

Études, revues, livres

Volume 11, Number 2, 1985

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900503ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900503ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this review

(1985). Review of [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(2), 373–396. <https://doi.org/10.7202/900503ar>

Recensions

Études, revues, livres

Saffange, Jean-François, *Libres regards sur Summerhill*. collection Exploration «Pédagogie: histoire et pensée», Berne, New-York: Peter Lang, 1985, 216 pages.

À sa mort en 1981, âgé de quatre-vingt-dix-huit ans, A.S. Neill avait produit une vingtaine d'ouvrages, quelques romans et contes pour enfants ainsi qu'une trentaine d'articles. Il est tentant alors de jeter un «libre regard» non polémiste sur cette œuvre immense. A.S. Neill a bien joué son rôle de porte-étendard et son œuvre constitue désormais un phare historique pour la réflexion de ceux qui continueront de s'interroger. Cela justifie bien la parution d'un autre livre sur ce grand éducateur, une étude objective de sa pensée pédagogique. J.F. Saffange, dans ce livre, nous fait redécouvrir sa vie et son œuvre, ses principes pédagogiques, sa représentation de l'enfance et fait état des critiques venant principalement de la sociologie marxiste.

Le voyage et la discussion sont fascinants. A.S. Neill a été très apprécié de tous ceux qui l'ont approché et, si parfois son cadre théorique était discutable, sa personnalité quant à elle s'avérait attachante. C'est un écrivain polémiste qui exprima toute sa vie une vision radicale; il fut indéniablement et totalement du côté de l'enfant. Avec des accents nettement chrétiens, il propose l'amour comme base d'une nouvelle civilisation dont il s'était fait le missionnaire. D'abord fervent de la psychanalyse, il eut par la suite des relations privilégiées avec W. Reich. A.S. Neill ne croyait qu'en une liberté intérieure et à l'analyse de soi comme moyen d'y parvenir. C'est avec raison que R. Hemmings dans *Cinquante ans de liberté avec Neill* l'associe à C. Rogers. Tous les deux au delà de la psychanalyse défendent une approche centrée sur la personne. J.F. Saffange dégage à quel point Neill propose de s'adresser à la vie intérieure, de se centrer sur le senti, d'agir avec patience et amour. La primauté de l'affectif sur la didactique marquera la tradition Summerhillienne.

Sur le plan théorique, l'articulation de la pensée de Neill laisse à désirer. C'est davantage un intuitif qui sait agir. J.F. Saffange contribue à définir les caractéristiques de l'inspiration Summerhillienne. La seule faiblesse de son livre tient au privilège accordé aux théories psychanalytiques et marxistes comme cadre de référence. Même si l'auteur rend justice à Neill quant à la valeur de sa pratique, il faut dire que le cadre théorique pertinent susceptible d'aider à comprendre son succès auprès des enfants n'existe peut-être pas encore. Toutefois des éléments

d'un tel cadre se précisent chez les dépositaires de la pensée de W. Reich qui fut son ami. Le principe de l'épuisement de l'intérêt pourrait se déployer dans une théorie de bio-énergie.

Radical et marginal, Neill ne sera jamais intégré à l'institution, c'est ce qui fait sa force et assurera la pérennité de son œuvre. Il a maintenant sa place au panthéon à côté de Jean-Jacques Rousseau.

Jean-Claude Héту

* * *

Gagnon, Marc et Valmont Ouellet, *De l'atelier à l'école; une étude sur la formation des maîtres de l'enseignement professionnel*, Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1984, 114 pages.

L'article rapporte très méthodiquement et d'une façon très scientifique une expérimentation de micro-enseignement dans des groupes de formation d'enseignants au secteur professionnel.

La technique du micro-enseignement importée de l'Université Stanford de Californie au début des années 1970 est basée sur l'initiation progressive des étudiants-maîtres avec des petits groupes d'élèves dans de courtes périodes qui varient de cinq (5) minutes à cinquante (50) minutes. Après la démonstration d'une habileté spécifique, chaque leçon est enregistrée sur vidéo, analysée selon une grille d'évaluation de Flanders. Après une analyse critique, la leçon corrigée est redonnée à un autre groupe afin de vérifier les améliorations de la performance analysée.

Parmi les habiletés pratiquées, les plus marquantes sont les suivantes: préambule, clôture, variation des stimuli, renforcement, contrôle de l'attention, la pause, les exemples, la répétition, les questions, comportement positif de l'élève, etc...

Ces onze (11) habiletés sont pratiquées dans dix (10) groupes du secteur professionnel incluant le secteur alimentation, secrétariat, couture, électrotechnique, équipement motorisé, hydrothermie, imprimerie, meubles et construction, soins esthétiques et enfin soudure.

L'hétérogénéité et la complexité du laboratoire qui doit combiner onze (11) variables différentes à dix (10) secteurs spécialisés rendent un peu difficile la lecture du rapport qui comprend beaucoup de tableaux et données statistiques. Cependant, la conclusion est intéressante puisqu'elle montre hors de tout doute la grande satisfaction des étudiants pour l'expérience du micro-enseignement.

Heureusement les auteurs reconnaissent la limite de la méthode utilisée et la recommande comme l'un des bons moyens utilisés en formation de maîtres. Cependant, il faut reconnaître que les prémisses des habiletés pratiquées ne tien-

ment compte que de la communication orale du professeur sans analyser la pertinence du contenu et de l'apprentissage de l'étudiant.

Comme les habiletés choisies ont été importées du secteur d'enseignement régulier, il y aurait sûrement avantage à inventorier des habiletés spécifiques au secteur professionnel telles que la précision des objectifs, la démonstration, la gérance et l'évaluation des tâches d'atelier, la simulation, l'élaboration de projets, les habiletés sécuritaires et économiques, etc...

En somme, le document est excellent et très pertinent pour les personnes intéressées à la formation d'enseignants de ce secteur professionnel. Comme il s'agit d'un domaine en émergence, le document apporte un élément précis et scientifique susceptible d'améliorer les efforts de formateurs de maîtres de ce secteur.

Claude Bouchard

* * *

Turcotte, Paul-André, *L'éclatement d'un monde. Les Clercs de Saint-Viateur et la révolution tranquille*, Montréal: Bellarmin, 1981, 366 pages.

Dans cette recherche socio-historique qui couvre la période de 1957 à 1972, P.A. Turcotte décrit la façon dont les Clercs de St-Viateur du Québec ont vécu la révolution tranquille et leur stratégie d'adaptation aux changements de tous ordres qui ont bouleversé leur existence.

L'auteur divise son observation en trois périodes. La première période se déploie autour de la mise en marche de la réforme scolaire et va de 1957 à 1964. Turcotte décrit d'abord le contexte général de l'époque. Le système d'éducation avait connu durant la décennie 1950 des développements importants. Néanmoins, l'idéologie plutôt traditionnelle qui l'inspirait, refusait l'intervention de l'État en éducation et insistait plutôt sur l'autonomie des systèmes scolaires et leur égalité face à l'État (voir p. 33, note 22). Pourtant, l'évolution amorcée portait en elle les germes d'un changement radical qui commencera de s'opérer dès les années 1959.

En dépit de la remise en cause de la place du clergé qu'entraînaient les changements, et du fait de leur solide implantation dans le système d'enseignement qu'ils avaient contribué à ériger et au contrôle duquel ils participaient, les C.S.V. apportèrent leur collaboration à la réforme. Pour Turcotte, cette réaction contribua, sur le moment, à élargir leur champ d'action et quelque peu leur pouvoir local (p. 58). Les C.S.V. adoptèrent aussi une stratégie d'accumulation des biens immobiliers et symboliques (par la formation intellectuelle, humaine et religieuse des membres). Ils tentèrent également d'augmenter leur effectifs (accumulation du capital humain) mais sans succès. Finalement ils cherchèrent à affirmer la spécificité de leur rôle en particulier par une relecture de leurs origines.

En même temps, se développait au sein même de la communauté un désir d'adaptation des modes de vie (en particulier des règles), de l'idéologie religieuse et des œuvres ainsi qu'un désir de participation de la base au gouvernement. Devant les menaces à la cohérence et la contestation, l'administration centrale des C.S.V. réagit plutôt par un renforcement de l'observance des règles et par un plus grand contrôle de la circulation des idées (p. 121), bien qu'au niveau de la structure intermédiaire (celle des provinces religieuses), s'instaurèrent des mécanismes de participation. L'administration insista aussi sur une pratique ascétique qui soit «expression de différence» et «protestatrice», sur la séparation physique et idéologique d'avec le monde et sur des conduites manifestant l'appartenance.

