne sont pas toujours évidents ou présents aux pratiquants eux-mêmes. C'est à la mise en surface de ces idéologies philosophiques que le bref ouvrage de Yves Bertrand : *Les modèles éducationnels*, convie le lecteur.

Écrit sous le mode du résumé synthétique et critique, le livre parcourt de façon concise mais efficace les diverses théories contemporaines de l'éducation. Après avoir décrit une à une les principales thèses, l'auteur les regroupe en trois méta-modèles dont les catégories sont influencées par le langage de la communication. D'une part, on rencontre les modèles systématiques de la communication pédagogique qui centrent le foyer sur l'organisation systématique de l'enseignement et de l'apprentissage, où professeurs, spécialistes, administrateurs, apparaissent tantôt comme maîtres, personnes-ressources, organisateurs, etc. Dans cette perspective, le cours est conçu comme un ensemble de connaissances structurées et/ou l'apprentissage doit s'appuyer sur un environnement adéquat. Il vise avant tout l'efficacité.

D'autre part, on rencontre un modèle de communication pédagogique centré sur l'homme. Ici domine une problématique humaniste qui veut inciter de manière concrète les individus à «prendre en main» leur propre devenir éducatif vers un développement intégral du «soi». Dans cette vision de l'éducation, professeurs et administrateurs apparaissent plutôt comme facilitateurs, ressources indirectes. En partage avec les autres groupes humains, cours et activités éducatives visent non pas un apprentissage spécifique mais le développement de la personne.

Enfin le dernier modèle de la communication pédagogique est dit socio-centrique en ce qu'il veut amener l'étudiant à prendre conscience des divers problèmes de son «soi» et de sa relation aux instances sociales, de les analyser et d'en découvrir les causes et à y inventer des solutions. Ici les personnes associées aux processus éducatifs deviennent avant tout des animateurs «sociaux» stimulant et provoquant la prise de conscience et la décision transformatrice. Les cours et activités pédagogiques deviennent des lieux d'expériences pour la conscientisation et la transformation.

L'impression générale qui se dégage de la lecture de cet ouvrage est celle de la diversité et de la complexité des diverses idéologies qui traversent les modèles éducationnels. L'auteur fait bien sentir en filigrane la fragilité qu'il y a à vouloir proposer et maintenir de façon dogmatique une théorie de l'éducation aux dépens d'une autre, ce que font malheureusement nos institutions gouvernementales, qui, du premier haut fonctionnaire venu, nous offre à tous les cinq ans une nouvelle théorie de l'éducation. Peut-être ce bref volume contribuera-t-il à diminuer le foisonnement de ces modèles éducatifs.

Sur le plan de la contribution théorique, l'ouvrage reste cependant limité. Certes, il se veut un résumé synthétique et critique, mais les catégories dans lesquelles il réalise cette tâche sont malheureusement lacunaires. Il me semble que les modèles de la communication demeurent trop restreints et empêchent l'auteur de voir les diverses dimensions logiques, épistémologiques et herméneutiques en jeu dans les divers modèles présentés. Par exemple, une meilleure grille d'analyse que celle de la théorie de la communication aurait mis en évidence les constantes oscillations de ces discours entre éducation et formation, enseignement et apprentissage, méthode pédagogique et instrumentation, motivation et connaissance, finalité et modalité, etc. Certaines théories apparaissent plutôt comme des réflexions sur l'existence humaine en situation d'éducation ou de formation, pour l'individu ou la société ; d'autres sont plus spécifiques et se veulent des modèles immédiats de l'apprentissage. Par exemple, il y a une différence, nous semble-t-il logique, à poser la question des étapes formelles par lesquelles l'enfant doit apprendre une opération d'inversion et les motivations profondes, individuelles ou collectives, pourquoi il doit les apprendre. Offrir un modèle de réponse à l'un n'éclaire pas l'autre, et vice versa. Une meilleure analyse des formes épistémologiques de ces discours aurait mis en évidence l'opposition fondamentale de ces théories comme approche interprétative et comme approche instrumentale. Ce qui aurait contribué à étayer davantage la force descriptive de cet ouvrage.

Jean-Guy Meunier

* * *

Lebœuf, Paul-Henri et Rodolphe. *Une grande figure d'éducateur, Mgr Irénée Douville (1838-1918)*. Collection « Notre Passé », Cahier no 5. Trois-Rivières : Les Éditions du Bien Public, 1973, 38 pages.

Douville-Veillet, Vénérande. *Souvenirs d'une institutrice de petite école de rang*. Cahier no 2, 1973, 35 pages.

Carignan, Paul-Henri. *Mgr Albert Tessier, éducateur*. Cahier no 17, 1977, 36 pages.

Publiées par les Amis de la Pérade dans la collection « Notre Passé », ces trois brochures illustrées se servent d'un abord biographique pour faire l'histoire locale. Plus précisément, cette histoire s'occupe d'une certaine famille vouée à l'enseignement, parce que ces trois personnages sont apparentés, même s'ils représentent des générations différentes. Mgr Irénée Douville, l'ancien supérieur du séminaire de Nicolet, fut l'oncle de l'institutrice d'une petite école de rang, Vénérande Douville-Veillet. Celle-ci est la fille de

deux anciens instituteurs, dont une mère apparentée au Cardinal de Québec, Mgr Rouleau, qui s'intéressa à l'éducation. De plus, des descendants qui furent des éducateurs étaient eux-mêmes anciens élèves de Vénérande. L'une, Marie Louise Tessier, entra en service avec les Sœurs de la Providence. Un autre, Albert Tessier, élevé après la mort de sa mère par sa tante Délia (la cousine intime de Vénérande), embrassa aussi une carrière en éducation. Il fut le préfet des études, professeur en histoire du Canada et d'Apologétique au Séminaire de Trois-Rivières, puis précurseur de l'éducation populaire et permanente, pionnier de la photographie et du film, et apôtre de l'éducation féminine et familiale.

En outre, la plupart des brochures dans cette collection « Notre Passé » furent écrites par différents membres de cette famille, y inclus Vénérande Douville Veillet et Albert Tessier. Par exemple, dans *Souvenirs d'une institutrice...* (après une courte introduction par son neveu, Raymond Douville) se suivent les petites histoires intimes de Vénérande afin de compléter ses autres brochures *Souvenirs du Rapide-Nord*, tome I : *Au temps de ma jeunesse* et tome II : *Les occupations familiales*. De ces récits anecdotiques se dégagent difficilement des données précises sur le système scolaire local. Il n'y a aucun renseignement sur l'établissement de l'arrondissement scolaire, la condition et l'organisation physique de l'école, le programme d'étude, la qualité de la langue de l'instruction ou les activités parascolaires. Seulement quelques détails clairsemés sont mentionnés quant au financement (le salaire de \$80.), à l'administration (visites du clergé), à la formation d'un instituteur (le reçu de l'*Enseignement Primaire*), aux textes (les pages titres des textes au verso de la couverture). Plutôt, il s'agit de l'ambiance affective, qui est à la base de sa pédagogie : « Je scrutais ces petites figures en les saluant de mon sourire le plus engageant. Je voulais créer une bonne première impression et m'introduire ainsi dans ces cœurs ingénus. » (p. 17).

De son portrait du jeune Albert Tessier comme petit, malingre, renfrogné, nonchalant, attentif, peu bruyant, qui étudie pour la joie de s'instruire, vient une optique différente du caractère du Mgr Tessier que l'on trouve décrit comme une personne d'une présence forte, d'un comportement non-conformiste et d'une originalité dans *Mgr Tessier éducateur*. Ce dernier aperçu est écrit par un ami chaleureux, sincère, même fraternel (p. 4), par Paul-Henri Carignan, en témoignage de son admiration et de sa reconnaissance pour la contribution à son propre épanouissement, à sa joie de vivre et à sa carrière d'éducateur. En effet, il dépasse Mgr Tessier lui-même dans sa défense des écoles ménagères contre le soi-disant assassinat des instituts de pédagogie familiale par le Rapport Parent (p. 25). Se basant sur les idées traditionnelles quant à la femme, il défend les buts et la nature de ces écoles du bonheur et ajoute même en annexe des témoignages d'autres pays sur ces instituts. Malgré ce biais, il y a d'autres descriptions précises qui démontrent la contribution de Tessier à l'histoire, surtout la recherche des documents historiques et le développement de l'esprit patriotique : par exemple, la fondation de la Société d'histoire régionale ; une soixantaine de *Cahiers d'histoire*, de *Pages trifluviennes*, de livres d'histoire sur la Mauricie, comme son livre *Quatre siècles d'histoire de Trois-Rivières* ; des albums et des films Tavi illustrant la nature et la vie paysanne ; et vingt-six causeries sur l'histoire du Canada à Radio-Canada, dont quelques-unes qui traitent des

femmes canadiennes. En plus, l'auteur explique sa pédagogie qui met l'emphasis sur le développement de la personnalité, pas seulement sur les connaissances livresques par des méthodes actives.

Quant à la troisième brochure, le résumé de la vie de Mgr Irénée Douville, elle sert aussi comme témoignage de reconnaissance par deux anciens élèves du Séminaire de Nicolet, Paul-André et Rodolphe Leboeuf. Cependant, cette chronologie, munie des détails biographiques sur sa famille, sa formation, sa carrière de prêtre et d'éducateur et ses dernières années, se déroule d'une façon organisée, sans digression. Sans avoir connu Mgr Douville personnellement, les auteurs ont utilisé d'autres documents de l'époque et des sources autres que sa propre *Histoire du Séminaire de Nicolet*, comme par exemple des témoignages de contemporains, pour élaborer en plus l'histoire des débuts du diocèse de Nicolet. Quand même, ils ne négligent pas son dévouement à l'établissement du Séminaire de Nicolet et puis son affiliation à l'Université Laval, l'organisation de la bibliothèque, la classification des archives, la constitution du fonds pour bourses d'étudiants, sans oublier bien sûr sa contribution comme professeur de latin, de mathématiques, de chimie, de physique, d'astronomie et de théologie, en plus que comme préfet des études, directeur spirituel et supérieur.

En somme, ces biographies n'utilisent pas une combinaison de méthodologies différentes comme l'histoire quantitative, orale ou visuelle, pour ajouter différentes optiques et des nuances. Tout de même, ces trois brochures nous laissent un aperçu intime de cette région de Sainte-Anne de la Pérade.

Heather Lysons

* * *

Mougeon Raymond et autres. *Le français parlé en situation minoritaire : Volume 1*. Ministère de l'éducation, Ontario, 1980, 246 pages.

Sous la direction du professeur Raymond Mougeon, une équipe de sociolinguistes du Centre d'études franco-ontariennes à l'Institut des études pédagogiques de l'Ontario (O.I.S.E.) a mesuré, dans neuf situations de communication, la fréquence de l'emploi du français et de l'anglais par des élèves des écoles élémentaires et secondaires de sept localités où les franco-ontariens sont minoritaires. Ces localités sont : Cornwall (49.3 % d'origine française) ; North Bay (26.1 %) ; Ottawa (24.8 %) ; Pembroke (21.7 %) ; Welland (21.0 %) ; Windsor (17.2 %) ; et Toronto (3.4 %). De plus, ces chercheurs ont évalué la qualité du français parlé dans trois de ces localités : Cornwall, North Bay, Pembroke.

L'enquête sociolinguistique est basée sur de nombreuses études récentes sur le maintien du français en Ontario. Ces études tiennent compte du facteur démographique, du domaine familial et de divers domaines extra-familiaux.

