Document généré le 15 juil. 2025 10:31

Revue des sciences de l'éducation

Études, livres, revues

Volume 12, numéro 1, 1986

URI : https://id.erudit.org/iderudit/900526ar
DOI : https://doi.org/10.7202/900526ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer ce compte rendu

(1986). Compte rendu de [Études, livres, revues]. *Revue des sciences de l'éducation*, *12*(1), 129–163. https://doi.org/10.7202/900526ar

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1986

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Revue des sciences de l'éducation, vol. XII, no 1, 1986

Recensions

Crespo, Manuel et Claude Lessard, (sous la direction de), *Education en milieu urbain*, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1985, 458 pages.

Éducation en milieu urbain réunit les textes d'une vingtaine de chercheurs et chercheuses sur le thème de l'éducation en milieu urbain. En introduction, Lessard et Crespo brossent à grands traits l'état des recherches sur «l'urbain» et «à défaut (d'en arriver à un)... cadre conceptuel global et d'une ... problématique d'ensemble (optent)... pour une approche centrée sur les problèmes sociaux et sur les enjeux urbains». Les deux auteurs orientent rapidement leurs réflexions vers l'éducation en milieu urbain. Basés sur une constatation qui, disent-ils, s'impose d'elle-même - «bon nombre de problèmes éducatifs urbains se confondent avec les problèmes urbains eux-mêmes» - ils introduisent la thématique centrale de ce volume. Malgré la logique des paragraphes qui sous-tendent ce raisonnement, ceci explique pourquoi le titre de ce volume ne correspond pas, à première vue, à son contenu.

L'ouvrage comprend quatre parties: l'éducation en milieu urbain; la diversité ethnique et la contribution à l'école; la participation des agents en éducation et les modèles et pratiques en milieu urbain; et enfin, la distinction rural/ urbain. Ce sont, majoritairement, les thèmes de l'éducation en milieu défavorisé - filières scolaires, alphabétisation, délinquance en milieu scolaire, pouvoir des parents, etc., - qui sont traités dans ce recueil.

Une fois le contenu de ce volume bien situé, la lecture des textes qui y sont présentés nous convainc de la qualité de cet ouvrage. Soulignons tout d'abord, la rigueur de Crespo et Lessard qui ne se contentent pas de réunir des textes les uns à la suite des autres mais réussissent à donner une problématique commune à ces recherches malgré certaines difficultés qu'ils ne cherchent pas à éviter. De plus, l'ouvrage réunit des études bien documentées, comprenant des données statistiques d'actualité accompagnées d'analyses qualitatives d'un grand intérêt. Il faut ajouter que bon nombre de ces auteurs et auteures sont déjà reconnus pour leur compétence dans le domaine.

En bref, il s'agit d'un livre indispensable pour la recherche et l'intervention en éducation.

Pierrette Bouchard

* * *

Sylvain, L., L. Laforce et C. Trottier, *Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années 1970*, avec la collaboration de A. Massot et P. Georgeault, Québec: Editeur officiel du Québec, Dossiers du Conseil de la langue française, 1986, 328 pages.

L'étude de Sylvain, Laforce et Trottier (1986), *Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années 1970*, réalisée par des chercheurs du LABRAPS pour le Conseil de la langue française, avait pour objectifs, selon ces auteurs:
1) de décrire et de comparer les cheminements scolaires des étudiants francophones du secteur d'enseignement français, ainsi que des étudiants anglophones et allophones du secteur d'enseignement anglais;
2) de circonscrire l'effet spécifique de la langue maternelle et d'analyser les interrelations qui existent entre les variables statut socio-économique d'origine, résultats scolaires et sexe dans l'explication des cheminements scolaires, et notamment de vérifier si, à statut socio-économique d'origine égal et à résultats scolaires égaux, les différences entre les groupes linguistiques persistent, et si elles varient en fonction du sexe;
3) de déterminer si ces variables (le statut socio-économique d'origine, les résultats scolaires et le sexe) exercent la même influence sur les cheminements scolaires des élèves francophones et anglophones;
4) d'examiner les aspirations scolaires des étudiants francophones, anglophones et allophones.

Les dimensions du cheminement scolaire retenues furent les suivantes:
1) la poursuite des études de la 3e à la 5e année du secondaire;
2) l'obtention d'un certificat d'études secondaires;
3) le passage au Cégep à partir de la 5e année du secondaire général;
4) l'accès au Cégep;
5) le passage à l'université à partir de la 2e année du Cégep général.