La deuxième période est balisée d'un côté par la création du ministère de l'Éducation au Québec (1964) et d'un autre côté par la fin d'un chapitre général chez les C.S.V. (1969). Durant cette période, la réforme scolaire se poursuit en même temps que le processus de sécularisation. Les institutions religieuses se voient évacuées du secteur de l'enseignement et doivent désormais y négocier leur présence. Dans une société en quête d'un projet (p. 158), l'institution catholique ne constitue plus, selon Turcotte, une force déterminante mais un groupe déterminé.

La façon dont les C.S.V. ont compris la situation jointe aux décisions antérieures et à des difficultés de recrutement, les obligea à un réaménagement de leurs œuvres qui se traduisit surtout par l'abandon de plusieurs de celles-ci, mais aussi par la consolidation ou la création d'activités péri-scolaires ou à caractère proprement religieux. L'implication dans le système d'enseignement se poursuivit mais les religieux durent en général se conformer aux nouvelles façons de faire, ce qui n'allait pas sans poser des difficultés d'adaptation. Par ailleurs, se poursuivit la capitalisation des biens symboliques alors que seule une politique de renoncement aux biens matériels rendit possible après 1964 la capacité des C.S.V. de faire face à leur crise financière (p. 189). En outre, la difficulté que les C.S.V. éprouvaient d'intervenir socialement et la baisse de leur reconnaissance sociale accompagnées de la difficulté à assimiler leur tradition et à définir un projet original provoquèrent une crise d'identité sociale au sein de la congrégation. Les demandes venant de la base d'adapter le fonctionnement interne trouvèrent dès lors un écho. La structure intermédiaire consentit quelques concessions et une certaine décentralisation se produisit en faveur de celle-ci. Par contre, la confusion que semblait provoquer les multiples expériences d'adaptation et les nombreuses revendications amenèrent l'autorité centrale à copier son discours sur celui de «l'aggiornamento ecclesial». Pour Turcotte, les C.S.V. vécurent une adaptation de «dépendance» (p. 232).

À partir de 1969 (troisième période), alors que le Québec vivait une situation socio-culturelle plutôt complexe, la désintégration de la base sociale des C.S.V. et leur effritement communautaire se confirment. Toujours à la recherche d'une pertinence sociale et fortement tentée de se replier dans le domaine purement

religieux, l'organisation vécut quelques transformations internes: les membres commencèrent à se préoccuper de leur situation matérielle présente et future, une classe plus bourgeoise fit son apparition et l'accent fut porté à la rémunération du travail. Deux grandes tendances apparurent: l'une, celle du renfermement, partagée surtout par les plus âgés, traduisait l'insécurité devant l'avenir et s'attachait aux formes traditionnelles de la vie religieuse; l'autre, celle de l'acculturation qui regroupait plutôt les moins de quarante ans, peu inquiets quant à l'avenir, préconisait l'adaptation dans une société où l'Église n'était plus en situation de monopole, l'acceptation de la concurrence avec d'autres groupes sociaux et la collaboration avec les divers groupes ecclésiaux en même temps qu'elle proposait la vie en petites fraternités.

Finalement, le sens de l'appartenance et la séparation d'avec le monde s'amenuisèrent alors que selon Turcotte, la pratique de l'ascèse se différençiait. Dans cet univers en voie de différenciation, le désir des autorités de voir l'ensemble partager un idéologie commune, celle du renouveau conciliaire, se heurta à beaucoup d'embûches et trouva peu d'échos. Le discours du centre ne put mettre fin à la situation de pluralisme mais en devint finalement dépendant (p. 327). La décentralisation commencée dans la période précédente se réalisait au profit de la structure intermédiaire et les mécanismes de participation de la base perdirent vite leur attrait devant le développement d'une direction administrative bureaucratisée. Au total, pour l'auteur, les C.S.V. devenaient de plus en plus dépendants dans l'Église et dans la société et leur réalité même s'amenuisait (p. 339).

L'étude de Turcotte se présente tout à la fois comme une sociologie des communautés religieuses et du changement organisationnel, et, à ce titre, elle est d'un intérêt majeur pour la sociologie des organisations, et comme un chapitre d'histoire sur l'évolution du système d'enseignement québécois entre 1957 et 1972.

Voyons d'abord le premier aspect qui colore fortement le second. L'auteur touche d'une façon très spécifique la question des relations d'une organisation à son environnement. En décrivant analytiquement les stratégies utilisées par l'organisation des C.S.V. pour faire face aux changements qui se déroulaient dans leur environnement et en relatant les phénomènes qui se sont produits au sein de cette organisation, l'auteur alimente d'une façon empirique et singulière un aspect de la sociologie des organisations qui revêt beaucoup d'importance depuis plusieurs années. On retrouve d'ailleurs chez Turcotte, certains phénomènes constatés ailleurs. Ainsi, la configuration structurelle de type mécaniste, celle qui caractérisait les C.S.V., rend difficile l'adaptation efficace d'une organisation à un environnement changeant et incertain. De même, la réaction de centralisation adoptée par les dirigeants lorsque ceux-ci perçoivent l'environnement comme hostile.

L'auteur utilise une approche plutôt fonctionnaliste. Mais il s'inspire aussi, quoique très partiellement, du cadre actionniste qu'il emprunte à Berger et Luck-

man. Il aurait sans doute eu avantage à s'inspirer beaucoup plus de ce cadre comme de l'approche politique. La compréhension de la dynamique se jouant au sein de l'organisation y aurait gagné. À l'aide de ces approches, le phénomène des «groupes de prestige opposés» (p. 53 et 55) ou celui des relations «membres de la communauté», «structure intermédiaire» et «direction générale» dont il est question à quelques reprises, auraient pu être exploités beaucoup plus et aider à éclairer l'évolution vécue dans la communauté. De même, les difficultés des C.S.V. à réagir efficacement à la situation auraient sans doute été rendues plus intelligibles.

Comme chapitre d'histoire, le livre de Turcotte décrit comment un groupe d'hommes lié autour d'un idéal religieux et fortement impliqué dans le système d'éducation où il occupait une position prédominante, en a vécu l'évolution. Il est probable que plusieurs autres groupes de religieux et de religieuses auront vécu la situation de la même façon. Ainsi l'histoire récente de notre système d'éducation est saisie à travers l'expérience même d'acteurs concernés.

À cet égard, deux réserves s'imposent. La première a trait à la description de l'évolution de la société québécoise et du système d'éducation. L'auteur présente d'un côté cette évolution et de l'autre les événements qui se sont produits au sein de la communauté des C.S.V. en rapport avec cette évolution. Mais, à l'examen, on constate parfois que la description de celle-ci et les interprétations qui en sont avancées retracent plutôt la façon dont les C.S.V., ou les sources citées, ont compris et défini la situation; c'est le cas, par exemple, dans les pages consacrées à l'achèvement de la réforme scolaire (pp. 144 à 159).

La deuxième réserve a trait aux sources des données. En lisant *l'éclatement d'un monde*, il faut évidemment faire confiance à la rigueur de l'auteur dans l'examen de la documentation qui lui a été accessible. Il faut aussi accepter comme une limite le fait que les données proviennent essentiellement de la documentation écrite, disponible et accessible au chercheur, très abondante selon Turcotte (p. 19). Cette dernière limite n'enlève rien à la valeur de l'ouvrage. Elle invite plutôt à prendre les constatations de l'auteur comme des avancées hypothétiques et appelle leur vérification à l'aide d'autres types de données, en particulier à l'aide d'études de cas restreintes à un établissement ou à l'aide de recours aux témoins. Il est à souhaiter que Turcotte poursuive sa recherche sur les C.S.V. dans cette ligne.

Par ailleurs, on aurait aimé que l'auteur soit plus précis dans la présentation de certains concepts dont celui de «structure de plausibilité» qui demeure confus malgré tout (cf. p. 14 et 134). On aurait aussi aimé qu'il développe davantage l'articulation entre les concepts et la description de la réalité de telle sorte qu'au delà du contenu technique en soit mieux saisie la pertinence empirique.

Ces quelques remarques devraient aider à saisir la portée de l'étude de Turcotte. Au total, il s'agit d'un apport très précieux tant à la sociologie des organisations qu'à l'histoire récente du système d'éducation québécois.

André Brassard

Marc, Pierre, *École et psychanalyse; points de vue d'un enseignant...*, *Vous avez dit... pédagogie*, no 7, Neuchâtel: Université de Neuchâtel avril 1985, 65 p.

