

Études, revues, livres

Volume 9, Number 3, 1983

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900430ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900430ar>

[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

(1983). Review of [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 503–525. <https://doi.org/10.7202/900430ar>

Recensions

Études, revues, livres

Brunet, L. et G. Goupil, *Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté*, Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1983, 84 pages.

Avec cet écrit les auteurs Brunet et Goupil présentent le rapport d'une recherche exploratoire menée dans la région de Montréal aux mois de mai et juin 1982. Un premier groupe de répondants était composé de 42 directions d'école et, un deuxième groupe, de 124 maîtres en exercice. Les chercheurs ont exploré, à l'aide de questionnaires, six aspects du problème posé par l'intégration scolaire des enfants en difficulté, soit 1) les perceptions sur les modèles de scolarisation et les différentes catégories d'enfants en difficulté; 2) les attitudes générales sur les classes spéciales et l'intégration; 3) l'importance à accorder à divers aspects de l'intégration; 4) les perceptions sur les compétences utiles; 5) l'identification des difficultés rencontrées; 6) la planification réalisée par les directions d'école, ce dernier aspect étant exclusif aux directeurs d'école.

Les résultats analysés révèlent tantôt peu de différence entre l'opinion des deux groupes de répondants, et tantôt une différence significative. C'est ainsi qu'à l'item 1 les maîtres classeraient 6 types d'enfants en difficulté, contre 8 par les directions d'école, dans des mesures spéciales de scolarisation. À l'item 2, les deux groupes ont perçu les classes spéciales comme avantageuses parce qu'elles facilitent le travail des enseignants et l'apprentissage des enfants dits « normaux ». Quant à l'item 3, sauf pour 4 des 13 facteurs analysés auxquels les 2 groupes attribuent la même importance, comme de travailler sur les attitudes du personnel de l'école, les enseignants accordent, en général, une importance plus grande à la plupart des éléments que ne le font les directions d'école.

C'est à l'item 4 que se manifeste une différence significative sur tous les points. Même si les enseignants ne se jugent que moyennement compétents, les directions d'école les évaluent encore moins favorablement. De l'item 5 sur les difficultés rencontrées, il ressort que c'est le comportement et la discipline des élèves qui crée le problème majeur. Enfin, l'item 6 réservé aux directions d'école a amené celles-ci à affirmer qu'elles ont identifié les besoins de leur école plus qu'elles n'ont identifié des objectifs ou planifié les ressources nécessaires pour faciliter l'intégration. Les auteurs terminent leur rapport par quatre recommandations qui s'inspirent des constatations de leur étude.

On ne peut contester que l'étude de Brunet et Goupil soit d'actualité au Québec. L'intérêt de ce rapport n'est peut-être pas tant à rechercher dans l'exploit-

tation de variables qui lui confèreraient un caractère inédit que dans la pertinence de l'ensemble des variables choisies, dans le contexte actuel du mouvement québécois d'intégration.

Pour ne s'attarder qu'à une partie du questionnaire utilisé, revenons à celle qui traite des perceptions sur les compétences utiles pour réaliser l'intégration. Cette dimension de l'étude souligne un aspect des plus importants quant aux espoirs qu'on peut ou non nourrir concernant le succès de l'intégration scolaire. En effet, traitant des attitudes du personnel scolaire face à l'intégration, Lambert n'écrit-il pas que « Le succès des expériences d'intégration repose en fait sur les épaules du personnel enseignant et administratif des écoles régulières » ?¹ Plus loin ce même auteur étudie les raisons qui expliquent une réaction peu favorable chez les enseignants vis-à-vis de l'acceptation d'élèves handicapés mentaux légers au sein de leur classe ; il rejoint très bien alors les données de la recherche en question car il dit que cette raison « réside dans le fait que bon nombre d'entre eux s'estiment incompetents et mal formés pour enseigner à des élèves handicapés mentaux »². Il est permis de penser que cette raison se trouve présente même quand il s'agit des enfants en difficulté autres que handicapés mentaux. En se percevant comme incompetents, en constatant qu'ils sont perçus comme tels par les directions d'école, les enseignants peuvent difficilement développer les attitudes favorables à l'intégration ; or ceux-ci, au même degré que les directions d'école d'ailleurs, ont considéré comme « tout à fait important (p = 47) de travailler sur les attitudes du personnel de l'école » (p. 37) pour assurer l'intégration.

On ne peut donc que souscrire aux recommandations auxquelles les auteurs sont arrivés, et en particulier à la première qui se lit ainsi : « Que des informations soient dispensées de manière systématique aux différents intervenants sur les différents types d'enfants à intégrer afin de modifier les croyances à la base des attitudes. » En y ajoutant du perfectionnement adéquat et nécessaire, on assurera chez les enseignants une plus grande confiance en leur action irremplaçable.

Les directions d'école, les enseignants, présents ou futurs, de même que les professeurs d'université affectés à la formation des maîtres trouveront dans cette recherche exploratoire une source de réflexion qui devrait soit inspirer leur action, soit susciter d'autres recherches pour éclairer davantage les démarches souvent tâtonnantes vers l'intégration.

Marielle Déry

NOTES

1. J.-L. Lambert, *Enseignement spécial et handicap mental*, Bruxelles: Pierre Mardaga, 1981, p. 46.
2. *Ibid.*, p. 47.

* * *

Berthelot, Jean-Michel, *Le piège scolaire*, Paris: PUF, 1983, 297 pages.

La nature du dynamisme qui existe entre le système scolaire et le système social constitue le sujet premier de cette thèse de doctorat soutenue en 1980 et publiée trois ans plus tard. Plus précisément, l'auteur tente d'établir suivant « quelle loi » se structure le champs scolaire dans la société française contemporaine. Bien que l'imagerie sémantique de l'auteur peut s'avérer parfois quelque peu déroutante, ses préoccupations fondamentales se concentrent en fait sur des thèmes familiers, reproduction par l'école des groupes sociaux, filières différentes d'orientation selon l'origine sociale, entre autres.

Dans un premier temps, Berthelot resitue les principaux éléments de l'approche marxiste et l'approche fonctionnaliste. Selon l'auteur, ces deux approches possèdent de nombreuses convergences. Notamment, elles obéissent à une logique similaire où le but de l'école réside dans le maintien de la société. Chez les marxistes, on insistera sur le concept de reproduction d'une structure donnée de classes sociales, et on admettra secondairement que l'école sert à la reproduction d'une force de travail compétente. Chez les fonctionnalistes, on insistera au contraire sur le fait que l'école existe d'abord pour satisfaire le système de production sociale et économique d'une société. Les règles de sélection qui régissent le système scolaire sont d'abord basées sur les aptitudes des individus et ne dépendent que marginalement de leur origine sociale. Bien sûr, c'est une façon quelque peu caricaturale de concevoir le discours de ces deux thèses sociologiques à l'égard de l'éducation, mais de cela Berthelot convient.

L'auteur se démarque surtout par sa critique de l'analyse sociologique de l'école-reproduction. Il reconnaît qu'un certain discours officiel de démocratisation de l'école et de réduction de l'inégalité scolaire a tendance à masquer l'effet de reproduction des « positions » sociales. Pour Berthelot, ramener l'école qu'à une simple fonction de reproduction sociale relève d'une conception mécaniste. Or, l'école est un espace-temps où se joue le jeu social complexe de la scolarisation. Ce jeu n'est jamais réductible à un facteur unique. S'il demeure en partie défini, il n'est pas entièrement déterminé. En d'autres termes, le « client » de l'établissement scolaire est un acteur qui a un jeu à jouer. Dans cette perspective, l'objet général de réflexion sociologique n'est plus uniquement l'école comme instance de reproduction sociale, mais aussi la scolarisation comme mode défini de socialisation. C'est à quoi l'auteur va particulièrement s'attarder dans la deuxième partie de son volume (chap. 5 et ss.).