Saisies comme «projets d'études que formulent les jeunes et qui les motivent précisément à poursuivre leurs études» (p. 63), les aspirations scolaires étudiées furent celles qu'on qualifie habituellement de «réalistes» (par opposition à «idéales»), parce qu'elles prennent davantage en considération les contraintes du milieu. L'étudiant qui les formule tient compte de la connaissance qu'il a de la réalité sociale et scolaire, ce qui l'amène en quelque sorte à ajuster ses aspirations idéales à celles-ci. Plutôt que des souhaits, ce sont alors des attentes réalistes qui sont exprimées, des plans, des projets (p. 64). Les aspirations scolaires étudiées furent mesurées au début et à la fin du cours secondaire, à partir de données transversales (deux cohortes distinctes d'individus interrogés en même temps, soit en 1972).

Les échantillons sur lesquels est basée l'analyse proviennent du projet A.S.O.P.E.. L'on connaît cette recherche longitudinale sur les Aspirations Scolaires

et l'Orientation Professionnelle des Etudiants des niveaux secondaire, collégial et universitaire québécois et qui a comporté plusieurs enquêtes auprès de plus de 20 000 étudiants entre 1972 et 1977. L'étude réalisée pour le Conseil de la langue française a puisé dans les cohortes I, III et IV du projet A.S.O.P.E.. L'annexe B du rapport fournit une description détaillée de la démarche effectuée afin de s'assurer de la représentativité des échantillons. L'analyse multivariée des données s'est faite trois variables seulement à la fois et suivant la méthode ANOMHI (analyse nominale hiérarchique) généralement associée aux travaux produits dans le cadre du projet A.S.O.P.E..

Les principaux résultats de l'étude sont les suivants:

1) «Dans l'optique de l'accessibilité aux études supérieures, ou plus généralement d'une démocratisation de l'éducation, les différences entre francophones et anglophones se trouvent confirmées sur plus d'un plan pour la période s'étendant de 1972 à 1977, et cela, quels que soient le SSE d'origine, les résultats scolaires et, éventuellement, le sexe... En un mot, les francophones commencent à sortir plus tôt du système scolaire; par conséqunet, ils ont moins de diplômes. Quant aux probabilités d'accès à l'enseignement général, et par la suite à l'université, elles sont plus élevées en milieu anglophone à une exception près: à la sortie du cours collégial, les anglophones de sexe féminin n'accèdent pas davantage à l'université que leurs consoeurs francophones; c'est l'inverse qui se produit» (p. 175-176).

2) Si la sélection opérée en fonction du statut socio-économique d'origine n'est pas plus forte en milieu francophone qu'en milieu anglophone, le statut socio-économique d'origine influence les cheminements scolaires jusqu'à la fin du cours collégial, ce qui signifie que «les réformes scolaires semblent avoir été impuissantes à faire disparaître les inégalités existant entre les strates socio-économiques en ce qui a trait à l'accessibilité aux études» (p. 177).

3) «A tous les points de bifurcation du cursus scolaire, les cheminements qu'empruntent les étudiants sont chaque fois fonction de leurs résultats scolaires» (p. 179). Ce phénomène n'est pas plus prononcé en milieu francophone qu'en milieu anglophone.

4) La différenciation des cheminements selon le sexe se présente quelque peu différemment à l'intérieur de chaque milieu linguistique. Si les filles sont plus nombreuses que les garçons à persévérer dans leurs études jusqu'à la fin du secondaire, cette différenciation est plus accentuée chez les anglophones. En milieu francophone, l'orientation vers le Cégep professionnel est plus fréquente chez les filles.

5) Tant en 1re année du secondaire qu'en 5e année du secondaire général, les aspirations scolaires des groupes anglophone et allophone sont comparables et correspondent à des niveaux d'études plus élevés que celles du groupe fran-

cophone. De plus, à statut socio-économique d'origine comparable, les aspirations des allophones dépassent de façon significative celles des anglophones.

6) «Dans l'ensemble, les élèves semblent conscients des contraintes inhérentes à leur appartenance socio-économique. Tout se passe comme s'ils ajustaient leurs aspirations en fonction de ces contraintes. Il est permis de penser qu'en ce qui concerne la poursuite d'études post-secondaires, les jeunes francophones et anglophones pourraient même surestimer l'importance des contraintes associées au statut socio-économique d'origine. En effet, les différences entre les strates socio-économiques sont plus fortes au chapitre des aspirations scolaires qu'à celui des cheminements effectifs» (p. 202).