Auteur de plusieurs publications à portée pédagogique, comme en témoigne la liste annexée au texte à l'étude, Pierre Marc possède à un niveau remarquable l'art d'éveiller et de soutenir l'intérêt du lecteur. Le sujet est pourtant loin d'être facile car la psychanalyse, même si plusieurs semblent en parler aisément, demeure le lieu privilégié de nombreux préjugés et d'une publicité malheureuse: les hédonistes modernes y voient la justification de tous leurs égarements tandis que les moralistes à tout crin se cabrent dès qu'est évoqué le spectre de Freud ou d'un de ses disciples. Bien que le titre de l'exposé soit *École et psychanalyse*, l'auteur ne se contente pas de picorer ça et là dans les écrits psychanalytiques ce qui s'applique à coup sûr à l'école; sa démarche est tout autre: fort d'une connaissance à la fois analytique et synthétique de la pensée psychanalytique, l'auteur tente de dégager les implications de cette dernière sur la réalité scolaire et notamment au niveau de la relation maître-élève.

Le texte est divisé en quatre parties qui s'articulent les unes aux autres bien que chacune possède un contenu spécifique qui en fait un tout possédant une individualité propre.

La première partie, intitulée: «L'apparition d'une nouvelle sensibilité dans son cadre historique explicatif», situe la place de la psychanalyse au sein des théories qui ont vu le jour depuis un siècle pour tenter d'expliquer le phénomène que constitue l'échec scolaire (et son corollaire extrême, la réussite exceptionnelle). Après la théorie longtemps populaire jetant le blâme sur l'enfant paresseux ou inattentif et justifiant des sévices physiques pour punir et corriger l'enfant responsable de son manque de performance académique, celle de l'enfant inintelligent ou dépourvu de telle aptitude rallie encore de nombreux pédagogues; le gain pour l'enfant est moindre qu'il y paraît à première vue: on condamne l'enfant de manière absolue et définitive car la carence est à l'intérieur de lui-même et on clame l'innocence du pédagogue qui ne saurait réparer l'erreur initiale malgré toute sa bonne volonté. Les psychanalystes ont fait éclater ce cadre trop étroit et ont vu dans l'enfant carencé un être en relation avec son mode propre de se relier. La démarche de l'enfant vers le social et le culturel en est une de seconde intention. Le désir primaire de l'enfant est de posséder l'objet aimé et c'est à la faveur d'un déplacement d'objet que s'amorce la socialisation de l'enfant. L'entreprise est périlleuse; survenant très tôt dans le développement, les conditions *sine qua non* de réussite sont nombreuses: le déplacement doit bien avoir lieu, l'objet second doit être le bon, et il doit en outre revêtir les attraits que présentait l'objet premier pour que l'enfant y investisse toutes ses énergies. La notion d'intelligence se modifie aussitôt: est intelligent celui chez qui l'opération s'est déroulée correctement.

La deuxième partie traite de «Quelques difficultés d'approche de la psychana-

nalyse pour l'enseignant et... pour d'autres». L'auteur y pointe les écueils qui jalonnent la route menant de la psychanalyse à l'école. Le premier tient au statut social des psychanalystes qui en fait des êtres à part, profondément différents des enseignants; d'une part, ils partagent le piédestal des médecins du fait de leur formation le plus souvent médicale, d'autre part ils sont considérés, à l'instar des autres «psy», comme des individus un peu fous dont il est préférable de ne pas trop s'approcher. Le second écueil relève de la psychanalyse elle-même. À la fois cure, théorie et philosophie, la psychanalyse oblige l'enseignant qui la fréquente à un choix qui n'est pas sans conséquence: il en retirera soit un mode d'action thérapeutique, soit une théorie de l'éducation, soit une philosophie de l'éducation. Le troisième écueil est intimement lié au second: la transmissibilité de la psychanalyse peut-elle se concevoir en dehors de la cure personnelle ou, ce qui revient au même, peut-on appréhender tant soit peu la psychanalyse par le biais de lectures aussi pertinentes soient-elles? L'auteur hésite à répondre car il voit bien les dangers de la seconde alternative: un savoir déconnecté et morcelé. Mais il n'ose refuser l'expérience au plus grand nombre, étranger à la cure, et propose de fréquenter assidument Freud et de laisser résonner en soi les paroles du père de la psychanalyse. Le quatrième écueil est lié à la formation des enseignants. Non seulement la psychanalyse ne fait-elle pas partie du curriculum mais l'introspection qui la caractérise en est aussi absente car elle risquerait de briser des certitudes et de remettre en cause une identité personnelle et sociale si chèrement acquise. Le cinquième écueil est de taille. La psychanalyse doit se vivre dans la classe: «grâce à ce processus, l'enseignant devient chaque jour un peu plus capable de ne pas se vivre comme le centre de valeurs à transmettre; et il en vient progressivement à s'interroger sur ces valeurs et à permettre à ses élèves de s'interroger sur elles» (p. 31). Position inconfortable s'il en fut, et qui ne cessera jamais de l'être!

La troisième partie explicite «Les postulats de la psychanalyse et leur retentissement dans l'école». Sous-jacent à la cure, il y a l'anti-hasard, à la théorie, l'inconscient, à la philosophie, la lucidité. Le premier postulat qui affirme que «rien n'est fortuit dans la vie psychologique» (p. 33) oblige l'enseignant qui y adhère à chercher sans relâche le pourquoi des choses qui ne sauraient jamais être gratuites même pas, à la limite, la chute d'une règle et d'un crayon. La réponse se trouve dans les profondeurs que Freud a baptisées inconscient; celui du maître importe autant que celui de l'élève dans l'acte pédagogique. Toute cette démarche n'a qu'un but: «Il faut tendre vers plus de «lucidité» » (p. 38). La démarche est périlleuse et ses promesses sont relativement modestes: entreprise de repérage, elle ne promet pas la guérison d'une souffrance mais permet la compréhension d'un phénomène, toujours en mouvement; elle ne permet jamais de conclure si ce n'est que la liberté tant chérie n'est peut-être qu'une utopie de sociétés autoritaires comme la nôtre ou, selon l'expression de l'auteur, «construites sur un fort complexe d'Oedipe» (p. 42). Enfin, le pari de la lucidité n'est rassurant ni dans la classe, ni dans la société où il risque de produire des individus «instables», jamais casés pour de bon.

La quatrième partie expose «Quelques notions psychanalytiques importantes pour l'enseignant». On y traite notamment de sublimation, de transfert et contre-transfert, de la dialectique plaisir-réalité. L'auteur y reprend et complète en les systématisant les idées énoncées dans les autres sections de l'exposé. Sa description de quatre cas-types de relations maître-élève, toute schématique qu'elle soit, est très instructive. Il conjure les professeurs de cesser de jouer à l'autruche car les phénomènes n'existent pas en fonction de notre bon vouloir: tout acte pédagogique est fait d'inter-relations et celles-ci, forcément, sont tissées de transferts réciproques et doivent être aménagées pour satisfaire à la fois les exigences de plaisir et de réalité, autant de l'élève que du maître.

Cet exposé succinct a su, j'espère, laisser entrevoir la richesse du texte à l'étude et donner à certains le goût d'aller y voir de plus près. Il aura l'heur de plaire à ceux qui apprécient un style recherché quoique sans affectation, clair quoique non simpliste. Il se gagnera la faveur de ceux qui croient que la pédagogie doit continuer à tisser sa trame au sein des sciences humaines et ne pas négliger de s'enrichir au contact des acquis de la pensée humaine. Il réjouira ceux qui persistent à croire que l'acte pédagogique est autre chose qu'une technique qu'on pourrait confier à un ordinateur. Il confirmera la conviction intime de ceux qui croient qu'enseigner, c'est communiquer; certes il y a des risques à l'affaire mais ceux-ci peuvent être calculés pour le plus grand profit des enseignants et des enseignés. Enfin, il a l'attrait de la nouveauté car la psychanalyse n'a effectivement que peu ou pas pénétré au sein de nos facultés des sciences de l'éducation.

Maurice Caisse

* * *

L'intégration: qu'en pensent les Commissions scolaires? Toronto: Association canadienne d'éducation, 1985, 39 pages.