L'idée centrale proposée par Berthelot s'exprime par le schéma suivant (p. 136):

positionnement social initial	→	positionnement scolaire	→	positionnement social ultérieur
----------------------------------	---	----------------------------	---	------------------------------------

Grosso modo, à chacun des positionnements il existe des espaces où l'acteur peut élaborer diverses stratégies. Certes, ces dernières sont soumises à de multiples contraintes. Mais si les choix de l'acteur sont en partie définis, il existe malgré tout des choix possibles. Malheureusement, cette habileté à « jouer le jeu », à élaborer des stratégies, à faire des choix n'est pas la même pour tous. De telle sorte que si, en soi, la structure scolaire est relativement neutre, les membres de certaines couches sociales ne sont pas également habiles à y intervenir.

Est-il possible de concevoir un système scolaire qui permet la continuité des fonctions sociales, le maintien des connaissances et de l'expertise professionnelle sans perpétuer les privilèges d'un groupe social particulier? C'est la question qui demeure posée et c'est aux yeux de l'auteur le piège scolaire.

La thèse de Berthelot est intéressante, originale sous certains aspects. La réflexion théorique est bien structurée et tranche avec certains ouvrages faciles que nous avons connus ces dernières années sur le sujet. Quelques réserves face à certains passages incompréhensibles (ex.: p. 292) ou à d'autres inutilement riches en abstractions.

Guy Pelletier

* * *

Picard, Jean-Pierre, *Les parents dans l'école... Du rêve au défi*, Montréal: Éditions Ville-Marie, 1983, 332 pages.

L'histoire de l'éducation au Québec est marquée par une littérature thématique assez particulière. Il ne se passe guère d'événements dans le monde scolaire qui ne donnent lieu à de nombreuses publications. C'est ainsi que si la fin des années 1970 a été riche en publications de toutes sortes sur le projet éducatif ou l'une de ses variantes, le début des années 1980 annonce un thème nouveau: l'école et les parents, ce que Jean-Pierre Picard a le mérite d'être l'un des premiers à aborder d'une façon assez élaborée.

L'ouvrage de Picard est centré principalement sur la problématique de la participation des parents dans l'école. Dans une première partie du volume l'auteur recense quelques conceptions courantes de la participation et rappelle la « petite histoire québécoise des parents dans l'école », après avoir auparavant cité quelques pratiques institutionnelles à ce niveau dans divers pays. La deuxième partie du texte est d'une référence plus récente. Il s'agit des principaux résultats d'une étude réalisée par l'auteur. Grosso modo, ce dernier établit une typologie de quatre (4) types d'école à partir de deux (2) axes de référence. L'un des axes, comme il se doit, est le populaire et « éclairant » continuum éducation mécaniste-éducation organique. Le second est basé sur le continuum participation individuelle indirecte-participation institutionnelle directe. Le premier concept fait référence « aux parents qui favorisent une participation plutôt individuelle », c'est-à-dire ceux qui « ont choisi de

déléguer quelqu'un à leur place sans être forcés (sic) de s'impliquer eux-mêmes dans les activités au sein de l'école » (p. 139). Le deuxième décrit le stade d'une implication parentale non seulement souhaitée mais aussi effective. Le croisement de ces deux axes, processus géométrique bien connu des structuro-fonctionnalistes des années 1960, conduit à l'identification de quatre (4) types d'école: participatif, communautaire, hiérarchique et autonomiste. Mais ceci étant fait et convenablement illustré, l'effort typologique s'arrête pour laisser place à un discours sur la « dichotomie » école alternative-école régulière. En fin de course, on passe à une enquête auprès des parents de deux écoles primaires: l'une alternative, l'autre régulière, la première étant le lieu de travail de l'auteur.

Après plus de cent quarante (140) tableaux et près de deux douzaines d'hypothèses, les résultats donnent peu de choses qui n'avait pas déjà été mis en lumière par d'autres recherches ou qu'une analyse plus simple de la situation n'eût pas « révélé » et vraisemblablement mieux révélé. Il est malheureux que l'auteur ait sous-exploité son modèle typologique.

L'ouvrage aurait eu avantage à être plus synthétique, moins dispersé et plus précis. Il relève plus d'un exercice académique sur la question que d'un effort de systématisation et de vulgarisation des connaissances. Toutefois, ce n'est pas l'auteur qui est à blâmer mais plutôt l'éditeur. Si le premier a rempli sa tâche comme étudiant de maîtrise, le second semble s'être bien empressé de tirer quelques profits de la situation. De fait, la couverture même du livre ne témoigne pas du contenu. Cela vaut autant pour le titre qui, à l'origine, était *Participation des parents dans une école alternative et une école régulière*, que pour la note « alléchante » de présentation du volume.

Guy Pelletier

* * *

Elias, John L. et Sharan Merriam, *Penser l'éducation des adultes*, traduit de l'américain par Adèle Chené et Émile Ollivier, Montréal-Toronto: Guérin, 1983, XX + 204 pages.

On peut correctement affirmer que le livre de Merriam et Elias, *Philosophical Foundations of Adult Education*, publié chez Robert E. Krieger de New York en 1980, est le prolongement ou la mise à jour quasi normale de cette histoire honnête, sans prétention, que nous offrait au milieu des années '50 C. Hartley Grattan: *In Quest of Knowledge* (N.Y., Association Press). Tout en faisant la revue de l'instruction des adultes depuis l'Antiquité grecque jusqu'à nos jours, Grattan étudiait le mouvement moderne en faveur de l'éducation des adultes sans froisser les bénéficiaires de ce mouvement et sans provoquer les sarcasmes des intellectuels qui ne sont souvent que trop prêts à se moquer ou à se déridier. Il nous donnait un tableau impressionnant du *besoin* d'instruction *volontaire* dont témoigne la personne, besoin qui n'est pas moins vif aujourd'hui qu'à d'autres époques moins compliquées, moins surchargées. Les

pages consacrées par Grattan au mouvement de Chautauqua (1874) étaient particulièrement intéressantes.

Tout comme C. Hartley Grattan, Sharan Merriam et John L. Elias montrent un sens profond de la dignité du sujet. Mais, il faut bien le noter, en plus de la mise à jour, Merriam et Elias ont su éviter le piège de la valorisation de relations disciplinaires fragiles ou l'abus du jargon des sociologues et des spécialistes de la pédagogie. Il est heureux de voir comment s'établit le parallèle entre le programme Chautauqua — recommandant la lecture attentive, systématique, guidée, orientée de grands livres de l'humanité, des plus grandes articulations de l'imagination, de l'observation et de l'expérience — et celui tout à fait contemporain des « Great Books » animé par Mortimer Adler, Robert Hutchins, Mark Van Doren, Jacques Maritain, Yves Simon, John Neff aux universités de Chicago, Columbia, Princeton, Notre Dame aussi bien qu'au St. John's College d'Annapolis dans le Maryland. Le pouvoir de transformation ! De traduction ! De transdiction ! D'éducation ! D'in-formation ! C'est ici l'occasion de le rappeler. L'ouvrage fondamental, prolégomènes à toute éducation permanente et continue, est, à mon avis, l'œuvre vécue, pratiquée et articulée (paradoxalement) par Mortimer Adler dans *How to Read a Book* (1940, N.Y., Simon and Schuster), traduit et publié au Québec par Louis-Alexandre Bélisle en 1964 sous le titre *Comment lire les grands auteurs*, inaugurant ainsi sa (notre) Bibliothèque des Grands Auteurs comme « Balises » d'hier et d'aujourd'hui.

Comment ne pas souligner également que l'élégante traduction produite par les bons soins de madame Chené et de monsieur Ollivier, professeurs à la section d'Andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, contribue de façon rapide et efficace à nous faire mieux comprendre tout le sens et toute la portée d'une autre publication importante de cette section d'Andragogie de l'U. de M. : l'*Analyse conceptuelle de la notion de besoin en éducation des adultes* par madame Marie Rolland-Barker (1981, 114 p., distribuée par La Librairie de l'U. de M.).