Les chercheurs nous apprennent que le noyau « parents-enfants(s) » fait preuve d'une capacité assez forte de résistance à la pénétration de l'anglais. Cependant, et cela fait

réfléchir, les « jeunes » parents, ceux d'enfants fréquentant l'élémentaire, sont davantage assimilés que les parents plus âgés.

Dans les situations de communication où les parents sont exclus, il semble y avoir une adoption progressive de l'emploi de l'anglais par les jeunes minoritaires au cours de leur scolarité. Et cela malgré que les communautés étudiées bénéficient depuis plus de 10 ans d'un système d'instruction en langue française du jardin d'enfants à la fin du secondaire...

Pour évaluer la maîtrise du français parlé les auteurs ont, entre autres, étudié l'emploi du pronom réfléchi avec les verbes pronominaux. En principe, les jeunes francophones unilingues emploient à bon escient, vers cinq ans, le pronom réfléchi. Il ressort de l'enquête que dans une communauté majoritairement francophone où pratiquement aucun élève ne communique jamais ou presque jamais en anglais, l'emploi du pronom réfléchi est acquis dès le début de la scolarité. Dans une communauté minoritairement francophone, s'il y a peu d'élèves qui communiquent toujours ou souvent en anglais, l'emploi du pronom réfléchi est acquis vers la fin de l'élémentaire. Mais, en 12^e année, il se trouve encore des élèves qui n'ont pas acquis cet usage si, en majorité, ils communiquent toujours ou souvent en anglais.

Bref, en communauté franco-ontarienne minoritaire il faut savoir qu'il existe deux types d'élèves dans les écoles de langue française : ceux pour qui le français est resté la première langue et ceux pour qui le français est devenu une deuxième langue.

Cette étude, subventionnée par le ministère des collèges et universités de l'Ontario, démontre clairement que la maîtrise du français parlé dépend de l'usage du français pour communiquer entre les parents et leurs enfants. Par contre, on apprend qu'en communauté franco-ontarienne minoritaire, l'école de langue française ne semble pas avoir beaucoup freiné l'assimilation linguistique de la jeunesse franco-ontarienne, même que l'école subirait l'assimilation linguistique de ses élèves plutôt qu'elle ne la contrôlerait...

Devant les résultats d'une telle étude, le lecteur francophone réfléchit profondément sur les implications politico-éducatives. Un des mérites de cette recherche est de nous apprendre que les parents ont un rôle primordial à jouer, que les éducateurs franco-ontariens auront à élaborer une pédagogie du français mieux adaptée à la population scolaire franco-ontarienne. Mais, et cela me semble particulièrement important, pour maintenir la maîtrise du français, les francophones minoritaires de l'Ontario et leur gouvernement devront promouvoir l'emploi du français à l'extérieur de la famille, en dehors de l'école.

Raymond Mougéon a collaboré à plus de 60 travaux de recherches socio-linguistiques au Centre d'études franco-ontariennes. L'étude qu'il publie ici devrait être connue de tous les parents franco-ontariens afin qu'ils prennent conscience de l'importance de leur rôle dans le maintien du français au sein de la cellule familiale. Elle ne peut laisser indifférents ceux qui s'intéressent à la survie du français hors Québec. Enfin,

elle fera comprendre, peut-être, que pour garder sa langue maternelle, l'individu doit pouvoir profiter d'un « environnement » où il retrouve sa langue.

Marcel Boisvert

* * *

Morval-G., Monique V. *Le T.A.T. et les fonctions du moi*. Propédeutique à l'usage du psychologue clinicien. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 1977, 188 pages.

Voici un livre qui représente un événement percutant dans le domaine de la psychologie clinique éclairée. Paul Meehl, ancien président de l'Association américaine des psychologues, se plaignait, il y a vingt ans, que beaucoup de gens font de la pratique sans trop se soucier de l'évidence. L'auteur indique abondamment que pour elle, les techniques projectives comportent de la précision. La lecture de son livre m'a frappé comme étant très utile, m'apporta de la lumière dans plusieurs coins ténébreux. Il sera précieux pour les nouveaux étudiants, mais aussi pour ceux qui font de l'interprétation approximative depuis une dizaine d'années, poussés par le nombre de clients.

J'ai lu le volume en entier ; mais j'ai noté les erreurs de frappe. Mais disons tout de suite que c'est un excellent travail, bien nourri par la réflexion, bâti sur l'examen des meilleures sources. Je dois signaler que j'ai été un peu déçu qu'on ne profite pas tellement des œuvres de Piotrovsky, qui est un champion dans le grand domaine de l'étude de la personne par les méthodes projectives. Mais je ne remarquai aucune lacune importante dans le développement de ses thèmes. Il y a une bibliographie aussi riche que pertinente (97 items). Rien de superflu.

L'auteur présente un bref aperçu historique, décrit les planches, commente sur les conditions d'administration, tout en laissant une saine flexibilité dans les consignes.

Elle présente son analyse en deux temps, ou deux séries de commentaires, horizontale et verticale, la première décrivant les éléments de l'instrument, la seconde étant foncièrement synthétique et répond à la question : « Qu'est-ce qui en ressort comme information appropriée sur le client ? »

Il va sans dire que cette organisation de sa pensée aide énormément à comprendre la valeur du test. L'administrateur, muni de cette sorte de renseignements, sort motivé non seulement pour écouter avec plus d'adresse, mais aussi à aller plus loin, même chercher tout ce dont il a besoin pour en tirer une interprétation utile et solide. Je sais que beaucoup de gens ne se servent de ce test que très rapidement, souvent pour simplement vérifier des soupçons qu'ils ont pu recueillir par l'entremise d'autres mesures. Mais ce livre en convaincra bon nombre à regarder de plus près les productions des clients face aux planches choisies du test.

L'usage du T.A.T. pour passer au crible les fonctions du moi chez un individu est traité avec une originalité remarquable. Le livre procède par catégories de clients, et mentionne les planches préférées pour en tirer des conclusions valables.

Enfin, il est question de plusieurs symptômes psychopathologiques, qui se manifestent très visiblement grâce aux planches adaptées.

Un étudiant en psychologie qui veut faire plus que de la psychométrie dans le cadre de l'école traditionnelle, qui ne demande pas grand-chose de plus qu'un QI et quelques perceptions générales sur la personnalité, voudra utiliser ce volume, qui lui vaudra une nouvelle vision de sa profession.

Le T.A.T., bien administré et interprété, constitue une excellente préparation pour une ou quelques séances de psychothérapie et pour un counseling éclairant avec les personnes responsables de ceux qui sont profondément atteints, au point de requérir une visite chez le psychologue clinicien.

On peut s'attendre à ce que ce volume soit traduit en anglais ; même si la majorité des sources sont anglaises, le fait demeure qu'il n'y a pas de synthèse comparable, aussi nuancée, et aussi bien organisée, pour les étudiants américains en psychologie clinique. C'est un admirable instrument pour favoriser un apprentissage rapide.

Paul Benoît

* * *

Bain, Daniel. *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*. Berne, Peter Lang, 1979, 617 pages.

La réussite et l'échec, l'adaptation et l'inadaptation, l'orientation et la réorientation scolaires sont des thèmes, dans tous les pays industrialisés, sur lesquels de nombreuses études apportent des résultats, des analyses, des interprétations, voire, dans certains cas, des conclusions. Le livre de Daniel Bain s'inscrit surtout dans celles qui fournissent des données et quelques analyses. Il se veut une réflexion sur l'adéquation entre les objectifs du système d'enseignement suisse et les réalités produites par ce même système. L'auteur s'est principalement intéressé aux variables liées à l'appareil scolaire (structure, méthodes et programmes, critères et normes d'admission et de promotion, assistance pédagogique, formation des enseignants) en relation avec certaines caractéristiques des étudiants et de leur milieu (aptitudes, attitudes, sexe, origine sociale, etc.).

Cette étude longitudinale d'une quinzaine d'années a été entreprise auprès de 1776 élèves cinq ans après la réforme de 1962 du système d'enseignement suisse. Cette réforme se résume d'une façon très succincte, par le désir d'« améliorer l'orientation continue et la démocratisation ». Les trois années du cycle d'orientation (CO) peuvent être caractérisées de la façon suivante : une année d'orientation, une de sélection et une de détermination. De plus, la structure est telle que, entre les sections hiérarchisées, des passages sont théoriquement possibles pendant les trois ans. Le plan du livre respecte ces trois années du CO : l'année de préorientation, celle de l'orientation, celle de la confirmation ou de la réorientation et enfin, la situation post-obligatoire.

Les principaux résultats de chacune de ces phases montrent une consistance certaine dans le poids des variables, par exemple l'influence du sexe et de l'origine sociale s'exerce presque toujours dans le même sens. Ainsi au niveau du sexe, les données

confirment les stéréotypes en usage dans la société. Ainsi, les aspirations des familles sont moins élevées pour les filles que pour les garçons, les enseignants favorisent un peu les garçons en arithmétique et les filles en français. Si le règlement de passage du CO favorise les filles, étant donné l'importance du français, les acteurs (enseignants, parents, etc.) paraissent contrebalancer cette situation.

Lors de l'année de l'orientation, les résultats précédents ne sont pas démentis, ils sont cependant explicités. Si certaines dérogations sont possibles grâce aux souplesses du système, il semble qu'elles soient davantage accessibles aux familles aisées. D'autre part, rares sont les élèves qui renoncent à entrer dans une section à laquelle ils ont normalement accès. L'auteur soulève que la répartition d'étudiants dans différentes sections en fonction des résultats et des capacités scolaires entraîne la constitution de groupes homogènes en fonction de caractéristiques externes telles que l'origine sociale, les conditions familiales et éducatives, l'âge (retard scolaire), des attitudes plus ou moins favorables à l'égard de l'école, etc.

Une fois répartis en sections, les résultats montrent des comportements académiques différents d'une section à l'autre. Autrement dit, ces comportements contribuent à la création des sections et celles-ci en retour, non seulement sanctionnent les comportements, mais viennent, dans une certaine mesure, accentuer le développement de ceux-ci. D'ailleurs, dans certaines sections, des mesures compensatoires ont été instaurées dans le but de favoriser un progrès parallèle entre elles. Toutefois, ces mesures, plutôt que d'amenuiser les difficultés des enfants, la distance par rapport aux camarades, tend à s'accroître. L'auteur a tendance à attribuer cette situation à des phénomènes de groupe, c'est-à-dire de conformité aux normes, à l'effet Pygmalion chez les enseignants ou, enfin, aux moyens didactiques plus ou moins bien adaptés.

Le chapitre sur les enseignants fournit des résultats intéressants et peut-être surprenants. En effet, ils font ressortir que l'une des variables les plus lourdes dans la réussite des enfants, c'est l'expérience de l'enseignant, tandis que la compétence scientifique conférée par les études universitaires ne paraît pas avoir un rôle déterminant. Autrement dit, selon qu'un enfant a tel ou tel maître, il va gagner ou perdre quelques points à une épreuve qui peut être déterminante pour son orientation. Il est permis de se demander dans quelle mesure la hiérarchie des sections ne hiérarchise-t-elle pas les étudiants et les décourage, entre autres, parce que les professeurs des sections inférieures évaluent les enfants avec des critères en usage dans les sections supérieures.