7) La variation des aspirations selon les résultats scolaires est importante, généralisée à tous les groupes linguistiques et, en 5e année du secondaire général, plus marquée encore chez les anglophones. Le sexe a moins d'importance que les résultats scolaires, le statut socio-économique d'origine et l'appartenance linguistique.

En bref, l'étude montre que les disparités persistent entre les groupes linguistiques à des étapes et sur des aspects précis de leur carrière scolaire, et qui ne sont imputables ni à la composition sociale des groupes linguistiques du point de vue du statut socio-économique ni aux résultats scolaires des étudiants. Elle révèle aussi que les inégalités scolaires perdurent, à l'intérieur de chaque secteur d'enseignement (français et anglais), en fonction du statut socio-économique d'origine, des résultats scolaires et du sexe.

Dans la conclusion, les auteurs explorent la signification de ces résultats du point de vue à la fois des politiques de démocratisation de l'éducation et aussi des politiques linguistiques québécoises. Ils réfléchissent aussi à l'interprétation à donner aux différences observées et liées à l'appartenance à un groupe linguistique; la question soulevée est la suivante: «faut-il y voir l'effet des systèmes de valeurs qui seraient propres à chaque groupe (effet de culture liée à la langue maternelle) ou celui de l'organisation scolaire qui serait différente dans les secteur francophone et anglophone (effet de système lié à la langue d'enseignement)?» (p. 208). Les données ne permettant pas aux auteurs de répondre à cette question, ceux-ci se contentent d'analyser les liens hypothétiques entre la «culture» et «l'organisation scolaire» des groupes linguistiques.

Dans sa structure de présentation, cette étude est exemplaire. Position du problème, cadre d'analyse, méthodologie, description et analyse explicative des cheminements et des aspirations scolaires, conclusion en termes d'implications par rapport aux politiques scolaires et linguistiques, chaque étape de la recherche est bien présentée, chaque élément est défini et opérationnalisé clairement, chaque résultat est situé dans l'ensemble et l'interprétation tient compte des limites des données. Tout étudiant gradué qui désire un modèle de rapport de recherche

empirique pourra tirer profit de la lecture de celui-ci, même s'il nous a semblé un peu long et répétitif.

Si la pertinence de l'étude ne fait aucun doute et si l'ensemble des résultats «parlent» beaucoup, - quoiqu'ils recoupent partiellement ceux de travaux antérieurs (Massot, 1979; Sylvain, 1982; Lévesque et Sylvain, 1982) - il faut cependant souligner que les données recueillies entre 1972 et 1977 commencent à vieillir quelque peu. Nous pensons notamment à la population scolaire allophone, à sa configuration d'ensemble suite aux diverses vagues d'immigration, et à sa répartition entre les systèmes d'enseignement français et anglais. Nous songeons aussi à la crise économique du début des années 80 et à ses effets probables à la fois sur les cheminements et aussi sur les aspirations scolaires des étudiants des trois groupes linguistiques. Dans le cas des allophones, il serait certainement souhaitable d'avoir des données plus récentes et assez nombreuses pour différencier les systèmes d'enseignement. Bien sûr, à défaut de données plus récentes, il vaut mieux analyser à fond celles à la disposition des chercheurs, et ce, d'autant plus que les tendances lourdes prennent du temps à se modifier et que les relations importantes (e.g. celles entre le statut socio-économique et les cheminements scolaires) ont la vie dure! Certaines limites de l'étude, dont les auteurs sont eux-mêmes conscients, sont aussi significatives. Ainsi, on n'a pas pu différencier langue maternelle et langue d'enseignement, tous les étudiants francophones échantillonnés appartenant au secteur d'enseignement français et tous les étudiants anglophones appartenant au secteur d'enseignement anglais. Quant aux étudiants allophones, on n'a pu prendre que ceux intégrés au secteur d'enseignement anglais et on n'a pas pu analyser leurs cheminements scolaires à toutes les étapes du cursus scolaire précisé au départ. De même, en limitant l'analyse multivariée à seulement trois variables à la fois, à cause, semble-t-il, de la taille réduite des échantillons de non-francophones, la portée des conclusions de l'étude est réduite. Les auteurs observent d'ailleurs que «sur ce plan, la voie est ouverte à des investigations plus poussées. Nous estimons que les grandes tendances générales qui sont ressorties de nos analyses auraient de bonnes chances d'être vérifiées à nouveau dans cet autre type d'analyse» (p. 220). En ce sens, l'étude, si elle accumule beaucoup de résultats qui permettent de parler d'un effet spécifique de l'appartenance à un groupe linguistique, ne peut conclure de façon définitive, étant donné l'impossibilité de prendre en considération simultanément l'ensemble des variables retenues.