Ce rapport de l'Association canadienne d'éducation dévoile les résultats d'une enquête faite auprès de 97 commissions scolaires. Un questionnaire de 27 énoncés avait été envoyé à 170 commissions scolaires mais 73 d'entre elles (43%) n'y ont pas donné suite; on ne sait s'il s'agit d'un oubli, d'un manque de temps, d'une négligence ou d'un désintérêt total. La question mérite pourtant qu'on s'y arrête et il est tout à l'honneur de l'Association canadienne d'éducation d'avoir préparé, expédié, reçu, compilé et publicisé un sondage sur l'intégration.

Qu'est en fait l'intégration? Connue aussi sous le vocable de normalisation, l'intégration vise à modifier les conditions d'éducation de l'enfance en difficulté en brisant l'isolement dont ont longtemps été victimes ces enfants et en les faisant entrer de plein droit dans les classes régulières aussi souvent que possible. Ce concept est relativement récent: qui a vu le jour avant 1960 se souvient du tri très précoce de l'ivraie et du bon grain, la première étant parquée dans des écoles spéciales et, pour les moins atteints, dans des classes spéciales au sein des insti-

tutions pour «normaux». La barrière physique et psychologique a commencé à être ébranlée au début des années 60, mais c'est durant la dernière décennie que les vœux pieux se sont concrétisés en actes. L'école étant à l'image de la société, les rampes d'accès pour handicapés qui ornent les édifices publics et privés se sont aussi retrouvées au flanc de nos écoles. Est-ce là le symbole d'une humanisation de notre société compétitive repentante de pratiquer sans vergogne la sélection «naturelle» et de se plier sans remords à la loi du plus fort, ou seulement des miettes que l'on jette aux mendiants pour qu'ils se taisent et nous laissent poursuivre nos occupations? L'avenir le dira mais une chose est certaine: les handicapés sont à l'heure actuelle désinstitutionnalisés ou plutôt ils sont institutionnalisés dans des conditions qui se rapprochent de celles des gens dits «normaux».

Ce rapprochement n'est pas sans poser des problèmes dont certains s'avèrent épineux sinon insolubles. Quand on s'engage dans une aventure nouvelle, il faut d'abord dire non à quelque chose. L'intégration des enfants en difficulté suppose d'abord et avant tout un changement au niveau des mentalités. Or l'étude de l'histoire nous apprend que les mentalités suivent plutôt qu'elles ne précèdent les changements socio-économiques. L'homme ne se résout à la nouveauté que lorsqu'il est acculé au mur et incapable de faire autrement. D'où deux écoles de pensée: ceux qui prétendent qu'il faut bousculer les résistances et imposer l'intégration totale, universelle et immédiate et ceux qui croient à la méthode douce et préfèrent avancer pas à pas en suscitant le moins de remous possible.

Les résistances se lèvent de plusieurs côtés à la fois. Les enseignants des classes régulières craignent de voir leur charge alourdie sans compensation et leur compétence mise en doute vu la pauvreté des résultats obtenus. Les parents des élèves dits normaux ont peur que le rythme d'apprentissage de la classe se ralentisse et que l'enseignant ait moins de temps à consacrer à leurs enfants; les parents des élèves en difficulté appréhendent un rejet de la part des enfants normaux et une carence quant aux attentions spéciales que leurs enfants sont en droit d'attendre de la part de l'enseignant; les élèves en difficulté sont à bon droit anxieux de s'engager dans une compétition moins armés que leurs «adversaires»; enfin les enfants normaux ne voient pas à priori l'avantage de traîner des boulets tout au long de leur curriculum.

Les administrateurs des commissions scolaires dont les motifs de «conversion» vont d'un fond humaniste à des préoccupations légales en passant par des considérations budgétaires, le désir de paraître avant-gardiste ou simplement de suivre les directives du ministère de l'Éducation ont opté en très grande majorité pour la méthode douce. Entre la décision d'instaurer un programme d'intégration et sa réalisation s'écoulent au moins 18 mois de préparation pendant lesquels plusieurs questions sont débattues.

À la question de savoir qui sera intégré, les commissions scolaires disent suivre l'avis des spécialistes en optant pour un classement sélectif. La théorie veut

qu'on se penche non sur un type de handicap mais sur un individu dont on tente de connaître les besoins et le potentiel en procédant à une évaluation subjective et objective. En pratique, il semble que les catégories transparaisent au travers de la personne ce qui fait qu'on intègre l'une ou l'autre des catégories suivantes: handicapés physiques, déficients mentaux légers, élèves en difficulté d'apprentissage, déficients auditifs ou visuels, déficients mentaux moyens, mésadaptés sociaux ou élèves atteints de troubles de comportement, perturbés affectifs, élèves atteints de troubles de la parole ou du langage, élèves lents. L'enfant est d'abord soumis à un essai dont le succès dépend en dernière analyse autant de l'enseignant et des élèves qui le reçoivent que de lui-même.

Quel mode d'intégration choisir? La gamme va de l'intégration complète avec enseignement individualisé dans la classe régulière au plein temps dans la classe spéciale avec intégration pour certaines activités en passant par la classe régulière avec services d'appoint, la classe régulière avec périodes dans la classe-ressource et la classe spéciale avec intégration pour certaines matières. Dans les faits, c'est la classe-ressource qui compte le plus d'adeptes; les élèves en difficulté d'apprentissage devraient y passer 30 à 60 minutes par jour; dans certaines commissions scolaires, on les y retrouve plus de 4 heures quotidiennement.

La question de la formation du personnel demeure le point le plus problématique de l'expérience. Les facultés des sciences de l'éducation n'offrant que peu ou pas de cours de formation dans le domaine de l'enfance en difficulté aux futurs enseignants des classes régulières, les commissions scolaires doivent se rabattre sur une formation en cours de service faite de réunions avec des personnes-ressources, conférences, ateliers, services de consultation, journées de perfectionnement, discussions, réunions en petits groupes, études de cas, visites d'autres écoles, consultation de documentation écrite, visionnement de films et de diapositives. Les enseignants expriment des besoins précis et variés, ils veulent en savoir plus sur

les programmes d'enseignement individualisé, la formulation et la mise sur pied des stratégies d'enseignement correctif, l'adaptation des modèles pédagogiques aux enfants en difficulté, l'identification des difficultés d'apprentissage, l'évaluation, la consultation et la collaboration avec les parents, la prise de conscience de leurs propres attitudes envers les élèves en difficulté et les moyens d'aider les enfants des classes d'intégration à se respecter mutuellement et à travailler ensemble. (p. 25)

Comme on le voit, le processus d'intégration aux classes régulières des enfants en difficulté d'apprentissage demeure un édifice fragile. Les administrateurs scolaires sont conscients des difficultés comme en fait foi la section intitulée «Réflexions sur l'intégration». L'initiative de l'Association canadienne d'éducation y gagne en importance puisque le rapport fait le point sur la question et permet

un échange d'informations entre les différents intervenants sur les difficultés rencontrées et les solutions apportées ainsi que sur les attentes et les réalisations. Le lecteur désireux d'entreprendre une réflexion philosophique sur la question n'y trouvera cependant pas son compte. Le rapport demeure un compte rendu d'enquête et ne débouche à aucun moment sur une réflexion de fond. Les choix sont faits au départ et jamais remis en question: une intégration certes mais partielle, graduelle, sélective. La bibliographie suggérée en annexe est dans le même ton. L'Association canadienne d'éducation se révèle ici encore comme une plate-forme d'échanges et ne risque surtout pas de bousculer les mentalités, ce qui est peut-être dommage.

Maurice Caisse

* * *

Paquette, Claude et collaborateurs, *Des pratiques évaluatives*. Victoriaville: Éditions NHP, 1984, 429 pages.

En novembre 1984 avait lieu à Montréal un colloque sur la définition d'un nouveau paradigme de recherche et d'évaluation dans divers milieux éducatifs et sociaux. «Des pratiques évaluatives» est la somme des textes présentés lors de cette rencontre.

L'ouvrage comporte dix textes que l'on peut regrouper sommairement en trois parties:

1. *L'évaluation des apprentissages:*

1. L'évaluation des apprentissages à la croisée des chemins: vers une évaluation créatrice, par André Ouellet.
2. L'évaluation de la qualité de l'apprentissage scolaire, par Gérard Provencher.
3. Évaluation et multirationalité, par Arthur Gélinas.
4. L'évaluation anthropopédagogique, par André Morin.
5. Idées et pratiques pour une évaluation ouverte et participative, par Claude Paquette.
6. L'évaluation des apprentissages ou l'illusion de se sentir socialement responsable, par Roger A. Cormier.