La troisième partie du livre s'intéresse aux mesures de confirmation de l'orientation et de la réorientation puis, plus précisément, la phase de détermination. L'auteur constate qu'au niveau de la stratégie d'orientation, le milieu social de l'enfant est déterminant. Dans les milieux aisés, les parents cherchent à conserver à leur enfant les débouchés potentiels de la section où il a été orienté antérieurement, en lui faisant redoubler une année si nécessaire, tandis que les parents de milieux moyens ou inférieurs choisissent en majorité le transfert dans une section plus faible quand des problèmes académiques se présentent. De plus, tout au long du CO, on voit se poursuivre une politique discriminatoire en fonction du sexe. Que ce soient les filières fréquentées,

l'aspiration professionnelle, l'attitude des parents et des enseignants, voire même le comportement des filles, tout concourt à les orienter ou à les encourager à se maintenir dans des lieux académiques qui leur sont traditionnellement réservés.

Dans la dernière partie du livre, l'auteur s'intéresse à la réalisation des aspirations. Ainsi, les trois quarts des enfants de familles aisées atteignent ou dépassent l'objectif qu'ils s'étaient fixé ; les trois cinquièmes ou la moitié de ceux appartenant aux couches moyennes ou ouvrières ont cette même chance. Les milieux défavorisés subissent un double handicap : non seulement les enfants et leurs parents ont un niveau d'aspiration moins élevé au départ, mais ceux qui ambitionnent des études secondaires, voire universitaires, ont plus de difficultés à réaliser ces projets.

Il nous a semblé que l'auteur a un penchant pour les explications d'ordre environnementaliste des situations, alors qu'il présente son étude comme en étant une de cas se situant dans une perspective de psychologie différentielle scolaire. Ce penchant a l'avantage de sortir des explications plus ou moins psycho-génétiques (aptitudes, dons, capacités, intelligence, etc.) de la réussite ou de l'échec scolaire. Mais il a l'inconvénient de s'inscrire dans des explications mécanistes et, peut-être, déterministes des attitudes et des comportements. Malgré que Daniel Bain cite dans sa bibliographie des auteurs qui ont une vision dynamique et dialectique de la réalité scolaire, il ne semble retenir de ces auteurs que certains éléments détachés de la théorie. Par exemple, rarement l'auteur s'interroge sur l'école et, plus particulièrement, sur la fonction de sélection qu'elle remplit dans la société. Sa problématique s'inscrit davantage dans celle de la réussite scolaire que dans celle du rôle et de la fonction du système d'enseignement dans la société.

D'une façon plus générale, l'accent n'est pas mis sur une analyse critique à la fois des résultats et des instruments pour les obtenir. L'utilisation d'instruments de mesure qui ont déjà fait l'objet de nombreuses critiques au niveau culturel et idéologique, ne fait pas l'objet d'une analyse critique. Il les utilise comme s'ils étaient culturellement neutres.

Quoi qu'il en soit, ces quelques commentaires représentent une goutte d'eau dans la mer de données que fournit ce livre. Et ces données prennent leur pleine dimension, pour le lecteur québécois, quand elles sont confrontées aux études sur le même sujet menées au pays depuis quelques années. Il semble bien se dégager des tendances communes à tous les pays industrialisés dans le domaine de l'orientation scolaire qui sont susceptibles de remettre en question certaines théories qui masquent l'inégalité des chances devant l'école.

Claude Laflamme

* * *

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. *Du collège à l'université ; édition 1980-1981.*

Publié en 35 000 exemplaires et diffusé particulièrement dans les cégeps, ce document synthèse se présente comme « un guide à l'intention des finissants du niveau collégial désireux de poursuivre leurs études à l'université » (p. 2).

Après quelques définitions de termes universitaires couramment utilisés (p. 5), ce guide nous présente, sous forme de tableaux comparatifs entre chacune des universités du Québec,

- divers renseignements généraux liés à l'admission au 1er cycle : pièces requises pour l'admission, dates limites, etc. (p. 6 et 7) ;
- les divers services universitaires offerts par chaque établissement (p. 8 et 9) ;
- les types de programmes de 1er cycle offerts dans les diverses disciplines ou champs d'études (p. 11 à 26) ;
- les exigences particulières d'admission (autres que les structures d'accueil) pour chacune des disciplines ou champs d'études présentés (p. 30 à 32).

Enfin, aux pages 34 à 66, l'on retrouve, pour chaque établissement universitaire, diverses informations généralement présentées sous l'une des catégories suivantes : no de tél. importants, données sur l'admission, particularités physiques et académiques de l'université, frais de scolarité.

Chaque université du Québec possède une brochure synthèse d'information permettant un premier contact entre elle et le futur étudiant et où l'on retrace les grandes lignes de la vie à l'université, les programmes de cours offerts, leurs conditions d'admission, leurs structures d'accueil et les services mis à la disposition des étudiants. *Du collège à l'université* se présente à notre avis comme une synthèse de ces différentes brochures générales.

Les finissants de cégep désireux de poursuivre leurs études dans une université du Québec ont-ils besoin d'un guide synthèse, de brochures générales ? Pour l'étudiant profane du milieu universitaire québécois, ce guide fournit une première source d'informations remarquablement claires et ce, dans un style concis. Malheureusement, aucune référence n'est donnée aux brochures générales publiées pour chaque université et encore moins à leurs brochures particulières. On se contente de mentionner que ce guide ne vise pas à les remplacer. On pourrait peut-être donner leur titre et indiquer où se les procurer ?

Michel Millette

* * *

Fontaine, France. *Les objectifs d'apprentissage*. Montréal : Université de Montréal, Service pédagogique, 1980, 110 pages.

Voici une étude à caractère essentiellement pratique. Fruit de séances d'animation destinées à des enseignants du milieu universitaire, elle a pour but d'aider toute personne intéressée à se familiariser avec la rédaction d'objectifs d'apprentissage.

Une première partie présente quelques données théoriques sur la nature, les fondements, l'utilité des objectifs spécifiques d'apprentissage.

Une deuxième partie formule quelques objections à la formulation d'objectifs d'apprentissage et y apporte des éléments de réponse.

La troisième partie, la plus développée, se compose d'exercices sur la rédaction d'objectifs d'apprentissage.

On trouve intérêt à parcourir cette étude : la lecture en est facile, la présentation simple et ordonnée et on note chez l'auteur le souci marqué de nuancer ses commentaires et ses jugements, signe d'une réflexion et d'une expérience prolongées. Les exercices, notamment, assortis d'un auto-contrôle, contribuent à capter l'intérêt du lecteur par la participation active dans laquelle ils l'engagent quasi spontanément. Cet élément pratique constitue, à notre avis, l'apport le plus original et le plus valable de cette publication.

Cependant, l'ouvrage nous semble appeler certaines réserves. La première a trait au contenu théorique traité de façon si rapide et si sommaire qu'il apporte un bien faible éclairage à la partie pratique qui suit. Il n'est pas indifférent, par exemple, de savoir dans quel contexte s'est développé ce mouvement qui a trouvé sa forme la plus popularisée dans la rédaction d'objectifs. Sans ce lien plus explicite avec un cadre conceptuel, en l'occurrence le behaviorisme, il devient difficile d'accepter les définitions de termes utilisées dans l'ouvrage. Ces définitions semblent fort discutables, hors du contexte mentionné et laissent le lecteur plutôt sceptique, d'autant plus que l'auteur mentionne, et à juste titre, qu'il est parfois difficile d'établir la distinction entre une finalité et un but, entre un but et un objectif général.

Il résulte de cette imprécision marquée de la terminologie, des confusions et, parfois, des contradictions. C'est le cas, par exemple, pour la définition de l'objectif général dont la caractéristique serait de n'être pas formulée « en termes de comportement observable » (p. 67) alors qu'une série d'exemples fournis quelques pages plus tôt (pp. 61 et 62) semblent contredire cette définition.

Malgré ces réserves, il reste que cet ouvrage, en tant qu'instrument d'initiation à la technique de la rédaction d'objectifs, peut rendre de réels services et constitue, sous cet angle, un apport intéressant à notre littérature pédagogique québécoise.

Gustave Crépeau

* * *

Les actes du colloque sur la pédagogie universitaire, Université de Montréal, Service pédagogique, 1979, 211 pages.

« La présentation matérielle d'un tel document ne s'est pas faite sans problème. Nous avons reçu en tout et pour tout près de 1 200 pages de textes dont 200 tableaux. Comment solutionner le problème en minimisant le nombre de pages et les frais de production ? Notre solution a été de tout redactylographier pour donner une certaine uniformité et de tout réduire pour restreindre le nombre de pages. » Cet avertissement n'est pas superflu car il est proprement impossible de lire ces « actes » sans avoir une loupe à la main : or je n'en avais pas pour effectuer cette recension. Je m'excuse donc de la brièveté de mon analyse ! Je souhaiterais cependant que certains de ces textes paraissent un jour dans la revue *Pédagogiques* : les titres — tout au moins — sont aguichants :

- p. 32 « Un modèle dynamique et anthropopédagogique d'évaluation formative d'un système ouvert d'apprentissage » ;

- p. 97 « Expérience d'une formule coopérative d'enseignement aux adultes : l'action-recherche » ;
- p. 101 « Utilisation du satellite dans l'enseignement à distance en Sciences infirmières » ;
- p. 120 « La facilitation psychopédagogique de l'apprentissage : introduction à l'expérience café-école » ;
- p. 122 « De l'enseignement à l'apprentissage ou du professeur au pédagogue » ;
- p. 171 « L'autodidaxie assistée » ;
- p. 181 « L'innovation pédagogique ».

Pierre Chénier

* * *

Fontaine, France et al., *Dossier sur l'évaluation*, Université de Montréal, Service pédagogique, 1979, 123 pages.

Ce dossier s'adresse aux professeurs d'université pour les appuyer dans leurs réflexions et leurs démarches relatives à l'évaluation. C'est un outil de vulgarisation avant tout. Il est divisé en cinq (5) sections. Une première tente de définir les concepts d'évaluation. Une seconde présente les processus d'élaboration de deux instruments d'évaluation différents. Dans la troisième, on présente des textes se rapportant à des pratiques particulières d'évaluation de l'apprentissage. À la Section Quatre apparaissent des travaux sur la notation. Et enfin la Section Cinq regroupe diverses expériences en évaluation. Truffé d'exemples tirés du milieu universitaire, ce document vise manifestement à coller à l'enseignant universitaire : il ne veut pas effrayer ni inciter à des performances pédagogiques. Il l'informe, il l'instrumente et ce, en toute objectivité, sans privilégier une approche plus qu'une autre. À l'occasion, certains principes de base au plan pédagogique sont abordés pour justifier tel ou tel geste, mais le but de ce dossier n'est pas de « faire théorie de l'apprentissage » : il a une vocation technique et les auteurs s'y consacrent avec succès.

La multiplicité des textes et leur brièveté veulent alléger la lecture de ce dossier, mais il reste que la présentation générale aurait pu être moins sévère. Il serait intéressant que les auteurs montent un autre dossier ou gonflent celui-ci de techniques relatives à l'évaluation de programme. Il serait peut-être aussi utile à leur clientèle qu'ils situent les différents concepts d'évaluation selon les courants pédagogiques existant au Québec afin que l'enseignant universitaire tout comme son collègue du primaire ou du secondaire arrive à établir une cohérence entre les valeurs qu'il prône dans son contenu et celles qu'il manifeste par sa pédagogie.

Pierre Chénier

* * *

La Revue Canadienne de Psycho-Éducation, Volume 9, numéro 1, 1980, Montréal : Centre de Psycho-Éducation du Québec.