Claude Lessard
Manuel Crespo

* * *

Mellouki, M'Hammed, *Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires*, Québec: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, 1984 (Les Cahiers de LABRAPS, Laboratoire de recherche en administration et politiques scolaires, Série Études et Recherche, vol. 1, no 2).

Depuis déjà plusieurs années, le Département d'administration et de politiques scolaires de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval nous avait habitués à une production de recherche en sociologie de l'éducation qui méritait certainement d'être connue et diffusée, étant donné sa qualité et sa contribution tant théorique que méthodologique au domaine, et aussi discutée, à cause de sa pertinence et de ses implications dans le domaine des politiques éducatives. Pendant un certain temps, *les cahiers d'A.S.O.P.E.* furent le véhicule privilégié de publication: ils ont, par exemple, rendu accessible l'excellente thèse de doctorat d'Alain Massot, *Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme. Structures décisionnelles dans le processus de qualification-distribution du secondaire V à l'université* (1979).

C'est maintenant le LABRAPS qui prend la relève et qui diffuse, à ce jour, soit les actes d'un colloque (portant sur le projet de Loi 40: vol. 1, no 1, 1984), soit des thèses de doctorat jugées dignes de publication par le jury devant lequel elles ont été soutenues.

Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires est donc la thèse de doctorat de M. Mellouki. Celui-ci a tenté d'expliquer pourquoi les étudiants et les étudiantes du secondaire V du secteur d'enseignement du français québécois décident d'abandonner leurs études ou de les poursuivre au niveau collégial dans les secteurs général ou professionnel. Mellouki s'est inspiré du modèle de Boudon (Position sociale, notes scolaires et processus décisionnel) et l'a enrichi en y introduisant des variables indépendante (le sexe) et intermédiaires centrées sur des représentations sociales (la représentation du temps, et celle de l'avenir scolaire) et sur la «division structuro-contextuelle du savoir scolaire» (les voies d'apprentissage, schéma 5.2, p. 151). Exploration de l'espace décisionnel de l'acteur, de sa rationalité limitée et de son autonomie relative, la thèse de Mellouki se veut une contribution à une sociologie de l'éducation qui, récusant les théories mécanistes de la reproduction, considère «l'école comme un espace de jeux où les acteurs individuels incorporent en les modifiant selon leurs intérêts et préférences, les stratégies de scolarisation (réussite, choix de filières, niveau de diplômation, etc.) privilégiées par leurs milieux sociaux et profitent, à leur avantage, du champ d'indétermination que suppose tout espace de jeux» (p. 349).

Pour vérifier son modèle, l'auteur a utilisé les données de l'enquête A.S.O.P.E. et plus spécifiquement, celle de la cohorte I, c'est-à-dire des élèves inscrits en 1972 en secondaire I et qui ont été recontactés en secondaire III (1974), secondaire V (1976) et en première année de l'enseignement collégial (1977). Si cette cohorte comprenait au départ 6 314 individus, Mellouki a travaillé avec un

échantillon effectif de 1 489 sujets en tout; en effet, outre les multiples épurations au cours des six années de l'enquête (tableau 6.2, p. 186), ont été éliminés les 1 890 étudiants inscrits dans les écoles de langue anglaise, les 183 sujets qui ont abandonné leurs études avant la troisième année du secondaire (le classement dans les voies d'apprentissage n'a été appréhendé par l'enquête ASOPE qu'à partir de la troisième année du secondaire), les 356 élèves qui redoublèrent leur secondaire cinq, ainsi que ceux qui n'ont pas répondu à tous les items du questionnaire qui définissent les variables constitutives du modèle explicatif (561 sujets). Le chercheur n'a donc retenu que les étudiants qui avaient répondu à toutes les questions pertinentes et qui avaient abandonné l'école après la troisième année de l'enseignement secondaire ou étaient inscrits au programme de formation générale ou professionnelle en première année de l'enseignement collégial.