Soyons donc reconnaissants envers le libraire-éditeur Guérin d'avoir osé là où les institutions, académiques et gouvernementales, ainsi que les éditeurs québécois se montrent des plus réticents. Le domaine d'avant-garde que constituent les traductions culturelles d'univers mentaux américains avec leurs variantes et leurs invariants, avec leurs identités et leurs différences, est par trop négligé ici. Il faut savoir gré aux traducteurs de l'ouvrage qui nous concerne d'avoir fait allusion à quelques aspects de la problématique propre à ce domaine dans leur « Préface à l'édition québécoise » (p. VII – XII).

Roland Houde

* * *

Conseil international de l'éducation des adultes, *Le monde de l'alphabétisation : politique, recherche et action*. Ottawa: CRDI 1983, 159 pages.

Même si l'alphabétisation qui était jusqu'à une date récente une action plutôt qu'un objet d'analyse, la nécessité et l'importance d'une réflexion en profondeur sur ce domaine d'intervention et de pratique sociale ne fait de doute pour personne. Mais comment mettre de l'ordre dans ce foisonnement de points de vue, de méthodes et de gestes concernant l'alphabétisation? C'est à cette tâche, à priori ardue, que se sont consacrés, avec l'aide financière du CRDI, des chercheurs du Conseil international de l'éducation des adultes: Margaret Gayfer, J.R. Kidd, Virginia Shrivastava et Budd Hall.

Rappelant que l'alphabétisation n'est pas une fin en soi mais un droit fondamental de l'être humain et un outil du développement, les auteurs, cependant, font remarquer que dans ce domaine, les décisions ont toujours été d'ordre politique. Dans ce contexte, nombre de questions touchant la relation alphabétisation, développement et égalité des chances ont été passées sous silence lors même qu'elles ont fait l'objet de discussions, de définitions de stratégies, voire d'accords unanimes à l'occasion de colloques, de séminaires et de réunions internationales.

L'un des mérites de l'ouvrage c'est, d'entrée de jeu, d'inventorier un certain nombre de points de vue largement acceptés, tout en les accompagnant des nuances de mise. Il en est ainsi de la question de la langue, de l'âge, des conditions locales et de l'efficacité des méthodes pédagogiques. Pour les auteurs, il ne saurait exister de plan unique garantissant le succès de l'alphabétisation dans tous les pays. Néanmoins, une décennie de pratiques offre une gamme considérable de données susceptibles de guider d'éventuelles stratégies.

Fort de ce constat et d'une revue des recherches disponibles, ils dégagent des facteurs de succès de l'alphabétisation, passent au peigne fin les diverses dimensions de l'intervention en alphabétisation (organisation, coût, programmes formation de formateurs, public-cible, etc.) pour déboucher, en conclusion, sur des lignes directrices pouvant servir aux responsables de politiques éducatives. Là, cependant, ne s'arrête pas leur tâche. Les auteurs dégagent des implications pour une théorie générale de l'éducation des adultes dans ses aspects formels et informels et, en queue de piste, suggèrent une profusion de recherches pouvant amener dans leur aboutissement une pratique améliorée non seulement dans le domaine de l'alphabétisation mais aussi dans d'autres programmes d'éducation.

Émile Ollivier

* * *

Leselbaum, Nelly, *Autonomie et auto-évaluation*, Paris: Economica, 1982, 205 pages.

Le livre de l'Institut national de recherche pédagogique écrit en collaboration avec des enseignants de lycée sous la direction de Nelly Leselbaum se défend de présenter une didactique de l'autonomie, une théorie de l'auto-évaluation. Il décrit quelques expérimentations en *travail autonome* dans des classes de français, d'anglais, de géographie ou de travail interdisciplinaire regroupant des matières comme les sciences économiques et sociales, le français, l'histoire et la géographie. Ainsi peut-on voir les enseignants à l'œuvre, cherchant comment passer d'une pédagogie par objectifs de plus en plus affinée à la formation à l'autonomie associant les élèves à l'élaboration des critères d'évaluation des apprentissages et à l'évaluation de leurs travaux.

L'intérêt que suscite le livre touche deux aspects. D'une part, le *travail autonome* force l'enseignant à s'interroger sur la signification de l'évaluation, à modifier son rapport à ses élèves dans le sens d'une pédagogie progressive et à être plus rigoureux dans la didactique de sa discipline. D'autre part, les pratiques d'auto-évaluation font ressortir qu'il y a un rapport entre l'aptitude de l'élève à évaluer et l'acquisition des critères, qu'il est plus difficile pour l'élève de s'évaluer lui-même que d'évaluer les autres et que, si l'élève parvient assez bien à s'approprier les critères touchant la forme des travaux (présentation, plan, transitions, pour les travaux écrits), le domaine des connaissances nécessite l'intervention des enseignants. De plus, comme les expérimentations sont méthodiques, on aperçoit très bien la difficulté pour les enseignants comme pour les élèves de quantifier les critères et, par le fait même, de justifier la notation. L'évaluation formative reste donc plus facile à apprivoiser que l'évaluation sommative.

Si les expérimentations pédagogiques exposées dans le livre visent à développer l'initiative des élèves et à les préparer à l'autoformation, à cet « auto-apprentissage permanent que le citoyen devenu adulte vivra nécessairement dans d'autres domaines et dans d'autres cadres » (p. 9), en les initiant à une méthode qui inclut la détermination et la hiérarchisation des objectifs d'apprentissage, les stratégies de réalisation et l'auto-évaluation, le problème de la formation à l'autonomie n'est pas complètement résolu. En effet, l'apprentissage d'une méthode de formation et l'appropriation des normes ne nient pas que l'autonomie passe par *l'autre* quand « on entend par « correct » ou « réaliste » la concordance avec le jugement porté par l'enseignant qui applique les normes-barèmes du système éducatif et le jugement que l'élève lui-même porte sur les travaux » (p. 12), mais ils devraient s'associer à une formation des connaissances et du jugement qui rende possible la remise en question des normes elles-mêmes.

Adèle Chené

Jardon, Denise, *La correction et l'évaluation des travaux écrits*, Québec: Université Laval, Service de pédagogie universitaire, 1982, 31 pages.

Cette monographie est issue d'une réflexion de l'auteure, professeure au Département des littératures de l'Université Laval, sur la correction et l'évaluation des travaux de ses étudiants.

Partant de préoccupations fort pertinentes concernant l'objet de l'évaluation, la validité des critères, la pondération du contenu et du style, l'impartialité de la correction, l'équité de l'évaluation ainsi que les seuils de performance délimitant la réussite et l'échec, l'auteure expose l'état des recherches sur l'évaluation des essais (terme qui désigne tout texte rédigé par l'étudiant, par opposition au test objectif).

Le premier chapitre porte sur le correcteur et résume deux brefs articles d'auteurs américains. Il en ressort que le correcteur peut assumer divers rôles dans une pièce où s'affrontent deux personnages. Selon qu'il examine, évalue ou corrige, exprime une réaction émotive, décrit, suggère, interroge, rappelle ou assigne, le personnage-professeur dispose de moyens impliquant plus ou moins activement la participation de l'étudiant.

Le deuxième chapitre s'intitule « La voie de la difficulté ». Ici, l'auteure fait le tour des difficultés auxquelles se heurte l'évaluateur d'essais. L'absence de recherches portant sur l'évaluation des travaux rédigés dans les classes de littérature est certes un obstacle de taille. L'auteure mentionne également deux autres difficultés qui ont trait à la correction répétée par plusieurs professeurs et à l'élaboration d'un modèle d'évaluation (texte-échantillon ou liste de caractéristiques désirables). Suivent quelques éléments de recherche, questions et opinions d'auteurs, glanés au fil de quatre articles publiés dans des revues américaines. Le ton du début du chapitre, modulé par l'ironie — douce il faut le dire — qui s'en dégage, s'attaque bien au cœur du problème: la rareté des études sur l'évaluation des travaux écrits, face à la pléthore des recherches poursuivies sur le thème du test objectif.