Ce numéro de la Revue s'ouvre par un éditorial de Serge Larivée, intitulé « De la connaissance au pluriel », qui porte sur les méthodes d'acquisition des connaissances. Il ne

s'agit pas d'une étude épistémologique, mais de méthodes heuristiques. L'auteur distingue les méthodes pré-scientifiques et scientifiques. Son éditorial traite des premières. Larivée présente sept méthodes qu'il définit (ou décrit) succinctement pour en indiquer, par la suite, les limites et les dangers. Le but de l'article apparaît d'ordre didactique : soumettre « à la réflexion du lecteur des méthodes de connaissance qui recèlent (...) des ambiguïtés... ». En autant que le contenu d'un éditorial discute de questions d'actualité ou controversées, ou encore d'un thème qui fait l'objet d'un débat actuel, cet éditorial porte à penser que l'intention fondamentale de l'auteur est de susciter en milieu psycho-éducatif, sinon des activités de recherches rigoureuses, au moins des attitudes scientifiques dans l'approche et la discussion de problèmes d'ordre pratique ou théorique. On est d'autant plus porté à dégager cet objectif de l'auteur que ses derniers éditoriaux traitaient de la recherche et qu'il nous annonce qu'il en sera ainsi du prochain.

Suite à cet éditorial, le numéro de la revue présente quatre articles, dont un offre un exposé critique de l'école d'aujourd'hui, deux discutent de problèmes psychologiques et un dernier présente le modèle psycho-éducatif.

L'article de Charles É. Caouette, « L'enfant d'aujourd'hui exige de nous risque et cohérence », reproduit sa conférence d'ouverture d'un colloque sur l'enfant, tenu à Rimouski. Sans doute, le Pr Caouette a-t-il intentionnellement voulu faire choc ! J'imagine qu'il a atteint son objectif. Son discours, incisif voire violent (parfois à l'emporte-pièce), présente l'école d'aujourd'hui comme étant toujours rétrograde ; elle est « incohérente, anachronique et anti-démocratique ». Comme telle, elle n'est que source de multiples et inévitables alinéations de l'enfant. Devant ce caractère archaïque de l'école, reflet d'une société industrielle, devant l'avortement des intentions de réformes du M.E.Q. (selon l'auteur), il devient urgent que la base s'engage dans une vigoureuse action de transmutation de l'école en effectuant des « changements prioritaires » que l'auteur présente dans la deuxième partie de son article. La lecture de ce texte, à la suite de celle de l'éditorial de Serge Larivée, laisse pour le moins le lecteur sur une fort curieuse impression ! Personnellement, j'aurais apprécié que l'auteur, en plus des références à des textes officiels qu'il interprète, appuie sa dialectique sur des faits réels qui auraient pu élever le texte au-dessus du niveau de l'opinion.

L'article de Lise Phaneuf-Perron et Jacques C. Grégoire traite d'un problème de haute actualité : le suicide. C'est une approche documentaire, dont le but « est d'examiner quelques-unes des méthodes d'intervention développées et mises en application au cours des récentes années ». L'article apparaît comme un résumé d'une étude antérieure de Grégoire, dont on ne donne pas la référence précise. Après avoir défini trois niveaux d'intervention : primaire, secondaire et tertiaire, les auteurs présentent, en un premier temps, ce qui se fait dans certains pays et, dans un deuxième temps, au Québec en termes d'intervention. Il s'agit d'une description sommaire, sans apport critique (parfois un commentaire), des services d'intervention dans des situations de tentative de suicide. L'article demeure donc au niveau de l'information. La conclusion des auteurs est fort réduite et décevante. On y donne, cependant, trois attitudes à avoir, selon Rusk et Edwards (cités par Griffiths, 1978) devant « une personne qui parle de suicide ».

« L'auto-mutilation en milieu institutionnel » est le sujet que traitent René Dubois et Paul-André Arsenault. L'introduction décrit les réactions des témoins, des intervenants devant un geste d'auto-mutilation. Puis, après avoir décrit des comportements auto-mutilatoires, les auteurs s'engagent, à la lumière de la littérature scientifique, dans une recherche d'une définition de l'auto-mutilation. Cette démarche les conduit à la formulation d'une définition personnelle. La revue de la littérature qui suit est fort documentée et puise dans des références habituellement assez récentes (1977). Les auteurs présentent, avec des observations personnelles, des études comportementales, physiologiques et cliniques, ces dernières recevant un traitement plus élaboré. La troisième partie de l'article discute de façon pertinente, en s'appuyant sur l'expérience de la Maison Notre-Dame de Laval, de la problématique de « savoir si un milieu (institutionnel) peut avoir des caractéristiques susceptibles d'alimenter l'auto-mutilation ». Enfin, les auteurs terminent en présentant la modalité d'interventions consécutives à l'auto-mutilation qu'ils ont élaborée à la lumière de leur expérience et des données de la littérature. Cet article, bien charpenté et documenté, est fort instructif et de nature à éclairer le praticien.

Le dernier article est la traduction d'un texte de Jeannine Guindon, paru dans un ouvrage américain (1977), dont la traductrice, Huguette Sauvageau, ne précise pas la référence. L'auteur présente « Le modèle psycho-éducateur », inspiré des théories d'Érickson et de Piaget, qui sert de cadre à la formation des psycho-éducateurs et de référence à l'action psycho-éducative dans une approche épigénétique. Par la suite, l'article revêt le caractère d'une monographie qui décrit le programme de formation (Université de Montréal surtout), le rôle, la fonction et l'identité professionnelle du psycho-éducateur. L'article se termine sur quelques données peu convaincantes concernant l'efficacité du modèle, utilisé en institution, et sur des perspectives de développement. Le lecteur peut regretter que l'auteur ne réfère pas explicitement à ses travaux et ouvrages sur la question, dont LES ÉTAPES DE RÉÉDUCATION, ouvrage publié aux Éditions Fleurus.

Enfin, le numéro de la revue se termine par une sorte de polémique entre Claude Crépault et Suzanne Gagné-Hénault et, d'autre part, Hubert Van Gijseghem, concernant un article de ce dernier sur l'« éducation sexuelle des jeunes délinquantes en rééducation ». Le lecteur peut se demander, non sans raison, ce qu'apporte de plus au débat une telle polémique ! Sinon l'occasion, pour les premiers, de mettre à l'avant une idéologie personnelle !

Pierre-H. Ruel

* * *

Weiss, Jacques. *À la recherche d'une pédagogie de la lecture*, Berne : Éd. Peter Lang SA, Coll. Exploration, 1980, 334 p.

L'ouvrage fait le bilan des données les plus significatives de sept années de recherche en lecture, sous la conduite de l'Institut de recherches et de documentation pédagogique (IRDP). L'éditeur, Jacques Weiss, est collaborateur scientifique à l'IRDP, il a

rédigé la plupart des textes avec la participation de Danielle Brocard, Jean Cardinet, Adrien Perrot et François Stoll. En ouvrant le livre à la table des matières, le lecteur peut se dire : tout sur la lecture, ou presque ! Dans ce sens, un large public est rejoint par l'ouvrage : les étudiants en psychopédagogie, les chercheurs, les enseignants et les parents, voire les administrateurs scolaires.

Le mérite du livre qui en fait une référence précieuse pour les étudiants-maîtres, c'est qu'il envisage le problème de l'apprentissage de la lecture sous différents aspects. On traite de la nature et d'une théorie de la lecture, d'un éventail de méthodes dont trois sont décrites, analysées, comparées et évaluées. Les résultats de la recherche sur les méthodes sont situés dans une problématique plus large si bien qu'elle ouvre sur les principes et les objectifs d'une pédagogie de la lecture. L'étudiant-maître peut aussi amorcer une réflexion sur la littérature enfantine, grâce à l'analyse de contenu du livre *Bonjour la vie*, en usage dans les classes de troisième année et qui porte sur l'image de la société qui est véhiculée. Cet aperçu de certains aspects traités justifierait la pertinence du livre comme référence de base dans un cours sur les méthodes et la pédagogie de la lecture. Si l'on ajoute que l'ouvrage présente des données objectives, des grilles, des tests, des résultats regroupés dans des tableaux simples dégageant bien le phénomène observé, alors on peut affirmer qu'un étudiant-maître trouve un complément à sa formation psychopédagogique par le biais d'une initiation à la pédagogie expérimentale.

Il va sans dire que le livre intéressera les chercheurs dans le domaine de l'apprentissage de la lecture. Les résultats corroborent d'autres données voulant que les longs débats sur la supériorité d'une méthode de lecture par rapport à une autre soient désormais considérés comme futiles. À longue échéance, soit sur deux ans, durée reconnue comme une moyenne de temps à respecter pour l'apprentissage de la lecture, il apparaît que la variable « méthode » n'est pas déterminante du succès. Par contre, l'ouvrage, de par son titre même, éveille à tout un champ auquel des chercheurs québécois entre autres se sont déjà intéressés. Rappelons la recherche en pédagogie de la lecture menée à la Commission scolaire des Mille-Îles par le Groupe de recherche en évaluation des curriculum¹ (GREC) de l'Université du Québec à Montréal.

Plusieurs lecteurs québécois apprendront que parmi les trois méthodes de lecture qui sont analysées, on retrouve une méthode québécoise, *Le Sablier*, utilisée dans plusieurs écoles du canton de Vaud. Que *Le Sablier* ait franchi les mers, c'est une fierté, qu'il ait, avec avantage, fait l'objet d'une recherche comparative dans un contexte socio-culturel autre, voilà qui est d'une portée scientifique susceptible de servir le milieu scolaire québécois. Faut-il rappeler ici une conclusion générale de la recherche concernant le principe de l'individualisation qui devrait orienter le processus d'apprentissage de la lecture ? Faut-il souligner que la variable qui influence de façon constante et significative un plus grand succès en lecture, est la variable « expérience d'enseignement du maître » ?

Enfin, si abondantes et précieuses que soient les données qu'un psychopédagogue, un praticien de l'enseignement ou un administrateur scolaire peuvent tirer du présent ouvrage, il reste que celui-ci omet presque totalement deux questions très importantes et actuelles dans le domaine de la pédagogie de la lecture, celle des difficultés d'apprentissage

en lecture et celle de la maîtrise orthographique. Un éclairage scientifique sur ces points aurait ajouté aux données fournies des éléments essentiels au choix éclairé d'une méthode d'apprentissage de la lecture et des balises non moins essentielles à la recherche d'une pédagogie de la lecture.

Rachel Desrosiers

-
1. GREC, « *Rapport final de recherche sur un curriculum de lecture au primaire formulé en objectifs opératoires* », bulletin no 16, juin 1980.

* * *

Cahier de pédagogie progressiste, no 2 et no 3 : *Comptines populaires du Québec*, mars 1980, 63 pages ; *Viens-tu jouer au docteur ?*, avril 80, 120 pages ; Montréal : Les publications La maîtresse d'école Inc.

« Comptines populaires du Québec » et « Viens-tu jouer au docteur ? » constituent les numéros 2 et 3 de la revue « Cahier de pédagogie progressiste » publiée par le groupe « La maîtresse d'école ». Ce sont des outils pédagogiques, faits au Québec, par des québécois, pour les petits québécois. C'est avec sympathie que l'on parcourt ces cahiers rédigés par toute une équipe.

Les comptines populaires racontent un certain milieu : celui des usines et des ouvriers, celui des patrons, celui de la famille et d'un monde sexiste, etc. La présentation et les illustrations sont attrayantes et de bonne qualité. Le texte, le langage et le rythme des diverses comptines sont de valeur bien inégale. L'art de la comptine ne s'improvise pas, c'est évident. Il demeure important, cependant, d'aborder des thèmes qui ont une résonance locale ou universelle, à la portée de l'enfant. On suggère de les construire avec les enfants et c'est excellent. La valeur de ces textes est surtout exemplaire et devrait encourager les enseignants à faire de même, à faire mieux j'allais dire, et ceci sans déprécier les efforts des auteurs de la revue. C'est pourquoi je ne m'attarderai pas à relever les « bibites » qu'un travail de pionnier comme celui-ci peut contenir.