Les variables étudiées ont été mesurées de la façon suivante. La variable dépendante «décision scolaire» comprend trois catégories: a) inscription au CEGEP général (27%); b) inscription au CEGEP professionnel (21%) et c) abandon des études (52%). La variable position sociale est fonction des indices numériques de Blishen et McRoberts (1976) et comprend, elle aussi, trois catégories: a) inférieure (18 à 35: 48%); b) moyenne (36 à 59: 35%) et c) supérieure (60 à 80: 17%). Nous ne parlerions de l'appartenance sexuelle si l'échantillon ne comportait davantage de filles (60%) que de garçons (40%). Les notes scolaires, considérées comme «un indicateur privilégié du degré de l'appropriation de la culture scolaire» (p. 199), sont reconstituées à partir d'une évaluation globale et subjective faite par l'étudiant lui-même. Trois catégories ont été retenues: a) notes faibles (65% et moins: 20%); b) notes moyennes (66 à 74%: 32%) et c) notes fortes (75% et plus: 48%). C'est le classement dans les cours de mathématiques qui a servi à la détermination de la voie dans laquelle l'élève était classé: l'échantillon se distribue ainsi en voie allégée (20%), régulière (34%) et enrichie (46%). La représentation du temps est une échelle construite à partir de trois items ($\alpha = 0{,}63$) mesurant l'orientation vers le futur. La représentation de l'avenir scolaire est fonction de deux questions mesurant les aspirations scolaires «idéales» et «réalistes» des étudiants ($\alpha = 0{,}94$). Elle comporte trois catégories: court (24%), moyen (40%) et long terme (36%).

Compte tenu du nombre relativement élevé de variables prises en considération, la méthode log-linéraire d'analyse multivariée a été utilisée. Aux dires même de l'auteur, les principaux résultats peuvent être exprimés de la façon suivante:

> Ainsi, peut-on dire qu'en général, l'étudiant ou l'étudiante qui choisit, en première année de l'enseignement collégial, de se doter d'une formation générale, se fait une représentation du temps plutôt orientée vers le futur, possède des projets scolaires à long terme, obtient d'excellentes notes scolaires, se classe dans la voie enrichie

d'apprentissage, provient de milieu social défavorisé et appartient surtout au sexe masculin.

Le jeune qui s'oriente vers l'apprentissage technique de niveau collégial, entretient des projets scolaires à moyen terme, réalise une bonne performance scolaire, s'inscrit dans le rythme enrichi d'apprentissage et appartient surtout au sexe féminin.

Enfin, l'élève qui abandonne l'école avant ou à la fin des études secondaires adhère à une représentation du temps peu tournée vers le futur, nourrit des projets scolaires à court terme, obtient de faibles résultats scolaires, se trouve classé dans la voie allégée d'apprentissage et provient surtout de milieu social économiquement faible (p. 269).

Ces résultats correspondent aux hypothèses de l'auteur: ils étaient donc attendus. L'était moins le suivant: la position sociale n'a pas d'effet sur le degré d'apprentissage du savoir scolaire (les notes). L'auteur «travaille» d'ailleurs avec imagination autant sur le plan méthodologique que sur le plan théorique pour vérifier et asseoir ce résultat, éliminer des éléments d'explications alternatifs et pour situer l'ensemble des points de vue et des arguments. Je ne suis pas certain que, malgré sa démonstration, tous les lecteurs soient convaincus hors de tout doute raisonnable de la non-existence de ce lien, d'autant plus que l'échantillon effectif comprenait 48% d'étudiants ayant des notes «excellentes» et 46% des étudiants dans la voie «enrichie». Ces chiffres surprennent. De nouvelles données semblent ici requises pour confirmer ou infirmer le résultat inattendu de la recherche de Mellouki.

Cette thèse a plusieurs qualités remarquables. Tout d'abord, elle est bien écrite. Manifestement, l'auteur a une certaine facilité à écrire, à développer sa pensée, à retoucher à plusieurs reprises son argumentation afin de la rendre plus complète et ainsi plus convaincante. Cette thèse est également bien construite: de l'élaboration de la problématique à l'articulation du cadre théorique, son opérationnalisation, l'analyse des données, leur interprétation et enfin au retour sur le modèle théorique de départ, l'ensemble de la démarche est cohérente, claire et bien menée. Les concepts sont bien définis et situés, les mesures et indicateurs empiriques convenablement reliés à ces derniers et relativisés, les méthodes quantitatives utilisées avec soin et rigueur, l'interprétation bien amenée par les acquis précédents. Il n'y a pas de doute dans mon esprit, l'auteur de cette thèse a clairement démontré sa compétence dans l'élaboration, la poursuite et la conclusion d'une recherche doctorale. Enfin, soulignons que cette thèse est originale par sa volonté de dépasser le modèle développé par Boudon, en le complexifiant en quelque sorte et en y intégrant de nouveaux éléments en eux-mêmes intéressants et stimulants.