Le troisième chapitre porte sur les étapes qui précèdent la correction et qui s'énumèrent comme suit: l'information destinée aux étudiants pour préciser la tâche et l'effort demandés, la définition des critères de correction, la prédisposition du correcteur. Sur ce dernier point, on ne peut qu'applaudir l'auteure d'avoir accordé à la question du consensus entre les correcteurs la place qui lui revient. Il nous semble essentiel d'attirer l'attention des correcteurs sur ce qui rend leur correction unique. À notre avis, le questionnaire destiné aux professeurs et publié en annexe devrait s'avérer fort utile.

Les modes d'évaluation sont abordés au quatrième chapitre. Faut-il mesurer la personne, les connaissances, l'habileté ou le texte (test) lui-même? Comment concilier l'évaluation des travaux réalisés dans les classes de littérature avec les divers critères de correction disponibles? Outre l'évaluation de type « atomiste », l'auteure

présente sept modes d'évaluation dits «totalistes»: *holistic evaluation, essay scale, analytic scale, dichotomous scale, feature analysis, primary trait scoring, center of gravity response*.

Le dernier chapitre porte sur «l'instrument de mesure idéal», et plus précisément sur les recommandations et suggestions de trois auteurs américains. En matière de recommandations concernant les méthodes d'évaluation, l'auteure fait part des résultats d'une expérience informelle qu'elle a menée selon les propositions de l'un des trois auteurs mentionnés. Il s'agit essentiellement de procéder à trois lectures différentes des travaux, de façon à en évaluer d'abord l'ensemble, puis la présence ou l'absence d'un trait essentiel et enfin, les techniques de la langue. Cette expérience est cependant racontée sur le mode informel et subjectif, voire familier, et cette façon de faire retire tout leurs poids aux commentaires personnels ayant valeur d'indications, sinon de recommandations voilées en faveur de cette méthode.

L'auteure qui, depuis le début de son exposé, semble être à la recherche de *la* méthode idéale, énumère les qualités qu'elle en attend: «... fiables et valides, facilement maniables par les professeurs». Inévitablement, elle arrive à un constat d'incertitude, puisqu'elle n'a jamais pris la peine d'explicitier les contraintes pratiques qu'imposerait cette méthode à ceux qui s'en prévaudraient, ni d'en clarifier les modalités d'application.

Nous devons reconnaître que le style limpide et la clarté d'expression de l'auteure nous ont rendu indulgent à l'égard du manque de structure de la plupart des chapitres ainsi qu'à certains commentaires personnels touchant le mode de correction, qui frisent «l'hérésie docimologique» (le mot est de l'auteure) et témoignent d'une pratique plutôt faible de l'évaluation. L'intention du texte gagnerait à être mieux précisée.

Dans ce document de réflexion, l'auteure tente de soulever des questions fondamentales et d'informer les enseignants concernés sur quelques travaux intéressants de façon à les rendre plus conscients de la nécessité d'une réflexion plus approfondie. Bref, un texte qui a l'avantage de poser le problème de l'évaluation des «essais» d'une façon propre aux professeurs de lettres. Cette qualité compense le fait que sur le plan de la mesure et de l'évaluation, l'étude a un caractère élémentaire et partiel qui en restreint sérieusement la portée. Dans ces conditions, le titre de l'ouvrage est quelque peu trompeur: il annonce plus que ne contient réellement le texte.

Clément Dassa

* * *

Les systèmes d'enseignement et d'apprentissage, édité sous la responsabilité de Guy Provost, Québec: Conseil inter-universitaire des professeurs en technologie éducative, 1981, 258 pages.

La publication des quarante-trois (43) communications scientifiques, inscrites au programme du 3^{ème} colloque du Conseil inter-universitaire des professeurs en technologie éducative (CIPTÉ) constitue pour le lecteur québécois universitaire, un excellent outil d'introduction à ce monde vaste mais jeune qu'est la technologie en éducation.

Présentée par un court avant-propos de Raymond Paquin, président du CIPTÉ, cette publication fait une large part à la contribution des universitaires québécois. Elle vient à la suite du Colloque de mai 1981 et veut être un « moyen privilégié pour faire connaître la recherche et le développement en technologie éducative ». Les articles sont regroupés en cinq sections:

- I- *Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage* (8 articles, 36 pages),
- II- *Design et Développement* (7 articles, 56 pages),
- III- *Utilisation des Media* (3 articles, 8 pages),
- IV- *Analyse, Évaluation, Recherche* (10 articles, 72 pages),
- V- *Technologie éducative* (5 articles, 41 pages).

Le lecteur qui cherche une information bien préparée sur les Méthodes, le Design et l'Utilisation s'intéressera aux trois premières sections. Il apprendra les règles d'or d'une pédagogie dans laquelle le « discours est dialectique », ce qui équivaut à une pédagogie dans laquelle le travail de l'étudiant est au moins égal à la contribution de l'éducateur. Les notions de sémiotique, de systémique, de message y sont aussi bien clarifiées.

Pour ma part, les deux dernières séries d'articles sur l'Analyse, l'évaluation et la recherche, et sur la Technologie éducative me sont apparues les plus riches et les plus informatives. Ce sont deux avenues critiques de la technologie en éducation qui permettent au lecteur curieux d'entrer dans un débat jusqu'à maintenant réservé à des spécialistes.

Il est rapporté par les auteurs Leclerc et Scholer qu'aucun consensus n'existe autour de la traduction des termes « educational » et « instructional technology ». Le non-initié ne s'étonnera pas de sa confusion devant des appellations telles que technologie éducative, technologie éducationnelle, technologie de l'enseignement, technologie pédagogique et technologie de la performance.

Alors que la notion d'audio-visuel circule aisément depuis près de 100 ans, celle de « technologie éducative » (Saettler l'affirmait il y a douze ans), soulève d'immenses problèmes: 1- il y a absence de consensus sur le concept de technologie éducative et 2- il n'existe pas de synthèse des différents concepts mis en présence. À cet effet, les articles de Leclerc et Schoeler qui offrent un cadre de réflexion pour les années 1980 sur les exigences de la technologie éducationnelle, de même que celui de

Lapointe, sur les besoins en formation et en perfectionnement, donnent une bonne idée à la fois de l'ampleur du champ d'application et des problèmes qui lui sont liés.

En guise de conclusion, la publication d'articles de cette nature est à signaler. Même si les problèmes soulevés n'en sont qu'à leur premier ou deuxième niveau de définition, il y a lieu de croire qu'il s'agit d'un secteur de l'éducation qui se développera à l'intérieur d'un solide cadre de recherche s'il continue à être l'objet d'un tel souci de conceptualisation et de critique. Ceci ne garantit pas que les praticiens en seront immédiatement les premiers bénéficiaires. Mais pour une fois qu'on avance avec prudence en éducation, c'est à souligner, surtout que le vent actuel paraît favoriser l'opportunisme et la précipitation.

Bibiane d'Anjou

* * *

Champagne, Marc et François Miller, *L'exploration pédagogique: Une analyse détaillée de son enseignement*, Québec: Université Laval, Service de pédagogie universitaire, 1983, 36 pages et 11 annexes non paginées.

Marc Champagne et François Miller ont réussi en quelques pages à éveiller l'intérêt, à informer adéquatement et à donner le goût de tenter l'expérience de l'exploration pédagogique.

Mais qu'est en fait l'exploration pédagogique? C'est, comme le sous-titre l'indique, la démarche entreprise par un professeur de niveau universitaire de procéder à une analyse détaillée de son enseignement dans le but évident d'en améliorer la qualité.