Ces comptines témoignent aussi d'un engagement social sans cachette, sans fausse neutralité. On aime ou on n'aime pas, mais il m'apparaît important que l'on cesse de jouer à l'objectivité, à la neutralité dans l'enseignement. À perpétuer cette attitude, on retarde la prise de conscience, par les enfants, des problèmes de la société dans laquelle ils vivent. Les nouveaux programmes d'histoire, de géographie, de vie économique et culturelle, au primaire, fournissent tout naturellement l'occasion d'étaler certaines réalités sociales du milieu de l'enfant. De cette perception le maître peut amener sa classe à construire des comptines qui résument la situation, qui aideront à acquérir des valeurs et des comportements qui permettront l'éclosion d'une nouvelle société.

Il m'apparaît important de le faire dans un langage correct. Les anglicismes, même s'ils font couleur locale, ne me paraissent pas justifiés. Le langage est le véhicule de la pensée et un vocabulaire adéquat constitue une des armes à fourbir pour modifier le monde actuel. Ajoutons que la plupart des comptines sont accompagnées de notes

didactiques intéressantes et susceptibles d'aider l'enseignant à structurer les activités de sa classe. L'expérience lui permettra de discerner, parmi ces suggestions, entre la bonne et la mauvaise graine.

« Viens-tu jouer au docteur ? » est une initiation et une sensibilisation aux problèmes de la santé. Une trentaine d'activités sont suggérées à l'enseignant du primaire, à partir de thèmes comme la prise de conscience de son corps, la santé mentale, les plantes et la santé, les médicaments, la santé dans le monde, la sexualité.

Chacune de ces activités comporte les indications suivantes : une brève description, le niveau auquel elle est destinée, les objectifs, le matériel nécessaire, des suggestions de démarche pédagogique, selon une série d'étapes, puis une bibliographie. Au début du Cahier, de la page 8 à la page 11, l'enseignant trouvera aussi un tableau de suggestions en vue d'une intégration des diverses disciplines aux thèmes proposés.

Si la présentation de ce Cahier n'est pas aussi attrayante que celui des comptines, le contenu est riche, diversifié et témoigne souvent d'un sens pédagogique certain. L'enseignant y trouvera un guide qui l'accompagnera tout au long du primaire. Certaines des activités suggérées seront les bienvenues même au secondaire.

La conception de la santé proposée, si elle était généralisée, permettrait peut-être au ministère des Affaires Sociales de réaliser d'importantes économies au chapitre de la santé.

Avec ces deux cahiers l'enseignant disposera d'un matériel complémentaire utile à tous les niveaux du primaire. On peut ne pas être d'accord avec l'idéologie sous-jacente à ces textes. On peut critiquer ici et là la présentation de certaines réalités, mais il faut reconnaître le travail d'enseignants près d'un milieu social souvent défavorisé. J'ai apprécié ces outils pédagogiques capables d'aider à jeter un pont entre l'école et le monde réel.

Dollard Beaudoin

* * *

Friesen, David ; Avigdor Farine, J. Collins Meet (ed.). *Educational administration*. Edmonton : The University of Alberta, Department of Educational Administration, 1980, xi-345 pages.

Les trois responsables de cet ouvrage ont voulu recueillir une information adéquate qui permettrait de comprendre, par des comparaisons, les structures et le gouvernement des systèmes scolaires. Seize études d'autant d'auteurs (deux pour le Canada : le Québec et les autres provinces) portent sur 15 pays : Australie, Brésil, Canada, Chili, Angleterre, Allemagne fédérale, France, Inde, Israël, Japon, Pays-Bas, Nigéria, Chine, Suède et États-Unis.

Le cadre proposé est uniforme : les structures académiques, les structures administratives et la politique scolaire, le financement de l'éducation, la formation des administrateurs, les problèmes actuels. Sauf pour le Brésil et pour la Chine, les auteurs sont du pays.

Le plan proposé demeure très souple et ne dissimule aucunement les différences d'un pays à l'autre, bien au contraire. Voici, par exemple, quelques sous-titres de l'étude sur Israël : la décentralisation de la politique scolaire, la tendance vers une éducation d'État, l'autonomie du secteur religieux à l'intérieur du cadre de l'État, les écoles de Kibboutz, les écoles indépendantes, la liberté de choix laissée aux parents.

Le dernier chapitre est une étude comparative. Pour l'ensemble des pays on dresse une synthèse des données recueillies, on propose des regroupements de pays et les tendances qui se dégagent.

Le texte est dactylographié de façon très claire, très lisible et d'apparence agréable. Les illustrations, bien choisies, sont très convenablement imprimées. L'ouvrage est intéressant à lire. Il constitue une riche documentation, présentée avec intelligence et dans des perspectives culturelles. C'est un apport pour l'éducation comparée, même si le cadre théorique et méthodologique est plus suggéré qu'élaboré.

Marcel de Grandpré

* * *

Campeau, Daniel et Leroux, Jeanne. *La formation sur mesure*. Rapport final. 2 tomes. Montréal : Fédération des Cegeps, juin 1978, 76 + 199 pages.

Historique

C'est dans la foulée des projets et réalisations reliés au développement de l'éducation des adultes au niveau collégial que se situe le rapport final sur *La formation sur mesure*. Dès les premières années de l'établissement des cegeps, des efforts d'adaptation et d'invention de pratiques éducatives respectueuses des caractéristiques et des besoins des populations adultes ont pu être observés et analysés. Et très tôt, sous l'impulsion de l'I.C.E.A. (Institut canadien d'éducation des adultes), apparaît le terme « formation sur mesure » comme raccourci conceptuel pour désigner ces différents essais des services d'éducation « permanente ». Encore fallait-il travailler à une première conceptualisation et à une première opérationnalisation de cette idée fascinante. D'où une recherche exploratoire, en 1974-75, qui permettra une première délimitation du champ de la formation sur mesure, mais qui restera silencieuse, à la grande déception des praticiens (formateurs et administrateurs), sur les modèles souhaités pour une opérationnalisation et une pratique de la formation sur mesure. Des suites de cette recherche est née l'opération R.A.I. (Recherche-action et information en formation sur mesure) dont les travaux échelonnés entre novembre 1975 et avril 1977 allaient conduire à l'écriture du rapport final sur *La formation sur mesure*.

Synthèse

Le rapport final comprend deux tomes :

- *Le processus opérationnel de la formation sur mesure* (76 p.) ;
- *Les implications organisationnelles de la formation sur mesure* (199 p.).

Le premier tome nous propose, à partir d'une définition¹ à caractère descriptif de la formation sur mesure, un cadre théorique, un modèle théorique, qui repose sur les trois temps suivants :

1. La formulation de postulats et de principes de la formation sur mesure. Ce chapitre met en relief, à partir des postulats notamment, les liens étroits entre la formation sur mesure et le développement de l'éducation des adultes en général.
2. La description, en grandes phases d'activités, du processus opérationnel de formation sur mesure : diagnostic des ressources et des besoins de formation ; traduction dans un programme d'apprentissage des objectifs de formation ; réalisation des activités d'apprentissage et leur évaluation ; réinvestissement des acquis de formation et évaluation de l'ensemble de l'intervention.
3. L'illustration du processus de formation sur mesure au moyen d'une description et d'une analyse de douze interventions de formation sur mesure vécues dans cinq cegeps.

Pour « camper » les implications organisationnelles de la formation sur mesure, les auteurs nous proposent, dans le second tome, une démarche en trois étapes :

1. L'étude des exigences organisationnelles du processus de formation sur mesure, à partir d'une confrontation des éléments organisationnels théoriques et des conditions (facilitantes et contraignantes) relevées par l'analyse comparative des douze monographies ;
2. L'analyse des implications de ces exigences sur les organisations actuelles de l'éducation des adultes, en identifiant les éléments de ces organisations qui sont à exploiter, à modifier ou à implanter pour assurer le développement de la formation sur mesure ;
3. L'interrogation, compte tenu des contextes local, régional et national dans lesquels évoluent les organisations de l'éducation des adultes, sur la possibilité d'un tel développement et à quelles conditions.

Analyse critique

L'écriture du document est aride et ardue ; elle sent le langage de l'ordinateur. Nous sommes loin de la chaleur d'un poème de Gilles Vigneault ou du piquant d'un roman d'Agatha Christie. Le sujet s'y prête mal. C'est un fait. Un effort supplémentaire aurait dû être fait afin de créer l'appétit chez le lecteur. Le style rébarbatif risque de décourager bien des curieux de la formation sur mesure. Il serait regrettable que l'impact de cette étude soit réduit par un manque d'imagination au plan de la forme.

Heureusement, le fond est d'une facture toute autre. Par son caractère global et son souci de rigueur scientifique, cette étude constitue indéniablement une pièce maîtresse du dossier du ministère de l'Éducation sur la formation sur mesure. Il faut s'en réjouir, en féliciter les auteurs et en remercier tous les collaborateurs, tout spécialement le comité d'orientation et de coordination.

Des principes forces du rapport, et en accord avec l'analyse des auteurs, il faut souligner :

- un approfondissement des fondements de l'idée de formation sur mesure ;
- une définition « fermée » de la formation sur mesure ;
- l'élaboration d'un modèle opérationnel d'intervention de formation sur mesure ;
- l'identification de quelques éléments d'une organisation de formation sur mesure ;
- l'explication des exigences et des implications de la formation sur mesure ;
- la formation de quelques recommandations réalistes pour l'implantation et le développement de la formation sur mesure.

Même si la question reste posée, à savoir s'il est préférable de situer le développement de la formation sur mesure à l'intérieur des structures des services d'éducation des adultes des cegeps ou à l'extérieur de ces institutions, on peut affirmer avec force que le rapport final sur *La formation sur mesure* est une contribution importante à une politique de développement de l'éducation des adultes. Cette étude ouvre la voie à une expérimentation systématique de la formation sur mesure « dans » et « par » les collègues.

-
1. Définition de la formation sur mesure : « Processus opérationnel spécifique par lequel des institutions éducatives et leurs agents interviennent dans le processus d'apprentissage d'individus, au sein de groupes homogènes, qui ont en commun l'expérience d'une même situation définie et structurée par une ou quelques organisations plus ou moins formelles et complexes » (t. I, p. 17).

Rodolphe Gagnon

* * *

Comportement moteur du déficient mental. Fernand Caron et E. Paul Benoît, éditeurs, *Les cahiers de l'ACFAS*, numéro 3, 1979, Montréal, 185 pages.

Ce cahier de l'ACFAS consacré au comportement moteur du déficient mental présente la version française des Actes du premier symposium international qui s'est tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières, du 26 au 30 juin 1979, sous le thème « Habileté motrice : instrument majeur de l'éducation totale du déficient mental ». Ce cahier contient les principaux textes présentés en français ainsi que le résumé, en français, des textes présentés en anglais. La publication est divisée en quatre parties : l'initiation sportive, le marché du travail, la pédagogie, alors que la dernière réunit sous le titre « communications libres » les textes qui n'entrent pas dans les trois premières catégories.

La première partie du cahier présente des textes où l'habileté motrice du déficient mental est mise en relation avec *l'initiation sportive*. Deux textes seulement portent vraiment sur l'initiation sportive du déficient mental. Ce sont ceux qui ont trait à « l'impact des Olympiques spéciales » et à « la validation du système « Je peux » d'éducation physique et des loisirs... ». Ces textes sont intéressants en ce sens qu'ils font ressortir l'importance pour le déficient mental (profond, moyen ou léger) de mener une vie active, la plus près possible de celle vécue par les autres membres de la société. De plus, il est à remarquer que toutes les tentatives de vie active deviennent autant de facteurs d'acceptation du déficient mental.