Il y a cependant des longueurs et des répétitions dans le texte qui diminuent l'intérêt et le plaisir du lecteur. L'auteur aurait eu avantage à être plus concis,

particulièrement dans les chapitres théoriques (au-delà de 150 pages), où, par ailleurs, les écrits américains ne sont pas complètement couverts et intégrés. Il aurait pu aussi mieux justifier l'ajout (et aussi le rejet d'autres) des variables qu'il intègre au modèle de Boudon. Par exemple, si l'appartenance sexuelle et les voies d'apprentissage sont ajoutées, pourquoi pas l'ethnie ou l'appartenance au secteur d'enseignement français ou anglais, ou encore le caractère public ou privé de l'institution scolaire?

Une remarque concernant les rapports de causalité: à la page 144, l'auteur affirme qu'il lui semble «logique de penser que le degré d'ouverture ou de fermeture de l'horizon temporel peut affecter le classement dans les rythmes d'apprentissage. Il est probable que plus la perspective des jeunes est profonde, plus ceux-ci auront tendance à se classer dans les voies ouvertes sur le futur (voies enrichie ou régulière).» Ne peut-on inverser cette proposition? Ne pourrait-on pas soutenir que le classement par l'institution scolaire des jeunes dans des voies plus ou moins ouvertes sur le futur risque d'affecter l'horizon temporel des jeunes? Bref, qu'est-ce qui cause quoi? Doit-on vraiment poser le problème en terme de causalité, d'effet d'une variable sur l'autre ou bien en terme de renforcement mutuel?

Bref, et en conclusion, voici un texte à bien des égards remarquable de cohérence et de rigueur conceptuelle et méthodologique. Il s'agit d'une contribution certaine au domaine de la sociologie de l'éducation et, plus spécifiquement, à celui de la décision scolaire.

Claude Lessard

* * *

Henri, France et Anthony Kaye, *Le Savoir à domicile: pédagogie et problématique de la formation à distance*, Québec: Presses de l'Université du Québec, 1985, 369 pages.

Le Savoir à domicile: pédagogie et problématique de la formation à distance, collectif de textes, est divisé en trois parties principales: les enjeux de la formation à distance, l'acte pédagogique en formation à distance, médias et communication pédagogique. Un premier chapitre est consacré à la définition de la formation à distance. Henri Dieuzeide traite des enjeux politiques et de l'évolution de la formation à distance dans plusieurs pays. Anthony Kaye analyse les enjeux organisationnels de la formation à distance, terminant ainsi la première partie.

France Henri et Anthony Kaye traitent de l'autonomie de l'apprentissage dans l'enseignement à distance, Alistair Morgan et Elizabeth Taylor abordent les profils d'orientation et les stratégies d'apprentissage et Dominique Abrioux termine la deuxième partie en examinant les formules d'encadrement.

Francine Landry analyse l'imprimé comme moyen d'enseignement privilégié, Geneviève Jacquinot envisage l'audio-visuel comme une pédagogie spéci-

fique et Thérèse Lamy fait de la prospective sur la télématique: un outil convivial. Les auteurs apportent une brève conclusion et terminent par une bibliographie annotée.

Sur le plan des écrits québécois, et même francophones, cet ouvrage constitue un apport inégalé à l'étude de la formation à distance. L'ensemble des textes est d'excellente qualité et ceux-ci constituent souvent une synthèse des travaux effectués récemment sur le sujet traité, avec de nombreuses références. Le dernier chapitre sur la télématique, prise sous un angle prospectif, aurait eu avantage à introduire des aspects économiques, ce qui fournirait probablement plusieurs explications aux limites de son utilisation actuelle et future en éducation.

Le premier chapitre sur la définition de la formation à distance nous laisse sur notre appétit. On aurait souhaité qu'il soit encore plus étayé. Le chapitre sur l'imprimé nous fait redécouvrir ses véritables assises que l'on a tendance à prendre pour acquises ou à sous-estimer; les résultats de recherches utilisés sont très intéressants. Le chapitre sur l'autonomie de l'apprentissage est aussi bien fait et précis.

En général, le lecteur non averti y trouvera une source importante d'information et le lecteur plus averti, des références et parfois des synthèses de recherches récentes sur le sujet qui permettront de pousser plus avant réflexion et recherches. Ce que l'on n'y trouve pas: un point de vue global et articulé sur la situation au Québec, les problèmes d'accessibilité de la clientèle géographiquement très éloignée des centres de formation, les enjeux politiques et les résistances au développement de la formation à distance et une analyse de la véritable place que la formation à distance pourrait occuper au Québec pour solutionner des problèmes cruciaux d'accessibilité aux études secondaires et post-secondaires pour les jeunes.