Le processus comporte trois phases. La première phase est l'exploration pédagogique proprement dite; il s'agit de tracer un portrait global de la situation en partant du vécu du professeur: c'est l'identification des besoins. La deuxième phase permet de faire l'inventaire des solutions possibles et d'implanter les moyens nécessaires pour parvenir à la solution privilégiée: c'est le développement des solutions. La troisième phase est le moment de l'évaluation de la nouvelle situation pour voir si l'amélioration attendue s'est effectivement produite. Si ce n'est pas le cas, un retour à la deuxième phase s'impose: c'est l'évaluation-rétroaction.

Fait important à souligner et rassurant pour l'éventuel utilisateur, le professeur qui s'engage dans un tel processus ne devient pas un cobaye à la merci des experts du S.P.U. (Service de pédagogie universitaire). Le professeur a non seulement l'initiative de la demande de service mais en outre «Ce dernier pourra entreprendre la démarche qu'il souhaite, la poursuivre à son rythme et s'arrêter où il veut» (p. 10). Le S.P.U. de l'Université Laval ne fait que proposer des services, et ils sont nombreux en ce qui a trait à l'exploration pédagogique (1^{ère} phase). L'annexe 11

ou liste des services offerts permet à un professeur de choisir les aspects, intervenants, moyens et instruments qui lui conviennent et d'acheminer sa demande. Bien que privilégiant l'approche globale, les experts du Service laissent au professeur la liberté de ne retenir que l'un ou l'autre élément. Un tel exposé les convaincra sans doute que le système mis au point par le S.P.U. forme un tout qu'il serait hautement profitable de ne pas démembrer.

Le système d'analyse détaillée de l'enseignement mis sur pied par le Service d'exploration pédagogique du S.P.U. forme un tout cohérent où cinq aspects de l'enseignement ont été privilégiés parce qu'ils sont susceptibles de donner ensemble un portrait global de la situation. Ce sont: le plan de cours, la communication en classe, le matériel didactique, la performance des étudiants et les relations professeur-étudiants.

Tous les instruments fournis en annexe ont été conçus en vue d'analyser un cours de type magistral. Les experts du S.P.U. prévoient élaborer éventuellement des instruments adaptés à d'autres types de cours. La tâche est d'envergure mais, heureusement, l'équipe responsable en voit la nécessité et ne semble pas vouloir s'y dérober.

Bien conçu et bien réalisé, l'exposé de Marc Champagne et François Miller ne passe pas à côté de la question: on y traite d'exploration pédagogique à la fois dans sa finalité et dans ses modalités. Son but, qui «est de permettre au professeur d'obtenir un portrait global de la situation dans un cours donné, sur le plan pédagogique» (p. 33), est en soi novateur: on privilégie l'approche globale à l'approche sélective ou partielle de l'évaluation et de l'amélioration pédagogiques. La procédure à suivre pour qui veut obtenir une vue globale de son enseignement est logique, détaillée mais peut sembler ardue et même fastidieuse; aussi le professeur conserve-t-il le droit de s'en tenir à une approche sélective ou même de ne rien tenter au niveau de l'exploration pédagogique. C'est dommage qu'un professeur n'ait pas au moins une fois dans sa carrière l'obligation si ce n'est la conviction intime d'évaluer globalement son enseignement. Ne croyant pas à la coercition ou ne pouvant l'appliquer, les auteurs présentent une série de procédures applicables à la pièce mais ils tentent de convaincre le lecteur que le tout est plus grand que la somme des parties c'est-à-dire qu'une approche globale est nettement à privilégier. Ils n'y parviennent pas vraiment, il me semble. Afin de laisser la porte ouverte à tous les démembrements, ils négligent de faire la démonstration que tous les aspects de l'enseignement sont essentiellement liés et qu'on ne peut pratiquement améliorer l'un en négligeant les autres. On ne peut cependant dénier à l'ouvrage une certaine densité, un remarquable sérieux, une incontestable qualité et une méthodologie claire.

Les éducateurs ont tout intérêt à prendre connaissance de l'ouvrage de Marc Champagne et François Miller d'abord parce que cet exposé sur l'exploration pédagogique est à la fois une synthèse de la question et une introduction à une nouvelle approche, plus globale; ensuite, il constitue un instrument de travail pour qui veut procéder à une évaluation de son enseignement selon des méthodes éprouvées;

enfin, il permettra, tant aux professeurs de niveau universitaire que collégial, de comprendre que la liberté académique n'est pas synonyme de licence et qu'il existe dans le milieu des ressources permettant d'améliorer la qualité de l'enseignement.

Maurice Caisse

* * *

Scholer, Marc, *La technologie de l'éducation: concept, bases et application*, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1983, 202 pages.

Si vous cherchez un manuel ou un précis sur la technologie éducative vous le trouverez dans le livre de Marc Scholer. Le volume comprend quatre parties. La première partie porte sur la problématique. On y traite, dans un premier chapitre, du problème global de l'éducation, du dessein mal engagé de la technologie de l'éducation et de la nécessité de préciser ce qu'est la technologie de l'éducation. Le deuxième chapitre a pour titre La problématique de la technologie de l'éducation: à la difficile recherche d'un consensus. Les principales divisions de ce chapitre sont: appellations et spécificités fuyantes de la technologie de l'éducation; les dilemmes de l'audio-visuel en tant que technologie; évolution du concept scientifique de la technologie de l'éducation; précisions sur la notion de « technologie »; les objets de la technologie de l'éducation; les fonctions du technologue de l'éducation; nature, statut et valeurs de la technologie de l'éducation.

La deuxième partie de l'ouvrage est une analyse du concept de technologie de l'éducation. Elle comprend un chapitre sur les origines de la technologie de l'éducation. On y traite de la tradition audio-visuelle, de l'émergence des fondements théoriques et méthodologiques d'une technologie de l'éducation et de la continuité dans l'évolution des idées. Le deuxième chapitre de la deuxième partie analyse douze définitions de la technologie de l'éducation. De l'analyse de ces douze définitions, l'auteur relève un certain nombre d'implications et de conséquences. Il souligne à propos de la technologie de l'éducation sa nature éclectique, son côté utilitaire, sa prétention à la gestion complète du processus d'apprentissage/enseignement, sa démarche systématique, le nombre considérable de stratégies et de tactiques qu'elle offre à l'éducateur, le rôle instrumental qu'elle attache au matériel et le sens de la responsabilité comptable (accountability) qu'elle suscite chez le praticien. Pour résumer les caractères marquants de la technologie éducative, l'auteur utilise les expressions suivantes: l'éducatif prime; pour une amélioration de l'apprentissage; une approche unique; une discipline du comment; une programmation de l'enseignement; une modification des attributions au niveau de l'élève, au niveau de l'enseignant et au niveau du moyen d'enseignement.

La troisième partie porte sur l'application du concept de technologie de l'éducation. Les principales subdivisions sont: les implications pratiques et professionnelles du concept de technologie de l'éducation, les objets de la technologie

éducative, les processus et procédés de la technologie éducative, les professions de la technologie de l'éducation. En guise de conclusion, l'auteur traite, dans la quatrième partie de son ouvrage, des questions qu'il n'a pas abordées et il fait un dernier rappel sur la nature de la technologie de l'éducation. L'ouvrage contient en annexe une liste préliminaire de descripteurs d'ERIC susceptibles d'appartenir au domaine de la technologie éducative, treize tableaux graphiques et près de deux cents références bibliographiques.