Les autres textes de cette section abordent la question du développement de la motricité autant chez le déficient mental que chez le bébé normal et celle de la réadaptation psychomotrice. Les auteurs insistent tous sur l'importance pour le déficient mental de commencer un entraînement moteur précoce.

La deuxième partie du cahier regroupe les textes où l'habileté motrice du déficient mental est mise en relation avec *le marché du travail*. Cette partie présente cinq textes assez éclectiques qui vont du développement des habiletés motrices liées au travail chez le déficient mental, à la dimension philosophique du travail, en passant par l'éducation professionnelle et l'éducation physique. Chacun y trouvera son intérêt. J'ai quant à moi beaucoup aimé le texte (Lucien Labbé) sur la dimension philosophique du travail du déficient mental adulte en relation avec la Loi 9 et l'Office des personnes handicapées du Québec. J'ai également appris que le déficient mental était capable d'effectuer un travail physique compliqué à condition d'avoir reçu le ou les entraînements nécessaires. L'auteur de ce texte souligne lui aussi l'importance d'un entraînement moteur précoce.

La troisième partie du cahier met en relation l'habileté motrice du déficient mental avec *la pédagogie*. Le terme pédagogie devrait être remplacé, selon moi, par celui plus approprié ici d'apprentissage. En effet, cette section est composée de sept textes, et un seul aborde vraiment la dimension pédagogique, celle où l'acte d'enseigner exerce une influence sur l'acte d'apprendre. Ce texte est celui portant sur « un programme d'enseignement individualisé en activité motrice... ». Les autres sont plus centrés sur la dimension apprentissage.

Je tiens à souligner à l'intérieur de cette section la présence d'un texte (résumé seulement) sur « la nécessité du mouvement dans le développement cognitif de l'enfant », où l'auteur met en relief le caractère acquis des concepts perceptifs, ainsi que le lien capital qui existe entre le développement cognitif et le développement moteur.

La quatrième section est celle des communications libres où il nous est encore une fois donné l'occasion de constater la diversité des thèmes abordés à ce symposium : la rétention à long terme chez le déficient mental et les normaux, la pédagogie en déficience mentale, la mesure de l'amélioration chez l'handicapé moteur, etc. Je crois que ce qui a le plus retenu mon attention dans cette partie, c'est que le déficient mental a besoin de vivre dans la « société », mais qu'il lui demande également de faire quelques efforts d'adaptation afin de mieux s'adapter lui-même.

Ce cahier sur le comportement moteur du déficient mental est le reflet d'un symposium. Il présente l'avantage d'informer beaucoup sur divers sujets reliés à cet aspect. Par contre, les textes, pour la plupart, laisseront le lecteur sur son appétit à cause de leur brièveté. En effet, comme c'est l'usage pour ce genre de publication, les textes réunis sont des résumés quelquefois assez succincts, ce qui ne permet pas au lecteur de suivre la démarche théorique ou méthodologique adoptée par l'auteur. J'ai dit au début du texte que ce cahier présentait la version française des Actes du symposium. Il m'apparaît important de souligner la pauvreté de la traduction française des textes présentés originellement en anglais. Ils sentent la traduction littérale, ce qui empêche une bonne compréhension des idées véhiculées. Par contre, les textes français dont les auteurs sont francophones, se

lisent très bien et sont admirables de clarté. Je voudrais également souligner que plusieurs articles sont suivis d'une bibliographie.

En terminant, je crois que malgré certaines lacunes, ce cahier de l'ACFAS sera utile à tous les professionnels intéressés non seulement par l'aspect moteur du comportement du déficient mental, mais par le déficient mental lui-même.

Michelle Comeau

* * *

St-Arnaud, Yves. *La psychologie : modèle systémique*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, Les Éditions du CIM, 1979, 146 pages.

Le volume de M. St-Arnaud poursuit un double objectif : réconcilier, d'une part, la psychologie scientifique ou « académique » (terme préféré par l'auteur) avec la psychologie professionnelle et, d'autre part, l'étudiant qui se destine à la pratique de la psychologie, avec le programme d'études qu'on lui propose habituellement. Pour ceux qui ne sont pas familiers avec cette discipline, le deuxième objectif appelle une explication. Les programmes de formation professionnelle en psychologie comportent généralement une forte composante de cours axés sur des notions dites « fondamentales », lesquels précèdent souvent les cours traitant des modes d'intervention concrets du praticien. L'étudiant, obligé d'assimiler, par exemple, les résultats de travaux simulant, sur ordinateur, le fonctionnement de l'intelligence humaine, ou les différentes lois régissant la distinction « forme-fond » dans la perception visuelle, conçoit difficilement comment ces connaissances pourront lui servir lorsqu'il tentera d'aider un couple à régler une difficulté maritale ou une entreprise à mieux sélectionner ses futurs cadres.

La notion-clé qui permet, selon l'auteur, d'intégrer les préoccupations scientifiques et pratiques est celle de système ouvert. En d'autres termes, concevoir l'être humain comme un système ouvert permet de l'aborder comme un ensemble cohérent qui ne peut s'expliquer cependant, sans faire appel à ses relations avec son environnement. L'ensemble des travaux (concepts, théories et recherche) accumulés en psychologie permet d'identifier les propriétés du système qu'est l'organisme humain et l'ouvrage est une synthèse de la discipline autour de ces caractéristiques fondamentales qui rejoignent chacune un aspect du grand débat concernant la nature de l'homme :

- La plasticité de l'organisme humain pose le problème de la relation entre l'inné et l'acquis, la personnalité et la culture, l'hérédité et le milieu ;
- La « matérialité » de l'organisme humain réfute le dualisme corps-esprit ;
- La dimension énergétique rejoint le problème de la vie elle-même, du déterminisme et de la liberté dans son aspect dynamique, soit le jeu des forces internes et des forces externes à l'organisme ;
- La dernière dimension, la structure, touche les mêmes questions mais sous l'angle de la cohérence et de la continuité plutôt que du changement.

L'auteur consacre un chapitre à chacune de ces propriétés. Chacun des chapitres est construit suivant un même plan : après avoir, en introduction, précisé la nature de la dimension qui en fait l'objet et son rapport avec le modèle général de l'organisme humain,

l'auteur revoit systématiquement huit des principaux secteurs de la psychologie (psycho-physiologie, psychologie de la personnalité, psychologie du développement, psychologie de l'apprentissage, psychologie de la perception, psychologie de l'intelligence, psychologie de la motivation, intervention psychologique) pour en identifier les principaux postulats, les conclusions majeures, et les questions non résolues face à cette dimension.

Il s'agit là d'une synthèse étonnante de l'acquis dans une discipline qui a eu tendance, soit à se disperser dans l'analyse de variables dont la signification réelle est de moins en moins évidente, soit à se contenter, au contraire, de grandes théories universelles qui ont emprunté plus aux systèmes de valeurs ambiants qu'à la patiente identification des faits parmi les apparences. Voilà résumé en quelques mots ce qui nous paraît faire l'intérêt majeur de ce volume. Le lecteur ne peut manquer d'être impressionné par l'organisation rigoureuse de l'ouvrage qui permet à l'auteur de faire tenir en un tableau, n'occupant qu'une page, le plan d'ensemble du volume.

Cet effort de synthèse et de systématisation, fort utile en lui-même, tire cependant sa plus grande valeur de ce qu'il renoue avec l'objectif même de la psychologie et avec la véritable démarche scientifique. À une époque où la recherche produit annuellement une quantité considérable de nouvelles données, il est paradoxal de constater qu'elles ne semblent alimenter aucune réflexion fondamentale : à preuve, les grands débats auxquels se livraient les pères de la psychologie pour cerner la véritable signification des résultats obtenus par l'un d'eux, ont presque disparu de la littérature psychologique. La vérification d'hypothèses, pourtant conçue comme la fine pointe de la pensée scientifique, semble souvent devenue un exercice routinier qui consiste simplement à altérer quelque peu les conditions expérimentales déjà utilisées pour déterminer si les résultats en seront affectés. On est bien loin de la recherche de cette situation cruciale qui permettrait de déterminer sans ambiguïté laquelle de deux théories rivales est la plus plausible. En un mot, la réflexion ne semble plus occuper une grande place en psychologie.

C'est pourquoi l'ouvrage de M. St-Arnaud nous paraît combler un vide fondamental en tentant de répondre à la question « qu'est-ce que l'homme ? » — qui est l'objet même de la psychologie — à l'aide des nombreuses données qu'un siècle de recherche et de pratique professionnelle en ce domaine ont permis d'accumuler.

Il s'agit là d'une tâche considérable et, il serait étonnant qu'on puisse y arriver du premier coup, dans le format d'un volume d'une centaine de pages. Aussi, certaines parties de la synthèse proposée nous sont apparues moins convaincantes que d'autres, soit qu'elles ignorent un ensemble de travaux qui nous venaient spontanément à l'esprit en les lisant, soit qu'elles s'appuient sur un ensemble de recherche dont la signification ne nous semble pas aussi nette que celle proposée par l'auteur.

Cette dernière remarque n'est pas nécessairement négative puisqu'elle signifie que la lecture de cet ouvrage suscite chez le lecteur déjà familier avec la psychologie, une propension à faire sa propre synthèse et à la confronter à celle qui lui est proposée. En contrepartie, il nous paraît douteux que ce volume puisse servir d'avant-propos aux manuels de psychologie déjà existants, comme le souhaite l'auteur, car la compréhension

et l'appréciation véritables de la synthèse proposée nous paraît nécessiter une bonne connaissance préalable de la psychologie.

Aline Fortin

* * *

Desrosiers, Pauline ; Tousignant, Marielle. *L'éducation motrice dans le local de classe*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 1978, 206 pages.

Cet ouvrage destiné aux enseignants titulaires du premier cycle de l'enseignement primaire vise à aider les enseignants concernés « à intégrer l'activité physique à la vie quotidienne des enfants » en classe. Le contenu de la table des matières révèle une heureuse conjugaison entre les facteurs organisationnels et théoriques de l'éducation motrice et les éléments de réalité auxquels enfants et enseignants sont confrontés quotidiennement.

Dans un premier temps, les auteurs discutent « de la responsabilité des enseignants en regard du développement physique de l'enfant » ; deux pages suffisent pour explorer ce thème ; l'exposé est appuyé par différentes recherches ou études qui mettent en évidence l'importance mais aussi le peu de place accordé en général à l'activité physique dans l'horaire quotidien de l'enfant. Le ton est modéré, sans nuance moralisatrice.

Le premier chapitre présente « les buts visés par l'éducation motrice dans le local de classe ». Une distinction est alors établie entre, d'une part, le développement de la polyvalence motrice qui exige équipements et espaces permettant la réalisation de mouvements globaux variés, puis le développement perceptivo-moteur qui s'accommode d'espaces plus restreints ; ce dernier est donc privilégié dans le contexte d'une classe.

« Pour faciliter la réalisation d'expériences de mouvement satisfaisantes en classe », les auteurs suggèrent une stratégie d'implantation (chapitre 2), examinent les différentes possibilités de participation des enfants (chapitre 3) et s'attardent longuement sur le matériel utilisable (chapitre 4).

Enfin dans la dernière partie (chapitre 5 à 9), les auteurs identifient et définissent les qualités perceptivo-motrices à développer, en énumèrent les éléments constitutifs et les capacités qui y sont reliées, pour en arriver à proposer une forme de travail appuyée par de nombreux exemples d'expériences de mouvement.