Les auteurs ont souligné d'entrée de jeu qu'ils ne traitaient que de la formation à distance pour la clientèle adulte, ce qu'ils ont fait avec des résultats fort intéressants.

Paul-André Martin

* * *

Bolli, Michèle, Martine Chaponnière, Rosiska Darcy De Oliveira et Michèle Monnier, *Femmes et formation*, Pratiques et Théorie, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, no 38, Genève: Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 1985, 55 pages.

Femmes et formation, petit cahier d'une soixantaine de pages, contient quatre articles rédigés dans un style des plus agréables à lire. Ils sauront intéresser tant les personnes qui connaissent déjà bien le thème des femmes et de la formation (formation étant entendue dans un sens large et non strictement scolaire), que celles qui sont moins bien informées sur ce sujet.

Dans l'introduction, Martine Chaponnière précise que cette publication «retrace l'évolution des notions de Femmes et formation» à travers les dix ans d'un enseignement relatif aux femmes à l'Université de Genève. Cette publication souligne donc, à sa façon, la fin de la décennie des femmes et, à cette fin, elle nous offre un «reflet des différentes étapes qu'ont traversées le mouvement des femmes et les enseignements et recherches qui en sont issus» (p. 1).

Dans un premier texte, *Les pierres dans la poche du féminisme*, Rosiska Darcy De Oliveira retrace l'évolution du mouvement sous l'angle de la lutte pour l'égalité et de ses effets sur l'identité psycho-sociale et sexuelle des femmes. Le paradoxe et les contradictions qu'a soulevés la tendance à adjoindre aux fonctions sociales des femmes celles traditionnellement réservées aux hommes en utilisant comme norme celle des hommes, commandent une redéfinition du concept d'égalité ainsi que celui du féminin et du masculin.

Dans *Femmes et savoirs: mouvement d'approche*, Michèle Bolli présente une synthèse sur le rapport des femmes au savoir en s'appuyant sur une re-lecture de l'ensemble des travaux d'étudiantes de 1977 à 1981 dans les cours sur la formation des femmes. S'il existe une demande d'accès au savoir de la part des étudiantes, ce savoir est cependant questionné dans sa définition, dans sa valeur et dans son sens. L'ensemble de la confrontation «entre les lieux et les démarches de savoir théorique et l'identité féminine classique» produit une série de heurts: devant l'objet d'études, dans l'intra-psychique des femmes, à cause de la coupure du travail intellectuel avec l'ordre du «corps» (p. 15-17). Le rapport au savoir chez les femmes est un rapport conflictuel qui nécessite de dépasser «l'image négativement marquée d'une femme devenant masculine parce qu'elle s'occupe du théorique» (p. 17-18).

Dans *Investigations et réflexions sur les notions d'échec et de réussite chez la femme*, Michèle Monnier, étudiante, présente les résultats d'une brève recherche menée auprès de sept étudiantes. Les résultats tendent à confirmer l'hypothèse selon laquelle l'échec est source d'insécurité pour l'identité. Une seule femme a apporté un exemple de réussite qu'elle qualifie comme telle. Les sujets s'autolimitent et n'ont en général pas de projet de carrière.

Le dernier article, celui de Martine Chaponnière, porte sur *Les femmes et la recherche*. Dans un premier temps, elle retrace l'évolution des fondements philosophiques relatifs à la particularisation des femmes, démontrant ainsi que la recherche relative aux femmes n'est pas nouvelle. Puis, dans un deuxième temps, l'auteure analyse le passage des femmes de catégorie sexuelle à catégorie sociale et à mouvement social. Enfin, la dernière partie de l'article est consacrée à la recherche féministe qu'elle décrit comme internationale, interdisciplinaire, multiforme et comme étant une des facettes du mouvement des femmes qui propose une critique épistémologique des sciences humaines.

Le texte de Rosiska Darcy De Oliveira reprend des éléments de réflexion sur les définitions du masculin et du féminin et de leur nécessaire interrelation; quant à la redéfinition du concept d'égalité, elle est déjà enclenchée, tout au moins au Québec, grâce aux travaux d'analyse du concept qu'a entrepris Louise Marcil-Lacoste et son équipe (Université de Montréal).