Cet ouvrage est une excellente synthèse des principaux textes, en majorité de langue anglaise, publiés depuis les années 1970. C'est un ouvrage bien documenté, bien écrit, facile à lire, du moins pour l'initié à la technologie de l'éducation. L'argumentation est rigoureuse, les articulations sont souples, et les prises de position, bien nettes. L'auteur adresse son travail en premier lieu aux administrateurs du Ministère et il espère retenir l'attention de tous ceux qui s'intéressent, d'une manière ou d'une autre, à la technologie de l'éducation. Nous souhaiterions, pour ces administrateurs, que l'ouvrage contienne quelques paragraphes sur la planification à moyen terme. L'ouvrage fournit un cadre de référence mais il ne fait pas voir comment les différents paramètres en jeu peuvent être agencés aux niveaux national, régional et local. De plus, nous souhaiterions que l'aspect inventif ou créateur, attaché à l'acte professionnel du technologue de l'éducation soit souligné de façon plus explicite. Un deuxième volume sur l'ingénierie de l'éducation et sur les politiques de développement intégrant les aspects industriel, pédagogique et social de la technologie de l'éducation serait un excellent complément à cet ouvrage. Le dernier mot du sous-titre, application, suscite des attentes qui demeurent partiellement insatisfaites. Nous voyons en cet ouvrage un excellent manuel de base pour l'étudiant qui se spécialise en technologie de l'éducation et pour le praticien qui veut réfléchir sur son action. C'est une première dans le monde francophone.

Jean-Pierre Fournier

* * *

Vermette, Jacques, *Hormis soit qui mal y dit*, Québec: Université Laval, Service de pédagogie universitaire, 1983, 113 pages.

Je ne sais qui, de La Rochefoucauld ou de Rabelais, se sentirait le plus en pays de connaissance en lisant l'exposé de Jacques Vermette sur la communication orale; si la forme rappelle irrésistiblement le premier, le fond quant à lui est franchement pantagruélique ou gargantuesque. Aussi l'entreprise de recenser ce texte, telle qu'on l'entend habituellement, m'apparaît-elle franchement ardue; j'en appelle donc à mon sens de l'humour.

La « combinaison » de l'auteur semble, de prime abord, familière. Après un avant-propos, un prologue et une introduction, avant un épilogue, une conclusion et, mais oui!, des références, il nous offre quatre « clefs » pour accéder à sa pensée qui ne

comporte d'ailleurs aucune thèse véritable. Mais ça s'arrête là! Toute ressemblance avec quelque chose de connu n'est par la suite que pure coïncidence.

Fort juste que: « Si vous voulez gagner le cœur et la confiance des auditeurs, il ne faut pas les considérer comme des décapités; ils en perdraient la face! » (p. 29). Sage conseil que voilà: « d'eux tous, faites-vous une personne morale et, sans la perdre de face, dévisagez-là. » (p. 30). C'est notamment le peu que j'ai retenu au chapitre de la communication orale sensée.

La communication orale alphabétisée ne m'a pas vraiment instruit davantage: ce ne sont que généralités et redites. Quelle lucidité chez celui qui écrit: « Dans ce qu'on dit, il se peut qu'on apporte rien de bien nouveau au monde des idées. Il faut cependant, tout au moins, les présenter originalement. » (p. 39). Quel mathématicien ne pâlirait d'envie en sachant que: « Ce n'est qu'après avoir tiré une moyenne de la somme des extrêmes de leurs connaissances personnelles qu'on les accoste » (p. 41). Sensible à l'effort exigé celui qui écrit: « En escaladant vos mots, pour vous suivre, il ne faut pas que les gens perdent la trace, crampent d'incompréhension et piochent d'impatience! » (p. 41) Première annonce de la fin... « Ne parlez pas trop longtemps, vous risqueriez de faire déborder les vases communicants! » (p. 43).

La « clef » de la communication conceptualisée est, comme on pouvait s'y attendre, riche d'idées, mais qui ne mènent nulle part. Deux exemples: « Il faut savoir décanter ses idées si l'on veut que seules, elles se tiennent debout » (p. 61). « Au début de l'exposé, il faut en gros indiquer au public qui ne sait pas, d'où l'on vient, où l'on va: ça lui plaira. » (p. 66).

La communication orale incarnée traite de l'homme, cela va de soi. Les lieux communs y abondent, truffés de faux paradoxes. Qui osera encore parler après avoir pris connaissance d'un tel impératif: « Soyez toujours informé pour éviter de déformer les gens que vous formez. » (p. 81). Comment ne pas craindre de tomber de Charybde en Scylla quand on nous exhorte ainsi: « Pour ne pas chuter, votre communication orale doit être improvisée. L'assise en reposera sur une grande et profonde préparation, certes accouchée dans un prétexte. Ainsi, vous serez plus d'aplomb mais, que jamais la communication orale ne soit lue! » (p. 89). Tout pourtant n'est pas perdu; il s'agit de savoir manœuvrer: « Gardez en esprit, qu'il vous faut déranger la neutralité des gens, vers votre position mentale » (p. 93); aussi: « Quand vous parlez en public, faites simultanément de l'écoute active » (p. 93).

Pour qui est tant soit peu au courant de ce qui se publie, il est aisé d'affirmer que beaucoup d'écrits ne valent pas le papier sur lequel on les a imprimés. C'est malheureusement le cas ici. Nous sommes en présence d'un texte sans véritable structure: les clefs n'ouvrent aucune porte; elles ne font que diviser en quatre un magma de banalités informes et conventionnelles. La pensée, qui manque totalement d'originalité, est noyée sous un flot de mots alignés à la suite sans véritable plan directeur. L'auteur manie à tour de bras l'humour et l'ironie comme si la profondeur

de sa pensée était telle qu'une mise en scène s'avérerait nécessaire afin d'initier le vulgaire profane. Si tel est le cas, la maïeutique n'a réussi qu'à accoucher d'un avorton, du moins en ce qui me concerne. J'ai assisté en spectateur, le plus souvent impassible, parfois souriant, à l'exercice de style de l'auteur qui, lui, semble s'être bien amusé... à mes dépens.

J'ai perdu mon temps à chercher une profondeur de pensée qui ne sonne pas creux, une logique de discours qui soit satisfaisante, une qualité d'écriture qui soit acceptable, une conclusion qui s'impose d'elle-même. N'ayant rien trouvé de tel, je ne peut que déconseiller la lecture de ce texte à qui se soucie sérieusement de la communication orale en particulier et de la littérature pédagogique en général. Seuls des humoristes à tout crin ou des vacanciers désœuvrés, mais vraiment désœuvrés, pourront y tirer peut-être quelque profit. Éducateurs s'abstenir.

Maurice Caisse

* * *

Cherkaoui, Mohamed, *Les changements du système éducatif en France, 1950-1980*, Paris: PUF, 1982, 309 pages.

Mohamed Cherkaoui nous a habitué à des recherches qui se livrent à mesure, à des hypothèses qui toujours voudraient ménager la possibilité d'une validation ou d'une invalidation empirique. En tête de cet ouvrage, il aurait pu affirmer que la société est écrite en langage mathématique. Cet effort de mathématisation du social est appliqué ici à une période de mutation de l'enseignement français comprise entre les années 1950 et 1980.

Le titre laisse attendre une vaste fresque historique mais l'auteur nous prévient de suite et nous rappelle à plusieurs reprises qu'il s'agit de jalons, de questions, de premières affirmations à étayer, de réponses fragmentaires à des questions d'envergure, relatives à cette révolution de l'enseignement, mise par l'auteur sur le même plan que celle qui nous a donné les collèges à la Renaissance.

L'histoire sociale et quantitative de l'école après la seconde guerre mondiale reste à faire. Ce livre apporte une contribution qui stimulera les recherches et les débats. Cette contribution concerne essentiellement la croissance des effectifs scolaires, les transformations (âge, sexe, origine sociale) du public scolaire dans la filière longue, et enfin la marginalisation progressive de l'option littéraire auparavant dominante.