2. *L'évaluation d'un plan de recherche:*

7. Traitement de la qualité d'un plan de recherche-action, par Fernand Gauthier et Colette Baribeau.

3. *L'évaluation de programme:*

8. L'objectivation assistée: une méthodologie humaniste pour évaluer un programme d'études, par Pierre Chénier.

9. L'évaluation de programme, par Marcel Lavallée.
10. L'évaluation dans un système intégré de gestion de programme, par Jean-Pierre Adam et Gérald Jomphe.

À moins d'être très au fait de la problématique sous-jacente en pédagogie ouverte, le lecteur non averti risque d'être dérouté; chacun des textes exprime un point de vue, sinon un univers de significations différentes; tantôt propos intimistes comme chez Cormier ou Chénier, tantôt exposés théoriques comme chez Ouellet ou Lavallée. Pluriel des définitions sur un même objet, pluriel des méthodologies de recherche, pluriel des champs d'études: tout ceci concourt à décourager le lecteur d'opérer cette synthèse à laquelle nous convie Paquette dans sa présentation.

La lecture préalable de l'ouvrage «Évaluation et pédagogie ouverte» publié en 1980 aux mêmes éditions s'avère utile, sinon nécessaire, pour saisir ce qu'il faut entendre par paradigme dominant et paradigme de choix dont l'un des auteurs, Michael Quinn Patton a longuement traité. Peut-être me trompai-je mais il m'a semblé que «Des pratiques évaluatives» visait moins à traiter à fond de la question d'évaluation qu'à comparer des pratiques éducatives pouvant s'apparenter à la pédagogie ouverte et à démontrer que ces pratiques pouvaient difficilement s'intégrer au paradigme de l'évaluation quantitative.

La lecture des textes de Lavallée et d'Adam et Jomphe situe clairement la position institutionnelle en matière d'évaluation. Il existe des programmes et ces programmes comportent des objectifs terminaux prescriptifs. Ces objectifs ont pour fonction d'évaluer l'efficacité des apprentissages et des interventions éducatives. Pour ces auteurs, la spécification du contenu est une donnée fondamentale; il est fait mention bien sûr du processus visant à favoriser un apprentissage optimal mais la référence constante au produit en termes de performances liées aux objectifs a pour effet d'occulter les questions fondamentales qui seront traitées ailleurs. Quelle est la place du sujet qui apprend ou de l'agent qui se doit de faciliter l'apprentissage? Quelle est la nature des choix et des décisions qui leur reviennent?

Les propos de Chénier, Morin, Paquette ou Cormier visent à faire ressortir ce caractère d'unicité de la personne et la nécessité de reformuler la notion de programme à partir des significations et des choix que l'apprenant est tenu de faire pour rendre significatif pour lui ses propres apprentissages. La pensée d'auteurs comme Illich, Rogers, Lobrot sert de toile de fond à l'élaboration d'un discours centré sur la primauté de la personne. À cette conviction fondamentale s'intègre une approche pédagogique en quête de «pratiques évaluatives» qui en assurent le bien-fondé. Chacun de ces auteurs élaborent longuement sur ces pratiques évaluatives qui s'appellent grille, journal de bord, histoire de vie. Tout se passe comme si ces auteurs étaient conscients d'avoir cerné une dimension fondamentale dans le processus d'apprentissage mais que le seul moyen d'en rendre compte demeurait de l'ordre du discours expressif, ce qui ne fait que renforcer le

caractère marginal de ces expériences au lieu de les rendre crédibles aux yeux des gestionnaires et des planificateurs de programme.

Le texte d'André Ouellet se veut une tentative pour concilier ces visions opposées, sinon contradictoires. Malgré un effort pour rendre plus clair son exposé sur la notion même d'évaluation, on ne peut qu'être déçu des résultats de cette analyse.

L'effort qu'il fournit pour ancrer l'apprentissage dans un contexte situationnel précis au terme d'une démarche en quatre mouvements ressemble à l'alliance du pot de fer et du pot de terre: à l'usure, qui des deux l'emportera? Comment, en effet, faire en sorte de «sentir les phénomènes sur son épiderme, s'autorégulariser, d'être responsable, de faire des activités, de former tout son cerveau» (p. 76) s'il faut d'abord se conformer aux objectifs de formation? S'agit-il bien d'un processus de créativité ou d'une démarche de résolution de problème? Ambiguïté du discours qui tantôt est systématique, tantôt ésotérique.

À cette grande fresque globalisante, j'ai préféré pour ma part les exposés plus circonscrits de Gauthier et Baribeau sur l'élaboration de critères en recherche-action de même que les textes de Provencher et Gélinas. Quel que soit l'outil ou l'instrument utilisé pour évaluer une action centrée sur la personne, il importe d'en déterminer la valeur effective à la lumière de critères dont certains peuvent être empruntés à l'évaluation quantitative: validité interne du processus, pertinence, crédibilité et transférabilité (p. 314-315) sont les critères retenus par Gauthier et Baribeau. De l'avis des auteurs, cette démarche de spécification s'avère essentielle si l'on veut pouvoir bénéficier de subventions de recherche.

L'exposé de Provencher s'inspire d'une taxonomie élaborée par Biggs et Collis sur les systèmes de représentation conceptuelle des enfants qui n'est pas sans lien de parenté étroite avec les grilles d'évaluation déjà élaborées par Piaget et Furth. Dans le contexte d'une évaluation des apprentissages selon l'approche de pédagogie ouverte, cette grille serait susceptible de rendre d'insignes services.

La synthèse de Gélinas qui relie les idées essentielles d'Artaud sur le savoir d'expérience et le savoir théorique au modèle souple de Checkland mérite d'être lu: tout objectif d'apprentissage n'est pas réductible à sa seule définition et il importe en conséquence de chercher les attributions de sens chez celui qui apprend. Tel a toujours été l'objectif de la pédagogie ouverte: rechercher non seulement la convergence évaluable quantitativement mais aussi la divergence à travers l'expression symbolique ou fantasmagique. Respect donc de la signification à travers le vécu qui n'est pas manque, erreur ou déficience par rapport à la norme mais pensée autre, différente. Respect de la pensée en liaison étroite avec le sentiment.

En résumé, cet ouvrage ne présente pas seulement un pluriel d'idées mais aussi un pluriel de qualité; plutôt que de proposer un large survol «des pratiques évaluatives», le coordonnateur de la publication aurait eu intérêt à circonscrire de façon plus précise le thème à l'étude et à exiger des participants une plus grande

concision au plan des idées. Ouvrage inégal donc mais qui n'est pas dépourvu d'intérêt; certains textes méritent d'être lus et appréciés à leur juste valeur ce qui ne sera pas sans effet sur l'avenir de l'innovation en pédagogie.

Michel Coron

* * *

Caravolas, Jean, *Le Gutenberg de la didacographie ou Comenius et l'enseignement des langues*, Montréal: Guérin éditeur, 1984, 249 pages.

À une époque où la didactique des langues secondes et étrangères se remet très sérieusement en question et fournit plusieurs constats d'échec suite à l'emploi des approches et des techniques les plus «modernes», il est assez normal de constater que plusieurs auteurs se demandent quels sont les fondements véritables de ce domaine et proposent des retours aux sources comme premier moyen de «recyclage». On pense, par exemple, aux appels en ce sens de spécialistes comme Galisson en France, Germain au Québec, au fait que la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa ait jugé bon d'inscrire un séminaire obligatoire sur l'Histoire de l'enseignement des langues dans son programme de M. Éd. en didactique des langues, etc.

C'est dans ce contexte que Jean Caravolas fait paraître son *Comenius*. Il n'est donc pas exagéré de dire que cet ouvrage arrive à point, cet auteur du XVII^e siècle étant généralement considéré comme le plus important et le plus prolifique tant dans le domaine de la pédagogie en général que dans celui de l'enseignement des langues étrangères.

L'ouvrage se compose de neuf chapitres suivis d'un tableau chronologique, d'une bibliographie des ouvrages cités, d'une bibliographie sélective, d'un glossaire et d'annexes consistant en des reproductions de pages d'ouvrages de Comenius.

Parce que des œuvres comme celles que l'auteur se propose de présenter n'ont pas de signification véritable si elles ne sont replacées dans leur contexte, Caravolas prend bien soin de nous faire franchir cette étape en nous proposant au cours des quatre premiers chapitres (1) l'époque, (2) la vie, (3) la pensée philosophique et (4) la pensée pédagogique de Jan Amos Comenius.