Cet ouvrage comporte aussi de nombreuses illustrations (photos et dessins) d'enfants en activités physiques ; elles sont bien faites et surtout très explicites ; elles permettent au lecteur de visualiser rapidement ce qui dans le texte est dit de façon succincte et parfois monotone.

En définitive, cet ouvrage offre aux étudiants en formation des maîtres et aux enseignants ayant peu ou pas d'expérience en éducation physique, une information de base et des moyens susceptibles de faciliter et de stimuler leur action éducative en ce qui a trait au développement perceptivo-moteur des enfants.

Le matériel suggéré est simple, pratique, peu coûteux et à utilisations multiples. Quant aux difficultés inhérentes à l'intégration des activités physiques en classe, elles sont considérées tant sur le plan humain que matériel.

En ce qui concerne les enseignants ayant de l'expérience, ils y trouveront matière à se rafraîchir la mémoire ; les éléments théoriques et organisationnels limités aux notions de base risquent de les laisser sur leur appétit, mais les références énumérées à la fin pourraient leur apporter ce qu'ils recherchent.

Le danger d'utiliser ce guide comme cahier de recettes existe, mais ce n'est pas du tout ce qui se dégage d'une lecture attentive.

Claire Berthelet

* * *

Fabre, Jean-Marc. *Jugement et certitude : recherche sur l'évaluation des connaissances*. Collection Exploration ; Série Recherches en sciences de l'éducation. Berne : Éditions Peter Lang, 1980, 215 pages.

Dans ce livre, Jean-Marc Fabre étudie l'évaluation lors d'une situation d'examen par écrit à l'aide d'items ouverts ou fermés. Son étude se concentre sur les mécanismes que développe le correcteur lors de la correction des questions ouvertes et sur les apprentissages que fait l'élève sur l'évaluation par questions fermées. Son approche clinique et expérimentale amène à préciser davantage les divers comportements, jugements et prises de décision de la part de l'élève et de la part du correcteur.

Son approche de l'évaluation est des plus intéressantes. Il la conçoit essentiellement comme une tâche de comparaison entre un étalon et la copie ou la question à corriger. Cette copie représentant son auteur comme un objet humain à évaluer, la situation peut donc faire en sorte que les réponses peuvent varier. Enfin, l'auteur voit l'évaluation comme une activité professionnelle pour laquelle les professeurs devraient être formés. Ainsi diverses expériences sont tentées pour vérifier certaines divergences dans le contexte d'examen, le type de questions et le type de réponses d'une part et dans la correction d'autre part. Cependant, l'auteur n'éclaircit pas la différence entre l'évaluation, soit la prise de décision à partir d'un résultat et la notation, soit le résultat formulé à partir de la correction de l'examen. Le lecteur doit alors établir lui-même ces distinctions.

Dans la première partie l'auteur tente de cerner l'influence de diverses variables dans la correction d'un examen de type ouvert. Il relate très brièvement certaines expériences antérieures sans malheureusement définir toutes les variables contrôlées, ce qui oblige le lecteur à lire les ouvrages expliquant plus spécifiquement ces expériences. À la suite d'autres études, Jean-Marc Fabre a trouvé que l'information que reçoit le correcteur sur la personne ayant répondu à l'examen influence la correction et la notation de l'examen.

Dans un deuxième temps, l'auteur se penche sur l'évaluation des questionnaires de type fermé. La correction n'entrant pas en ligne de compte, l'auteur se concentre sur le comportement de l'élève face au questionnaire. Plusieurs expériences sont relatées dans le

détail. L'élève doit alors répondre aux questions de choix multiples en se prononçant sur la vérité de chacun des choix et en donnant un estimé de la certitude de son jugement. Les expériences amènent l'auteur à conclure que :

1. L'estimé de certitude est indicatif et utile lorsque les choix sont bien jugés par l'élève ;
2. Il y a un manque de réalisme de la part de l'élève lorsqu'il établit son estimation de la certitude ;
3. L'élève prend davantage de chances lorsqu'il n'est pas en situation d'examen ;
4. L'élève donne un meilleur estimé de la certitude lorsque les énoncés vrais sont formulés en phrase positive plutôt qu'en phrase négative.

Ce livre s'adresse aux personnes qui s'intéressent au problème de l'évaluation des connaissances à partir d'une note. Les recherches citées dans ce livre montrent que beaucoup de facteurs entrent en ligne de compte lors de la notation. Jean-Marc Fabre a essayé ici d'en cerner quelques-uns pour comprendre le phénomène du comportement de l'individu face à un questionnaire. Malheureusement, l'auteur ne situe pas sa recherche à l'intérieur de l'ensemble des travaux autres qu'européens dans ce domaine, ce qui implique que le lecteur doit faire lui-même cette synthèse. Ce livre n'est pas recommandé pour le lecteur désirant un tour d'horizon du sujet : c'est plutôt un ouvrage spécialisé dans le domaine.

Louise Bélair

* * *

Dominicé, Pierre. *La formation, enjeu de l'évaluation*. Collection Exploration. Série Recherches en sciences de l'éducation. Berne : Éditions Peter Lang, 1979, 202 pages.

Version remaniée d'une thèse de doctorat, *La formation enjeu de l'évaluation* se présente comme une défense et illustration de la recherche théorique sur l'évaluation, appliquée au domaine de l'éducation des adultes. Dans ce livre, Pierre Dominicé nous invite à repenser la notion d'évaluation et à nous placer dans une conception créative de la formation.

Nous sommes en plein dans le champ le plus étendu de l'éducation des adultes, « l'autodidaxie ». Intégrant l'évaluation au processus de formation, ce n'est plus son aspect « quantifiable » qui est en question mais sa valeur instituante. Menée dans cet esprit, elle est support, appont de la prise en charge par le participant de toute la gestion de ses apprentissages.

D'entrée de jeu, l'auteur ne fait pas l'économie d'indispensables définitions. Il établit nettement une distinction entre l'éducation permanente, principe général d'éducation, perspective de restructuration du champ scolaire et l'éducation des adultes, domaine de pratique sociale certes, mais champ opératoire spécifique. Cette distinction établie, Dominicé introduit les concepts clés qui jaillissent presque spontanément quand on aborde ce champ de réflexion : l'autonomie, le développement, l'interaction et le

changement. En bref, pour lui, l'éducation permanente porte en creux une *vision de l'homme* et un *projet social*.

S'il en est ainsi, on débouche sur la nécessité d'élaborer dans la plus grande urgence des stratégies formatives, c'est-à-dire « des constructions de l'action éducative, en milieu adulte, dont la cohérence repose sur la mise en application des concepts clés de l'éducation permanente » (page 33). Là-dessus, Dominicé insiste largement. Pour lui, la mise en place d'une méthode de travail est même parfois plus formative que le contenu auquel elle conduit. C'est donc un déplacement qui nous est indiqué ici, déplacement qui met l'accent davantage sur la démarche que sur l'acquisition des contenus. Il va sans dire que ce déplacement influe non seulement sur les objectifs d'apprentissage, leur traduction en activités éducatives mais également sur l'évaluation.

Dès lors, celle-ci ne peut plus se réduire à l'appréciation uniquement quantitative du travail scolaire. Elle devient une activité multiforme. Elle comporte un ensemble de tâches variées et diversifiées. Carrefour sémantique et pluridimensionnel, marqué par un enchevêtrement de concepts théoriques et d'orientations méthodologiques, l'évaluation, quels que soient la vision retenue, les modèles choisis, répond à une demande de l'organisation sociale ambiante, s'inscrit dans une tradition expérimentale et présuppose une théorie de la connaissance.

Question donc complexe que celle de l'évaluation ! Pierre Dominicé en traite comme d'un défi et questionne radicalement la rationalité pédagogique qui sous-tend l'ensemble des différentes théories de l'évaluation. Bouclant un cadre théorique juteux et fertile en mises au point, l'auteur passe à l'illustration concrète de sa démarche.

Des types d'évaluation nous sont présentés. Pierre Dominicé, prenant ses distances par rapport à l'évaluation dite terminale, s'est plutôt orienté dans la direction d'une évaluation exerçant une fonction de régulation dans le processus de formation. Entendez par là, sur le plan individuel, le gouvernement de soi-même, et au sein du groupe, « une forme supérieure de fonctionnement dans laquelle les participants sont devenus capables de se régler eux-mêmes et de résoudre leurs conflits internes ».

Prenant appui sur une expérience de formation en travail communautaire et de conseiller pédagogique dans cette intervention, Dominicé met de côté les instruments inspirés en grande partie de la pratique scolaire de contrôle des connaissances pour mesurer la qualité de la relation pédagogique. Dans ce contexte l'évaluation a comme objet le processus de formation lui-même. Elle devient un des instruments que le « s'éduquant » doit s'approprier, une sorte de support qu'il doit maîtriser pour mener à bon port toutes les étapes de la situation d'apprentissage. À n'en point douter, cette vision de l'évaluation nous est précieuse en éducation des adultes.

Toutefois, deux remarques nous semblent devoir être faites à Pierre Dominicé. Tout d'abord, la distinction qu'il établit entre éducation et formation ne nous semble pas très claire. Du moins, elle nous laisse sur notre faim. Ensuite, militer pour une gestion active de la formation par les formés, et à la limite pour la prise en charge complète du procès de formation par les participants, cela nous paraît un combat majeur de notre temps, à mener sans concession dans la région scolaire. D'un autre côté, comment

résoudre les problèmes de pouvoir et d'autorité auxquels le formateur, masqué ou découvert, mandaté et patenté par une institution, est confronté au cœur de la relation éducative ? Sur ce point, le livre de Pierre Dominicé nous a paru, à regret, un peu rapide.

Émile Olliver

* * *

Brodeur, Pierre ; Bouchard, Gérard ; Paradis, Pierre. *Le défi du sport éducatif à l'école ; La Fédération du Sport Scolaire du Québec*. Montréal : Éditions Bellarmin, Desport, 1980, 175 pages.

Cet ouvrage se présente comme un instrument de réflexion à l'usage des intervenants en activité physique en milieu scolaire à l'intérieur d'un cadre de référence qui considère la pratique sportive comme un moyen d'éducation intégrale de la personne. La démarche des auteurs consiste tout d'abord à poser les éléments de la problématique sportive à l'école puis à générer une réflexion sur les fondements valoriels de cette pratique dans le but final de poser les jalons d'une intervention collective renouvelée.

L'exposé de la problématique consiste à montrer les difficultés rencontrées par le sport pour être reconnu comme moyen d'éducation de la personne. Par une démarche socio-historique, l'auteur décrit les rapports que les activités physiques éducatives et les discours idéologiques qui les supportent entretiennent avec les milieux dans l'histoire du Québec, du début du siècle à nos jours. Dans un passé récent, l'avènement du « sportisme » à l'école a généré en 1968 la Fédération du sport scolaire du Québec. Cet organisme, né du regroupement de professeurs d'éducation physique, a pour objectifs de développer la pratique sportive de masse et de créer un vaste réservoir pour l'élite de pointe future. Si les objectifs semblent clairs, le rationnel qui les supporte est encore confus et la F.S.S.Q. en est encore à chercher sa voie. Quel type de pratique sportive veut-on promouvoir ? Désire-t-on l'avènement du sport-performance, du sport-jeu, du sport-éducatif ou du sport-loisirs ? Quelles sont les valeurs sous-jacentes à ces pratiques ? Est-ce la santé et le bien-être, le sens du jeu et du mouvement ou les valeurs reliées à la corporéité ? Pourquoi et comment la pratique sportive contribue-t-elle à l'accession de la sagesse du corps et ainsi à la Sagesse ? Quel type de valeurs la pratique sportive doit-elle privilégier pour aider la population scolaire dans sa démarche vers la sagesse du corps ? Est-ce le sens de la discipline et de l'excellence, le sens moral et le sens des autres, la liberté ou le sens du beau et du vrai ? Ces réflexions fondamentales constituent le nœud de l'ouvrage (2ème partie).