En scrutant attentivement les statistiques nationales, en recourant aussi à des travaux propres, l'auteur dirige l'action souvent corrosive de son instrument mathématique contre quelques hypothèses de sociologies plus littéraires. Il démontre à nouveau que la croissance scolaire d'après-guerre n'est pas réductible à la

croissance démographique. Il souligne aussi que les interventions institutionnelles de l'État ont été sans effet sur le rythme de croissance des candidats au baccalauréat. En troisième lieu, il invalide l'hypothèse de Bourdieu voulant que certaines fractions de la classe dominante aient pu initier le mouvement de croissance de l'enseignement supérieur, les autres classes s'inscrivant dans cette tendance par un effet d'entraînement; en réalité constate l'auteur, il y a simultanée et non pas décalage dans les croissances différentielles. Les propositions de Crozier sur le changement «à la française» dans une société centralisée et bureaucratique ne lui paraissent pas non plus recevables. Enfin, il ramène l'explication par le changement de structures socio-professionnelles à l'explication «par le profit anticipé» dont il va essayer de prouver ensuite le pouvoir explicatif supérieur.

D'une façon générale, M. Cherkaoui rejette les facteurs explicatifs «exogènes» pour privilégier une approche fondée sur l'agrégation des décisions individuelles. La croissance des filières longues serait d'autant plus rapide que le taux de profit escompté d'un allongement des études serait plus grand. L'approche micro-économique de R. Boudon refait donc surface ici pour décrire, sinon expliquer, le fameux «boom scolaire» d'après-guerre.

Mais le lecteur reste à demi convaincu à la fin de la démonstration. L'auteur fait preuve d'un sérieux extrême dans la définition des fonctions mathématiques pour exprimer au mieux l'arythmie de la croissance des effectifs scolaires entre 1950 et 1980. Il emporte souvent l'adhésion lorsqu'il remet à leur juste place certaines hypothèses «exogènes». Mais l'idée de parents ou d'élèves interprétant des contraintes, des ouvertures et faisant des calculs économiques, si elle semble s'harmoniser avec les courbes de croissance, n'explique rien en soi. Toutes les explications sont rejetées dans les «paramètres» économiques (exogènes) des décisions individuelles (endogènes). Quels sont ces paramètres? Comment agissent-ils? On cherche en vain une analyse du marché, de l'évolution des espérances de salaires selon les diplômes, etc. Bref, l'auteur évacue certaines explications au nom de la validation empirique tout en proposant une autre thèse invalidée, sinon invalidable empiriquement. D'où un certain malaise, qui ne provient pas, précisons-le, de l'utilisation de l'analyse mathématique et statistique, dont la seconde partie nous prouve amplement l'utilité.

Dans cette seconde partie, l'auteur s'interroge sur les raisons de la baisse tendancielle de l'âge moyen en classe terminale, tout au long de la période retenue. C'est une analyse détaillée des rapports entre la structure sociale du public scolaire, le sexe et l'âge qui vient rendre compte de ce phénomène, aux dépens des variables exogènes souvent évoquées par d'autres chercheurs.

La troisième partie s'attaque à un problème d'envergure, celui du passage de la filière littéraire au second rang de l'échelle des valeurs scolaires, derrière les mathématiques. Cette mutation, préparée de longue date par de longs débats et des

«modernisations» successives, arrive à sa phase terminale: les candidats aux «grandes écoles» proviennent de plus en plus des filières scientifiques (de 5% en 1968 à 27% en 1979). Plus les lycées sont sélectifs, plus la tendance est manifeste.

De l'examen attentif des statistiques il ressort que ni la démographie, ni les modifications de la distribution sociale des bacheliers ne rendent compte de ce phénomène. En revanche une relative démocratisation de la filière littéraire, et surtout sa féminisation accentuée semblent être un principe de la dévalorisation de ce niveau d'études. D'où la supériorité de la série mathématiques qui, après une période d'indétermination, devient le modèle dominant des décisions individuelles. Les garçons davantage que les filles, les enfants de bourgeois davantage que les enfants d'ouvriers s'aligneront désormais sur la nouvelle «structure d'ordre».

Comme le souligne l'auteur, ces analyses multivariées sont sujettes à caution, car elles portent sur une population statistique assez réduite. Elles éclairent de façon très suggestive l'évolution des rapports entre sexes, classes et types d'études. Une remarque cependant: elles ne nous donnent pas d'explication d'ensemble de la permutation entre mathématiques et littérature. Remarquons tout d'abord que le rapport entre démocratisation-féminisation et dévalorisation de la filière littéraire n'est sans doute pas à sens unique: n'est-il pas justifié d'émettre l'hypothèse inverse? Une certaine dévalorisation (suite à une crise de la culture savante traditionnelle, à une révolution scientifique et technologique toujours plus présente, etc.) ne pourrait-elle entraîner une féminisation-démocratisation? Cette hypothèse plausible n'a pas été démentie.

L'hypothèse de l'auteur eut-elle reçu pleine confirmation que les questions en suspens ne seraient pas moins nombreuses. La corrélation observée par l'auteur ne désigne manifestement que la pointe de l'iceberg; la genèse des conditions socio-historiques de ce renversement de l'échelle des valeurs scolaires remonte loin en amont du mouvement historique, jusqu'aux premières manifestations des activités scientifiques et technologiques autonomes ainsi que dans les bouleversements de la révolution industrielle.

Enfin, si l'agrégation des décisions individuelles produit un renversement des valeurs, qu'est-ce qui produit la mutation des décisions individuelles? Quels sont ici les paramètres en cause? En suivant le schéma de base de l'auteur, il faut croire qu'une modification des espérances économiques du baccalauréat littéraire aurait entraîné une féminisation-démocratisation de la section littéraire, d'où une dévalorisation et un renforcement du processus. En fin de compte, l'explication serait de nature économique? Dans ce cas, ce qui manque le plus dans cet ouvrage, c'est une analyse sociale et économique pertinente de la période retenue.

Il est impossible de résumer en deux-trois pages un livre dont je n'ai retenu que quelques éléments centraux. L'auteur me permettra de regretter qu'aucun chapitre ne soit consacré à la discussion des bases épistémologiques de son approche

micro-économique. Nous avons des individus-sujets qui interprètent ouvertures et contraintes, qui s'adaptent aux « paramètres » changeants de l'environnement socio-économique et qui, par agrégation, vont se retrouver à initier des transformations de structures, d'institutions, des effets bénéfiques ou pervers. Cette vision rend au sujet individuel sa place dans l'histoire, mais est-ce pour évacuer tout sujet collectif? Pour un sociologue, c'est un peu gênant. Faut-il interpréter le fonctionnement d'un groupe de pression ou d'une armée en ces termes? Que devient la notion de groupe? Cette atomisation théorique exprime-t-elle certains traits de la société actuelle, une dilution des « corps intermédiaires », une liberté qui s'exprime surtout en termes de choix de consommation de biens matériels et symboliques?

Toutes ces questions et bien d'autres sont suggérées par ce livre touffu, fait d'un langage évocateur de rigueur, de précision mathématique, empruntant aux sciences dites exactes, tissant un univers symbolique de référence en accord avec un projet d'objectivation mathématique, rejoignant une sorte d'utopie séculaire, créatrice il est vrai elle aussi de connaissances.

André Petitat

* * *

Schiefelbein, Ernesto, *Financement de l'éducation dans les pays en développement*. Conclusions de recherche et contexte actuel, Ottawa: CRDI, 1983, 168 pages.

Un financement adéquat constitue le talon d'Achille des systèmes d'enseignement dans les pays en voie de développement. C'est à cette épineuse question que s'attaque Ernesto Schiefelbein en présentant les problèmes liés au financement de l'éducation. Il étudie en détail quatre possibilités : le niveau financement, les sources de financement, l'efficacité et les mécanismes financiers.