C'est à partir du chapitre 5, Comenius et la linguistique, que l'auteur entre dans le vif de son sujet. Il traite ensuite de (6) la naissance de la didactique des langues comme discipline autonome, de (7) et (8), la méthode des langues de Comenius, pour conclure avec (9) la méthode des langues de Comenius et la didactique des langues d'aujourd'hui.

Tenter de fournir en une centaine de pages une quantité suffisante d'information historique pour que le lecteur puisse par la suite pouvoir établir des rapports justes entre les pensées de l'époque et leurs contextes représentait une tâche fort délicate dont l'auteur s'acquitte très bien. Non pas que l'on ne pourrait lui reprocher telle ou telle omission, mais le matériel historique retenu cadre bien

avec le contenu du reste de l'ouvrage et assiste véritablement le lecteur dans son interprétation. On ne saurait demander mieux dans un travail d'envergure relativement restreinte.

Ce qui transparaît clairement dans chacun des chapitres du livre est l'admiration de Caravolas pour son sujet. Il faut bien dire que cette admiration est très souvent partagée par ceux d'entre nous qui avons eu l'avantage de travailler dans le domaine de l'histoire de l'enseignement des langues. Il y a quand même lieu de faire une légère mise en garde sur ce plan, l'auteur ayant tendance, malgré les précautions historiques dont il a été question précédemment, à établir des rapports directs entre certains des concepts coméniens et ce qui est présenté comme leur équivalent moderne. Deux exemples. À la p. 105, on lit: «Le signe coménien n'est pas le signe saussurien (l'unité minimale de la phrase), ni celui de la théorie de la communication (signal du code linguistique). Il ne leur est pas non plus complètement étranger.» Si l'on rappelle que le signe coménien est le mot, «signe extérieur de la langue», on peut voir comment il faut faire dire au signe saussurien des choses qu'il n'a jamais dites (ce dernier étant essentiellement le rapport entre le signifiant et le signifié) pour que le signe coménien ne lui soit pas étranger. Il n'y a pas de «mot» dans le signe saussurien et il semble donc abusif de montrer une filiation entre deux notions aussi fondamentalement différentes. Ailleurs, en discutant les trois parties de la *Grammaire ianuale*, Caravolas écrit (p. 112): «l'étymologie, qui étudie les parties du discours ou comme on dit aujourd'hui la théorie de la grammaire générale». La théorie de la grammaire générale dont on parle aujourd'hui s'est largement démarquée de la seule étymologie et il ne semble pas juste d'établir une équation entre ces deux notions.

Ces remarques étant faites, les chapitres portant sur la didactique des langues comme discipline autonome puis sur la méthode de Coménius constituent une source de renseignements très importante et utile pour celui qui veut connaître les directions qui ont déjà été explorées dans le domaine. La remarque de Mackey sur l'ancienneté des découvertes les plus récentes n'est nulle part mieux illustrée. On trouve chez Coménius les mêmes problèmes que ceux auxquels on doit faire face aujourd'hui. Lui aussi réussit assez bien ses sélections et ses gradations; lui aussi a des difficultés beaucoup plus grandes quand vient le temps de présenter ce contenu et surtout de le faire acquérir. Il écrira: «Certes la vivandière, l'artisan ou celui qui s'adonne aux besognes de la cuisine, apprend n'importe quelle langue différente de leur langue maternelle, et même deux ou trois, plus vite que les élèves des écoles n'apprennent le latin bien qu'ils y passent tout leur temps et y emploient toutes leurs forces» (137). Et la cause de ces échecs? On l'aura deviné: «...une méthode défectueuse». Quelqu'un a-t-il déjà écrit que l'histoire se répétait?

Coménius, un pédagogue fascinant que l'on se doit de découvrir et l'ouvrage de Caravolas est là pour faciliter ce plaisir.

Raymond LeBlanc

Hiebert, Bryan. *Le stress chez les enseignants: perspective canadienne.*, Toronto: Association canadienne d'éducation, 1985, 63 pages.

Cette brochure contient un résumé des différentes recherches effectuées sur le stress chez les enseignants au Canada au cours des dernières années. La première partie de ce rapport traite de la nature du stress et se fonde sur des expériences qui permettent de conceptualiser le stress et d'employer des moyens de le combattre. La deuxième partie traite d'études sur le stress chez les enseignants canadiens. La troisième partie offre des solutions pour s'adapter au stress et la dernière partie propose quelques conclusions.

L'auteur définit le stress en fonction de la théorie de l'interaction selon laquelle un état de stress est ressenti quand les capacités d'adaptation d'une personne ne suffisent pas à satisfaire aux demandes d'une situation. Les résultats de ces lectures démontrent qu'il est difficile d'avoir une classification claire des principaux stressés dans l'enseignement car l'importance des agents stressants varie selon les études. Il n'est pas non plus possible d'affirmer que l'enseignement peut être plus stressant qu'une autre profession de même que d'affirmer quoi que ce soit sur la façon dont les enseignants combattent le stress. Finalement, l'auteur mentionne certaines initiatives mises sur pied par les commissions scolaires pour alléger le stress chez leurs enseignants; ces initiatives vont de la planification d'ateliers anti-stress à la création de services de consultation dont celui particulièrement intéressant de la Fédération des enseignants de la Colombie Britannique qui a lancé en 1981 un service de consultation par téléphone (Teacher Helpline) pour les enseignants en proie à un stress élevé.

De façon générale, on ne peut pas dire que cet ouvrage nous donne une perspective vraiment canadienne des études sur le stress. En effet l'état des recherches dans chacune des provinces n'est pas tellement explicite, en particulier celles effectuées au Québec qui malgré l'importance de sa population est plutôt traité en parent pauvre. Enfin, mentionnons également que l'auteur n'aborde le stress que dans sa partie purement négative ce qui est différent de la conception fondamentale qu'en donnait Hans Selye, le père de ce concept. Cette brochure traite donc plutôt de la «détresse» ou de l'anxiété vécue au travail par les enseignants.

Luc Brunet

* * *

Shaeffer, Sheldon et coll., *Les contextes de recherche en éducation dans les pays en développement*, Ottawa: CRDI, 1984, 290 pages.

Il s'agit d'un ouvrage collectif dans lequel se trouvent réunies les contributions de plusieurs chercheurs de différents pays. Ces contributions ont été discutées à une réunion de la Banque internationale pour la reconstruction et le développement qui s'est tenue à Washington en 1981. L'ouvrage vise à mieux cerner

le concept de «contexte de recherche» et à mettre à la disposition des éducateurs et autres personnes concernées des références spécifiques sur les neuf pays suivants: Colombie, Mexique, Antilles anglaises, Thaïlande, Jordanie, Kenya, Ouganda, Mali et Sénégal.

L'introduction, écrite par Shaeffer, analyse les composantes du contexte de recherche. Il y est affirmé que, pour saisir ce contexte, il ne suffit pas de connaître les aptitudes et les compétences techniques des chercheurs ou d'étudier les organismes de recherche existants. Il faut prendre en compte l'histoire du pays, ainsi que le climat politique, culturel et économique qui y prévaut. La recherche n'est pas une activité neutre. Elle est liée à l'idéologie et à la vision du monde, des habitants du pays, à leurs modes de communication et de décision, ainsi qu'aux influences extérieures, en particulier celles des organismes internationaux qui subventionnent la recherche dans le pays. Chacun des chapitres de l'ouvrage est précédé d'un résumé. Le livre est aussi disponible en langue anglaise.

Un titre plus approprié aurait été: Les contextes de recherche en éducation dans *quelques* pays en développement, puisque, si l'on excepte la Thaïlande et la Jordanie, seuls quelques pays d'Amérique et d'Afrique ont été considérés.

Le cadre d'analyse du contexte de recherche proposé dans l'introduction n'a pas fait l'unanimité parmi les chercheurs dont les travaux sont présentés dans ce livre. Plusieurs chercheurs y ont apporté des modifications. Ils reprochent à ce cadre d'assumer implicitement que la recherche en éducation dans les pays en développement doit se modeler sur la recherche nord-américaine. Les besoins d'information des organismes internationaux qui subventionnent la recherche ne correspondent pas nécessairement à ceux des pays en développement. Or, les besoins d'information conditionnent souvent les choix méthodologiques. Cependant, il est indubitable qu'en dépit de ces divergences entre les chercheurs nationaux et les organismes internationaux, un dialogue franc et ouvert s'est engagé entre les commanditaires de cette étude et celles et ceux qui l'ont effectuée dans les pays en développement. Ce dialogue a permis aux uns et aux autres d'approfondir leurs connaissances des pays étudiés et de nuancer leurs interprétations des contextes nationaux de recherche en éducation. On peut donc considérer que le but recherché a été atteint grâce à un climat favorable à la liberté d'expression entretenu par les promoteurs de l'étude.