Le passage de la réflexion à l'action est présenté à partir d'un cadre de référence systémique qui décrit les relations du système éducatif (sujet, objet, agent, milieu) avec quatre théories fondamentales : une théorie axiologique (valeurs, principes, besoins), une théorie formelle (concepts et définitions opérationnelles), une théorie praxique (logique des pratiques) et une théorie explicative (interactions entre le système éducatif et les trois théories précédentes). Des pistes sont finalement tracées pour générer des plans d'action dans le futur (3ème partie).

Le sujet traité est un sujet d'actualité qui mobilise la réflexion des professeurs d'éducation physique à un moment où l'activité professionnelle vit une période de crise. On

assiste actuellement au Québec à une remise en question de la pertinence de l'activité physique comme moyen d'éducation. Cet ouvrage semble être un excellent instrument qui pourrait être utile aux professionnels de l'activité physique impliqués dans une démarche de redéfinition des valeurs qui sous-tendent leur pratique. Les auteurs ont cependant donné une portée plus large à leur ouvrage qui dépasse le cadre de la place de la pratique sportive dans l'éducation ; ils posent en fait le problème plus fondamental des finalités de l'éducation en examinant une activité éducative à la lumière des concepts et valeurs qui s'y rattachent.

Dominique Sens

* * *

Lofficial, Frantz. *Créole français : une fausse querelle ? : bilinguisme et réforme de l'enseignement*. Montréal : Collectif Paroles, 1979, 169 pages.

La remise en question de la langue d'enseignement, en Haïti, suscite des divergences profondes. Parents, élèves, éducateurs, politiciens et intellectuels s'opposent sur la place que doit ou ne doit pas occuper le créole dans les écoles. Dans ce contexte, « Créole/français : une fausse querelle ? » constitue un apport précieux. L'auteur, un ancien cadre de l'I.P.N. (Institut pédagogique national), qui a éprouvé la consistance de la réalité haïtienne et qui n'ignore pas le jeu social réel, a émis des propositions conciliantes au sujet du problème linguistique posé en Haïti. Ce livre qui se veut un « essai de vulgarisation » toutefois « scientifiquement fondé » revendique une approche plus réaliste de la dichotomie créole/français.

Composée de huit chapitres de longueur inégale, l'œuvre peut être scindée en deux : d'une part, un examen critique des arguments utilisés par les polémistes ; d'autre part, des solutions d'ordre linguistique et pédagogique à propos du créole, langue d'enseignement.

Tenant de la valorisation et de l'officialisation des deux langues historiques en vue de l'obtention d'un véritable bilinguisme, l'auteur dénonce la situation de diglossie qui ternit l'usage du créole et fait du français une langue de prestige.

Un nombre de plus en plus croissant d'Haïtiens, depuis la vague d'émigration, sont des créolophones/anglophones. Ces Haïtiens, de retour au pays, à cause de la diversité de leur appartenance sociale, risquent d'exercer une influence considérable. Si l'on pense que les créolophones/francophones représentent une mince frange de la population, il y a lieu de redouter « un troisième larron ». L'auteur s'en inquiète et s'interroge sur la nature véritable du débat qui pourrait bien « masquer des rivalités franco-américaines ». C'est bien ce que traduit le titre : Créole/français : une fausse querelle ?

L'auteur opte de façon décisive pour le développement des deux langues historiques. Pour lui, le créole et le français sont marqués par le sous-développement. L'un, parce que dédaigné par une élite socio-économique ; l'autre, parce que limité dans son usage. L'auteur plaide avec force en faveur d'une orthographe phonologique, du

système de liaison bi-univoque (un son = un signe). Tout cela semble fort pertinent, pour des raisons d'économie et de pédagogie.

La deuxième partie du livre comporte, cependant, deux points fort discutables, peut-être, par manque de précision :

1. le français, à l'école, est le principal responsable de l'échec dramatique enregistré dans les premières années du primaire ;
2. il faudrait, par manque de moyens financiers, concentrer les efforts au secondaire, plus rentable que le primaire.

En Haïti, pas plus qu'ailleurs, la langue d'enseignement ne peut être la cause principale de l'échec scolaire. Les psychologues ont, certes, révélé l'existence d'un blocage du développement psychomoteur, cognitif, affectif, préjudiciable à l'élève, dans les pays où la langue maternelle n'est pas celle de l'école. Mais, les études bien connues de Coleman (1966), de Jencks (1970), de Cherkaoui (1979) confèrent aux facteurs sociaux, économiques, familiaux, personnels, institutionnels, une nette prépondérance dans l'échec ou la réussite scolaire. La langue d'enseignement représente l'une des variables qui, combinées avec d'autres, engendrent ce phénomène complexe de l'échec.

En deuxième lieu, l'auteur rejette la « théorie des dominos » qui consisterait à améliorer d'abord le primaire, puis le secondaire, enfin le supérieur. Il cherche, par économie, des « raccourcis ». Pour lui, le secondaire, plus rentable économiquement, devrait être privilégié, dans une réforme du système éducatif haïtien. Mais le supérieur n'est-il pas plus rentable que le secondaire ?

Le problème des effectifs pléthoriques et des limitations financières a été résolu, à des degrés divers, dans nombre de pays, soit par la diversification des méthodes d'enseignement dans un même système, soit par la planification indicative ou impérative. Dans aucun cas, le primaire n'a été court-circuité. Ainsi il en fut en Angleterre au XVIII^{ème} siècle (Monitorial System), en France en 1815 (Enseignement mutuel), et même en Haïti, sous le règne d'Henri Christophe (Méthode lancastérienne). Aux États-Unis, dans les années 60, le L.T.T. (Learning through teaching) a été utilisé ; et, selon Gartner (1973, p. 21), en U.R.S.S. et à Cuba également. En Tanzanie, il a été décidé de scolariser 50% des enfants du primaire afin de dynamiser l'économie du pays.

Bref, pour des économistes de l'éducation, le secondaire général est un bien de consommation ; le technique, un bien de production. La priorité au technique comporte des risques déjà éprouvés. La solution proposée par l'auteur se veut novatrice. Pourtant des modèles de solutions heureuses foisonnent qui pourraient s'appliquer — *mutatis mutandis* — au cas d'Haïti.

Néanmoins, il reste que cette œuvre dense de renseignements sur le système scolaire haïtien suggère « des pistes de recherche » fort intéressantes. Elle marque un tournant dans le débat créole/français en Haïti.

Lionel Carmant

L'enfant et la vie urbaine. Actes du Congrès, Conseil du Québec de l'Enfance Exceptionnelle, 1980.

Le Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle et l'Union mondiale pour la sauvegarde de l'enfance tenait à Montréal, du 31 octobre au 4 novembre 1979, un congrès international dont le thème était : « L'enfant et la vie urbaine ». C'est du compte rendu de cette rencontre dont il s'agit ici.

De ce thème général on a tiré trois sous-thèmes :

- L'enfant dans la famille à l'intérieur de la cité ;
- L'enfant hors de la famille dans la cité ;
- Écosystèmes et rythmes de la vie urbaine et aménagement du temps.

L'enfant est d'abord situé dans sa famille et celle-ci dans une société bien souvent aliénante et déshumanisante. L'école, qu'on a longtemps vue comme un prolongement familial, est devenue une institution de la société, au service de cette société. On en donne une image sombre et réaliste.

L'histoire de l'évolution de « la structure familiale et de la vie urbaine de 1700 à 1979 » est décrite. On y voit se transformer, lentement d'abord, puis avec de plus en plus de rapidité, ces institutions, pour en arriver à la projection d'une structure familiale d'où l'enfant sera bientôt exclus, le couple se refermant exclusivement sur lui-même.

Les besoins particuliers nécessités par l'enfance dite exceptionnelle fait l'objet d'une attention spéciale ; la nécessité de permettre à ces enfants la vie la plus normale possible, et la nécessité de procurer aux parents de ces enfants une aide adéquate, est particulièrement soulignée.

On en vient à l'enfant hors de sa famille, et on tente de voir comment l'environnement urbain peut être accueillant pour lui.

Notre attention est attirée vers l'école. L'enfant de la ville, surtout des milieux défavorisés, est semblable aux autres enfants ; ses besoins peuvent cependant n'être pas satisfaits. Aider l'enfant à se retrouver dans l'espace et dans le temps devient un des premiers défis à relever.

Après la famille, l'école, c'est toute la société qui doit accueillir et aider l'enfant. C'est toute « l'action sociale dans la cité » qui est ensuite analysée.

Dans le troisième thème abordé, on présente d'abord la famille comme le repère de l'enfant en quête de sécurité, le milieu familial jouant un rôle de tout premier plan dans le développement intellectuel de l'enfant et dans la formation de sa conscience. On sent ici une certaine nostalgie d'une structure familiale révolue mais encore souhaitée par plusieurs.

Pourtant la société urbaine se caractérise par le fait que la famille exerce de moins en moins de fonctions. L'enfant est très vite soustrait à l'attraction familiale et soumis à l'influence de cette sous-culture que représentent les groupes de jeunes.

En dehors de la famille, le rythme de la vie s'est accéléré d'une façon telle que la première qualité que doit posséder un individu est une capacité d'adaptation proportionnelle aux taux de changements.

À la suite de ce trop bref résumé des propos tenus à ce congrès d'octobre 1979, on comprendra que l'ampleur des problèmes soulevés et le sérieux qu'on a apporté à les traiter, font des comptes rendus une série de documents d'une importance capitale. Il s'agit beaucoup plus d'une synthèse des problèmes que rencontrent actuellement la famille et la société que des problèmes spécifiques à l'enfant. On se refuse dès le départ à isoler l'enfant pour en faire un sous-ensemble artificiel. Si on veut que la société soit accueillante pour l'enfant, elle doit l'être d'abord pour l'adulte.

On a fait appel, pour traiter des divers thèmes abordés au congrès, à un ensemble d'historiens, d'éducateurs, de sociologues, d'écologistes de grande réputation. Chacun, en plus d'apporter son éclairage propre sur les problèmes traités, apporte aussi le langage de sa discipline. On ne se surprendra donc pas si la lecture des diverses conférences est souvent difficile et même parfois hermétique ; on n'a pas réussi, plutôt on n'a pas essayé de rendre les sujets abordés à la portée de tout le monde. On constate une fois de plus que l'interdisciplinarité est souvent plus une juxtaposition des idées issues de diverses disciplines sur un sujet que la synthèse résultant de l'intervention des disciplines.

Les recommandations et les suggestions du congrès vont-elles être reprises et déboucher sur des réalisations concrètes ? Ce congrès n'aura-t-il été que l'occasion de constater une fois de plus l'ampleur des problèmes auxquels notre société doit faire face ? N'aura-t-il été que l'occasion de confier l'ensemble du problème à « un sous-comité », comme le faisait remarquer l'un des premiers conférenciers, de sorte qu'on peut avoir bonne conscience et le sentiment d'avoir fait sa part en laissant à d'autres le soin de s'en occuper ? De toute façon la synthèse issue du congrès et publiée dans les « Actes du Congrès » constitue un point de départ important qu'on lit avec intérêt même si cette lecture gêne notre tranquillité.

Jean-Guy Bernard

* * *