Au passage, il signale quelques pistes de solutions reliées à la vision qu'on se fait de l'éducation soit comme investissement, soit comme bien de consommation. Chacun sait que dans l'une ou l'autre perspective, les implications financières ne sont pas les mêmes. Mais le mérite le plus manifeste de cette étude c'est peut-être d'avoir mis nettement en évidence les lacunes de la plupart des recherches disponibles. Là encore, au passage, l'auteur formule quelques propositions en guise de solutions dont la plus notable concerne la proportion versée à l'éducation. « Cependant, affirme-t-il, des chiffres (quoique peu fiables) indiquent que dans la plupart des pays, cette proportion peut encore augmenter. Dans certains pays, le problème semble se présenter inversement : comment améliorer la capacité de gestion pour utiliser les ressources allouées au ministère de l'Éducation. Dans d'autres pays, les tendances du P.M.B., la demande d'éducation et les coûts unitaires semblent indiquer que les pressions seront moins fortes dans un avenir rapproché ». Finalement, mentionnons

que l'ouvrage présente plus de cinq cent titres de la documentation disponible dans diverses régions du globe réputées en voie de développement, soit le Moyen-Orient, l'Amérique Latine, l'Asie et l'Afrique. Voilà un atout de plus qui fait de ce texte sur le Financement de l'éducation un instrument, à notre avis, utile, voire précieux pour les responsables de planification et économistes de l'éducation.

Émile Ollivier

* * *

Repères: essais en éducation, Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1982, 175 pages.

La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal a lancé le premier numéro d'une nouvelle publication nommée *Repères*, au cours du troisième trimestre de 1982. Selon sa politique éditoriale, *Repères* diffuse des travaux qui s'apparentent au style des documents de travail et sont considérés comme perfectibles; la publication constitue ainsi un nouvel espoir pour laisser libre cours à la production des professeurs en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Ce premier numéro comporte quatre articles portant sur les thèmes suivants: l'organisation scolaire, la mesure et l'évaluation, l'apprentissage et la didactique.

Luc Brunet présente une revue de la documentation concernant le climat organisationnel. Cette question est abordée en fonction de sa conception épistémologique et de ses différents types de définitions. En second lieu, le caractère spécifique et général du climat organisationnel est étudié en fonction de l'interaction des variables psychologiques et organisationnelles en tant que déterminant du rendement. Troisièmement, les instruments de mesure du climat sont étudiés en fonction des objectifs et des dimensions qu'ils mesurent. Finalement, l'auteur fait une analyse de la relation qui existe entre le climat, la structure organisationnelle et la satisfaction.

Cet article fait état d'un nombre imposant de chercheurs qui ont étudié divers aspects complémentaires de la question. Il est à espérer que dans ses études à venir, l'auteur appliquera au monde de l'enseignement les analyses dont il s'est nourri.

Clément Dassa offre un texte sur les méthodes quantitatives propres aux études longitudinales. L'intégration des méthodes « expérimentales » et « différentielles » doivent tenir compte du facteur « temps ». Le choix de la méthode quantitative dépend des objectifs de la recherche qui vise les caractéristiques globales d'un groupe ou les profils individuels de changement. On y traite de variance univariée et multivariée et de la réduction des scores initiaux et finals à un score unique de différence. Comme ces méthodes d'analyse ne permettent pas d'étudier les facteurs qui expliquent les différences individuelles on préconise plutôt l'emploi des

méthodes d'analyse factorielle étudiant simultanément les données observées en plusieurs occasions à l'aide d'un modèle unique qui impose l'invariance des structures factorielles dans le temps. Enfin, la définition de profils individuels de changement incite à l'emploi d'une méthode nouvelle fondée sur l'analyse factorielle fixe où les scores factoriels suivent des lois de changement.

Réal Larose et Serge B. Racine présentent un article portant sur les systèmes d'apprentissage opérationnels. La méthodologie de l'organisation de l'enseignement, si peu développée qu'elle soit, doit tenir compte d'une cible, l'étudiant, qui participe à l'atteinte des objectifs. Le thème principal s'énonce comme suit: si l'enseignant a besoin d'une approche systématique pour l'élaboration des programmes d'études, il lui faut une démarche pour la conception de systèmes d'enseignement-apprentissage qui devraient pouvoir se fixer fonctionnellement à celui de l'individu. Le système algorithmique semble l'outil intellectuel le plus adéquat.

Les auteurs précisent ce qu'il faut entendre par système d'apprentissage et quelles sont les composantes d'un système d'apprentissage opérationnel. L'analyse de ces composantes a trait à la matière d'enseignement, à son organisation en buts et en tâches mises en conséquences logiques. Elle se poursuit par la mise en algorithme d'une tâche délimitée pour des fins d'enseignement, faisant la liste des processus décisionnels et opérationnels. On y introduit alors la fonction d'évaluation formative et d'évaluation du système d'apprentissage.

L'article signé par André Lefebvre, s'intitule *Une contribution à l'histoire de l'enseignement de l'histoire au primaire québécois (1949-1980)*. Il explique comment, avec une meilleure connaissance de l'enfant, on en est venu à la disparition au primaire de l'enseignement de l'histoire, au profit des sciences humaines. Commenant par le procès du programme d'histoire de 1949 qui ne suivait pas les principes des méthodes actives préconisées, l'auteur indique la démarche psychologique qui s'inspirait de Jean Piaget et de Marc Bloch. Ce dernier justifiait l'apprentissage de l'histoire à «rebours».

L'étude rappelle le contenu d'une circulaire du ministère de l'Éducation remontant à 1974 et portant comme titre *l'Orientation nouvelle*. Ce document proposait de développer le sens spatial et le sens temporel de l'enfant et d'attirer son attention sur l'observation de la vie quotidienne. Cette approche globaliste se retrouve en sciences humaines dans le programme de 1980 au premier cycle du primaire. Malgré qu'il faille se baser sur l'expérience vécue de l'enfant, il fixe des objectifs terminaux et intermédiaires. Au second cycle, il insiste sur l'initiation à l'histoire et à la géographie du Québec et du Canada.

Préférant laisser parler les textes par eux-mêmes, l'auteur présente une mosaïque de citations et de références qui servent à décrire l'évolution des programmes d'histoire du Canada depuis près de trente ans.

Voilà donc, avec le premier numéro de *Repères*, quatre jalons qui font penser aux directions opposées qui constituent une rose des vents et qui sont l'indice de la riche diversité que peuvent offrir les professeurs de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Bernard Lefebvre

* * *

Documents reçus

Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur les programmes d'études avancées et de spécialités en médecine dentaire. Avis no 83.1, septembre 1983, 124 pages + annexes.

Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur les programmes de baccalauréat d'enseignement professionnel. Avis no 83.2, septembre 1983, 48 pages + annexes.

Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur les problèmes du développement des activités du réseau universitaire dans le contexte actuel. Avis no 83.3, octobre 1983, 7 pages.

Avis du Conseil des universités au ministre responsable de la loi des professions sur le répertoire des diplômes donnant ouverture à l'exercice de la profession d'urbaniste. Avis no 83.4, octobre 1983, 5 pages.

Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation concernant le programme de maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Montréal approuvé à titre expérimental en 1975. Avis no 83.5, octobre 1983, 7 pages.

Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur le programme de doctorat conjoint en administration offert par les universités: Concordia, McGill, du Québec à Montréal et l'École des hautes études commerciales et approuvé conditionnellement en 1975. Avis no 83.6, octobre 1983, 50 pages.

Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur les projets soumis par les universités dans le cadre du volet «services à la collectivité» du Fonds de développement pédagogique 1983-1984. Avis no 83.7, octobre 1983, 6 pages + annexes.

Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur l'opportunité d'implanter un programme de maîtrise en gestion des ressources maritimes à l'Université du Québec à Rimouski. Avis no 83.8, novembre 1983, 14 pages.

Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur les plans quinquennaux d'investissements pour les périodes 1982-1987 et 1983-1988. Avis no 83.9, novembre 1983, 36 pages.