La recherche en éducation est-elle une activité nécessaire dans un pays quel que soit son développement? Plusieurs des auteurs de cet ouvrage répondent par la négative à cette question. Selon ces derniers, la recherche en éducation n'aurait sa place dans un pays que lorsque le besoin s'en fait sentir.

Il existe une très grande hétérogénéité du point de vue du développement entre les pays réunis dans cette étude. C'est sans doute ce qui explique les difficultés rencontrées à appliquer à tous un même cadre d'analyse. Une autre façon de réaliser cette étude aurait été de laisser aux chercheurs des divers pays le soin de préciser

le cadre d'analyse et de reporter à une étape ultérieure la tâche de définir un cadre d'analyse commun à l'ensemble des pays.

Yves Bégin

* * *

Ledoux, Michel H., *Conceptions psychanalytiques de la psychose infantile*, collection Le fil rouge, Paris: PUF, 1984, 348 pages.

L'ouvrage présenté par Michel H. Ledoux comprend dans sa structuration trois parties relativement indépendantes mais très logiquement agencées dans leur progression méthodologique et théorique. D'abord, l'auteur expose avec une grande économie de commentaires les courants dominants de la psychanalyse infantile (e.g. les thèses plus classiques de Mélanie Klein comme les interprétations historiquement plus récentes de Bruno Bettelheim, Jacques Lacan, Françoise Dolto, Donald Meltzer, ... sont décrites avec un très grand souci de concision et d'objectivité). Dans une seconde étape, l'auteur procède à une étude comparative des thèses invoquées sur le problème des dissolutions psychotiques impliquant plus particulièrement l'ontogénèse relationnelle de la personnalité. À cet égard, l'importance conférée à la stabilité affective de la dyade mère-enfant et au caractère cohésif de la constellation parentale doit être soulignée. La troisième partie de l'ouvrage exprime des considérations plus hétéromorphes privilégiant cependant les notions d'autisme inconscient et certains mécanismes d'identification précoces structurantes ou déstructurantes pour le devenir psychologique de l'enfant (phénomènes normaux et pathologiques transférentiels ou contre-transférentiels).

Si nous faisons abstraction du contexte unidimensionnel (vision psychanalytique) dans lequel le propos se maintient sur la genèse des psychoses infantiles, le contenu de cet ouvrage soulève des discussions critiques au double niveau neurobiologique et médical; en effet, la dimension biologiquement ontogénétique de certaines psychoses infantiles paraît sous-estimée. Il aurait été intéressant de confronter les données du savoir psychanalytique avec les connaissances psychophysiologiques dans le cadre d'une perspective de théorisation de la vie mentale plus unitaire. Bien que ne s'inscrivant pas directement dans les objectifs que s'est assignés l'auteur ce questionnement s'avère nécessaire sur le plan de la réflexion épistémologique dans la mesure où certaines schématisations réductionnistes de la biologie psychiatrique tendent à investir progressivement le champ phénoménologique de la compréhension psychopathologique.

Privilégiant les aspects doctrinaux de la genèse inconsciente des psychoses de l'enfant, cet ouvrage d'une très grande clarté d'exposition peut rendre des services fort appréciables en psychopédagogie (e.g., dissolutions autistiques et troubles de l'apprentissage cognitif ou perceptivo-moteur, pathologie des relations inter-personnelles au sein d'un milieu collectif). À ces différents titres, ce livre

intéressant et fort bien documenté pourrait s'inscrire comme source de références cliniques et théoriques dans les sciences de la pédagogie comme dans le domaine médical spécialisé de la pédopsychiatrie.

Christian Poirel

* * *

Bourdieu, Pierre, *Homo academicus*, Paris: Édition de Minuit, 1984, 300 pages.

Consacré à la description et à l'analyse minutieuse des positions de pouvoir et de leur hiérarchie à l'intérieur du champ des pratiques universitaires, cet *Homo academicus* est à lire dans le prolongement des travaux entrepris par l'auteur depuis le début des années soixante (*Les étudiants et leurs études*, 1964, *Les héritiers*, 1964; *La reproduction*, 1970), travaux consacrés eux aussi à l'analyse sociologique du système d'enseignement.

S'appuyant sur le postulat que « toute prise de position sur le monde social s'ordonne et s'organise à partir d'une position déterminée dans ce monde, c'est-à-dire du point de vue de la conservation et de l'augmentation du pouvoir associé à cette position » (*Homo academicus*, p. 25-26), Bourdieu, par un travail de construction et d'objectivation des données empiriques, cherche à dégager et à mettre en évidence la logique sous-jacente aux comportements et aux prises de position des agents universitaires. Refusant certaines illusions propres à l'univers des productions intellectuelles et symboliques (« désintéressement intellectuel », « gratuité », « recherche pour la recherche », etc.), *Homo academicus* nous décrit le monde universitaire comme un espace où s'affrontent des pouvoirs spécifiques, l'ensemble de ces pouvoirs formant la structure particulière du champ universitaire.

Tous les lecteurs un peu familiers avec l'œuvre de P. Bourdieu savent que celui-ci n'a jamais dissocié la sociologie d'une réflexion épistémologique sur la sociologie. À cet égard, *Homo academicus* n'échappe pas à la règle.

Dans le premier chapitre (« Un livre à brûler ? »), Bourdieu s'interroge sur la difficulté, pour un sociologue, de comprendre objectivement le monde dans lequel il est pris. Cette interrogation trouve ici sa pertinence dans le fait que, bénéficiant lui-même de la reconnaissance institutionnelle et universitaire, Bourdieu entreprend précisément de mettre à jour les mécanismes d'où découle toute reconnaissance.

Les autres chapitres portent sur l'analyse des diverses formes de pouvoirs qui structurent le champ universitaire. Conflits entre les facultés (médecine, sciences, lettres, droit), rapports entre les diverses formes de capital (économique, politique, culturel, académique), stratégies liées à la reproduction ou à la transformation de la structure du champ universitaire, *Homo academicus* déconstruit rigoureusement la logique à l'œuvre dans l'institution.

La plus mauvaise lecture de ce livre serait celle qui n'y verrait qu'une critique de l'Université en France. À tout prendre, l'*homo academicus* n'est pas plus français qu'américain ou québécois. Bien sûr, on peut ne pas être d'accord avec le postulat de l'auteur, mais il n'en reste pas moins que ce livre a le rare mérite d'exposer quelques illusions trop tenaces sur l'université. Ne serait-ce que pour cette unique raison, je ne puis faire autrement que de le recommander à tous ceux et celles qui s'intéressent, de près comme de loin, au fonctionnement de l'institution universitaire.

Maurice Tardif

* * *

Levy-Leboyer, Claude, *La crise des motivations*, Paris: P.U.F., 1984, 135 pages.

La situation économique et sociale actuelle, caractérisée par la crise économique, le chômage, la désintégration de l'idéologie libérale, paraît avoir une influence certaine sur les courants théoriques dans les sciences humaines et sociales. En effet, la réflexion épistémologique semble faire de grands bonds en avant depuis quelques années. Par exemple, on peut penser à la place qu'occupe maintenant la discussion sur l'analyse qualitative en sociologie.

Lorsqu'on aborde le livre de Claude Levy-Leboyer, la première impression porte à croire que cet auteur discutera, analysera, voire remettra en question certaines théories sur la motivation. Mais une lecture, même rapide, permet de constater que, bien au contraire, il tente d'expliquer la présente situation de la motivation au travail avec les outils des théories avancées dans les années 60. Elles sont en quelque sorte le reflet d'une période caractérisée par la prospérité économique. Dans ces années, les travailleurs avaient relativement le choix sur le marché du travail. De plus, ils avaient plus de pouvoir dans la négociation de leurs conditions de travail. Aujourd'hui, la crise et l'introduction accélérée de la technologie ont bouleversé la situation encore plus à l'avantage des employeurs.

Présenter la situation de la motivation au travail dans ce nouveau contexte nécessite de dépasser une problématique axée sur les faits immédiats, les causes et les remèdes tels que présentés dans le livre de notre auteur. Même si les faits, les causes et les remèdes sont présentés d'une façon intéressante, c'est peut-être l'éthique du travail qui est à questionner et à analyser.

D'ailleurs, la troisième partie du livre est peut-être la plus faible, dans la mesure où l'auteur constate des changements majeurs dans le travail. Mais il met de l'avant des solutions axées sur la variété dans le travail, la valeur de la tâche, l'autonomie, le feedback, alors que l'informatisation de plus en plus grande des postes de travail remet systématiquement en question ces composantes du travail. On aurait pu s'attendre, par exemple, à des suggestions du type société des loisirs, ou d'une façon plus originale à une présentation et une analyse de solutions de

type communautaire comme le développement culturel, la construction, l'embellissement de quartier, l'écologie, etc. Car il avait, dans les pages précédentes, constaté que les travailleurs sont très motivés pour le bricolage, les rencontres de groupe, etc. Ces travaux nécessitent des argents qui pourraient provenir des profits supplémentaires que les entreprises obtiendront avec la technologisation grandissante de la production.

Comme l'auteur n'a pas analysé en profondeur l'impact de la technologie sur la qualité de la vie au travail et, partant, sur la motivation, il est moins en mesure de suggérer des solutions hors travail qui peuvent être rendues possibles avec la nouvelle technologie. Mais cela suppose une volonté politique d'imposer une orientation, un rythme et des conséquences à la nouvelle technologie. Des études récentes ont montré que la technologie peut se faire de plusieurs manières et qu'il n'existe pas de déterminisme technologique.

La qualité majeure de ce livre, c'est d'exposer d'une façon traditionnelle les principales composantes de la motivation au travail. Le lecteur désireux d'apprendre ou de se remémorer ces composantes, retirera beaucoup de profit de sa lecture puisque la présentation est claire et concise.

Claude Laflamme

* * *

Groupes d'éducation populaire en collaboration avec André Morin, *L'écriture collective. Un modèle de recherche-action*, Chicoutimi: Gaétan Morin, 1984, 514 pages.

Au cours de l'hiver, puis du printemps 1982, les milieux d'action communautaire du Québec, les groupes novateurs dans les établissements de services sociaux, les groupes d'éducation populaire étaient en émoi. Connaissez-vous le groupe de recherche GESOE? Qui est le professeur André Morin? Pourquoi nous organise-t-il un Colloque où il dit vouloir nous donner la parole? La direction de l'I.C.E.A. a-t-elle été mêlée à cette initiative? Les coordonnateurs du MEPACQ ont-ils été consultés?

Suivant en cela les intentions de son maître Henri Desroche, André Morin voulait faire accéder tous ces groupes du Québec à l'écriture collective, prenant pour acquis que, même hors du cheminement de carrière d'un universitaire, l'écriture et surtout le livre possèdent un pouvoir, en plus de donner parfois l'illusion de mieux comprendre les phénomènes dont on traite.

C'est cette tentative inhabituelle de regroupement de militants, de bénévoles et d'intellectuels qu'André Morin nous relate avec grande sincérité et surabondance de détails dans le présent ouvrage qu'il offre sous la signature principale des «Groupes d'éducation populaire». Le rapport du Colloque d'éducation populaire qui se déroulait du 2 au 5 décembre 1982 à l'Université de Montréal remplit

près de cinq cents pages du volume: ce n'est qu'en conclusion de celui-ci que l'auteur «en collaboration» traite directement de ce que le titre annonce. Dans l'ensemble, les documents reproduits permettent de retracer l'histoire du Colloque: la lettre d'invitation du mois de mai 1982, le sondage auprès des participants qui inventorie les caractéristiques de l'organisme ainsi que les sujets à approfondir, les lettres de deux organismes-réseaux d'éducation populaire, en mars et en août 1982, où leurs responsables demandent aux organisateurs d'être mis à contribution (on a malheureusement omis d'inclure les réponses à ces lettres).

On peut aussi apprendre, à travers différents textes, qu'environ mille feuillets publicisant le Colloque furent distribués dans divers milieux reliés aux groupes populaires (ce terme prend une définition très large si l'on considère la liste de ces groupes donnée en annexe: les groupes ou organismes vont des comités de citoyens, des groupes d'entraide et des associations de bénévoles, aux établissements de services sociaux ainsi qu'aux services à la collectivité des collèges et universités). À partir de la centaine de réponses reçues, les organisateurs du Colloque ont établi 12 thèmes sur lesquels il s'agissait d'écrire selon un choix de quatre modèles d'écriture proposés par André Morin. Les 183 participants au Colloque, intéressés de près ou de loin aux groupes populaires, furent répartis en 15 ateliers portant sur l'un ou l'autre des thèmes. Les participants à sept de ces ateliers ont refusé de participer à l'expérience telle que planifiée par le groupe de recherche d'André Morin, huit ateliers ont collaboré de façons diverses et inégales avec les organisateurs du Colloque. La majeure partie de l'ouvrage contient les écritures et les rapports produits d'une manière schématiquement analogue sur les huit ateliers où la démarche planifiée par les organisateurs fut à peu près suivie.

Les deux principales questions de recherche que se pose le groupe d'étudiants du professeur Morin, lorsqu'ils interrogent les productions des ateliers, sont les suivantes:

- Quel modèle d'écriture collective a vécu l'atelier en rapport avec la stratégie proposée et choisie par l'animateur et avec ce que nous nommons la démarche «Desroche»?
- Y a-t-il un lien entre les vécus ou les expériences individuelles des participants et le texte collectif?»

La réponse à ces questions s'est faite sur la base d'une analyse des textes produits par les participants avant et pendant les ateliers. Curieusement, l'analyse du contenu des textes collectifs a été confiée à une spécialiste qui n'avait pas participé au Colloque, afin, selon André Morin, de discipliner objectivement l'étude, «hors de toute référence aux vécus».

Après une lecture et des relectures attentives de ce livre, certains points, d'abord confus se sont éclairés, mais plusieurs contradictions demeurent encore.

Malgré des affirmations parfois divergentes, il m'apparaît clair que le

Colloque visait à «enrichir l'esprit des universitaires des connaissances tirées du vécu des groupes populaires», à recevoir de ces groupes «des leçons de vie pour éclairer les stratégies éducatives» de l'université, ou encore, à valider des stratégies d'écriture collective sur la base des pratiques des invités au Colloque. Il est clair aussi que les ateliers ne constituaient pas des groupes populaires mais qu'ils rassemblaient des individus aux pratiques diverses dont les attentes étaient sans doute aussi variées et éclatées que le laissent supposer les groupes auxquels ils se rattachent.

Si ces éléments de clarté sont valides, comment peut-on alors s'étonner, comme le fait Henri Desroche dans son évaluation, des conflits latents ou manifestes qui ont traversé le Colloque, comme si les «groupes populaires» avaient refusé avec ingratitude le compagnonnage d'universitaires qui se disent leurs alliés?

Après toutes les démarches et toutes les évaluations effectuées au cours de la dernière décennie par les services aux collectivités des collèges et universités du Québec, comment pouvait-on viser par un colloque, à «permettre enfin à ses étudiants de sortir de la salle de classe» pour observer et «mieux cerner la réalité des groupes populaires» en échanges de méthodes d'écriture, sans penser éveiller une certaine âpreté chez les participants?

Malgré tout, les chercheurs et étudiants du groupe dirigé par André Morin disent avoir obtenu des réponses satisfaisantes quoique partielles aux questions et hypothèses qu'ils investigaient dans *leur* recherche-action. Cependant, ils s'étonnent encore du fait que l'écriture collective n'ait pas été comprise par tous.

En conclusion, l'auteur André Morin emprunte quelque peu semble-t-il, à la pensée magique quand il tente de justifier ainsi le titre de l'ouvrage: «L'écriture collective intégrée dans un contexte de recherche-action et appropriée par le groupe» fut présentée comme un modèle de recherche-action «parce qu'elle en implique les deux composantes essentielles, soit la réflexion et l'action» ainsi que «les propositions découlant du travail d'écriture». Si c'est ça la recherche-action, beaucoup plus de pratiques en sont qu'on ne pourrait le croire.

Constatant malgré tout, d'une manière plus réaliste, que le Colloque fut plutôt «un difficile dialogue entre acteurs sociaux, et chercheurs désireux de s'enrichir au contact de la réalité sociale des groupes d'éducation populaire», André Morin dit maintenant espérer être invité par les groupes dans une démarche de réflexion dont eux-mêmes prendraient cette fois l'initiative; il souligne ainsi lui-même, à sa façon, combien cet ouvrage n'est que fort peu une production des groupes d'éducation populaire.

Fernand Gauthier