Les notions d'échec et de réussite qu'utilise Michèle Monnier sont entendues dans un sens très large alors que l'on s'attendait à ce qu'elles soient restreintes au champ de l'éducation. L'analyse demeure psychologique; or l'introduction de dimensions psycho-sociales offre une meilleure compréhension du sujet comme semblent le montrer les recherches actuellement en cours de Roberta Mura (Université Laval) et Jane Gaskell (Université de Colombie-Britannique).

Si ces deux textes sont moins originaux en termes de contenu, par contre, ceux de Michèle Bolli et de Martine Chaponnière apportent des éléments nouveaux. Dans son article, Michèle Bolli effectue un réel «mouvement d'approche» sur le rapport des femmes au savoir. De fait, il n'existe pas, à ma connaissance, d'écrits sur ce rapport. Ce que l'on trouve habituellement sur le savoir porte sur sa dimension androcentriste. Michèle Bolli innove donc en nous présentant cette synthèse issue de la démarche d'étudiantes dans le cadre d'activités éducatives sur les femmes et la formation.

Quant à l'article de Martine Chaponnière, son originalité repose sur le fait qu'elle inscrit la recherche féministe dans l'évolution des courants de pensée à l'égard des femmes, ce qui donne à cette recherche une perspective qu'elle n'avait pas nécessairement auparavant. Elle nous fait connaître aussi un sociologue allemand, Georg Simmel, qui, déjà en 1911, établissait l'équation «objectif = masculin». Or, si le fait de retrouver un auteur qui au début du siècle mettait en évidence le caractère masculin du mode de pensée scientifique est rassurant et vient soutenir certaines analyses féministes, cette découverte a aussi un contre-effet pessimiste puisqu'elle confirme également la fermeture du monde scientifique à toute tentative qui permettrait de diminuer un tant soit peu son androcentrisme. D'où, une certaine amertume à la fin du texte de Martine Chaponnière:

> la recherche féministe est la reproduction dans le monde scientifique du ghetto alloué aux femmes dans la vie quotidienne: elle est invisible (p. 55).

Claudie Solar

* * *

Mugny, Gabriel (sous la direction de), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne: Peter Lang, 1985, 283 pages (Collection Exploration: cours et contribution pour les sciences de l'éducation).

Psychologie sociale du développement cognitif fait suite au livre d'A.N. Perret-Clermont (*La Construction de l'intelligence dans l'interraction sociale*) publié en 1979 et à celui de W. Doise et G. Mugny (*Le Développement social de l'intelligence*) paru en 1981. La problématique développée depuis une dizaine d'années par ce groupe de recherche vise essentiellement à préciser le cheminement intellectuel de l'enfant à la lumière des interactions que ce dernier entretient avec son environnement. Contrairement aux études de Piaget, la variable indépendante n'est pas l'enfant mais l'environnement, ce qui a pour effet d'établir une distance assez appréciable avec la théorie piagétienne et par contrecoup, de réexaminer les positions antérieurement émises par Wallon et Vygotsky sur le rôle joué par l'environnement dans le développement intellectuel.

Douze chapitres qui sont autant de coups de sonde sur l'influence de l'environnement sur l'enfant composent cet ouvrage, douze chapitres d'égale densité qui se regroupent autour de trois thèmes dominants: 1) Eléments de psychologie sociale génétique; 2) communication et signification sociales dans le développement cognitif; 3) psychologie sociale génétique et processus didactiques.

La première partie est un essai de définition du terme environnement et des attributs essentiels qui le caractérisent. La principale critique formulée par Doise à l'endroit de Piaget est que l'environnement auquel fait allusion ce dernier est par essence non social, ce qui a pour conséquence d'occulter «la question de la causalité entre dynamiques cognitives individuelles et dynamiques sociocognitives» (p. 17). La notion-clé de conflit, inspirée du modèle interactionniste de Moscovici, est l'élément central de réflexion tout au long de cette première partie; comme l'expriment Carugati et Mugny, «le développement cognitif prend place chez l'enfant lorsqu'il participe à des interactions sociales qui ne sont structurantes que dans la mesure où elles suscitent un conflit de réponses entre les partenaires» (p. 61).

Les chapitres qui composent la première partie visent donc à expliciter, à partir d'expériences mettant en interaction des enfants conservatoires à des enfants non conservatoires (au sens piagétien du terme), cette notion de conflit cognitif. Sont abordés successivement trois aspects capitaux: interaction sociale, régulations relationnelles et marquage social. S'il y a résolution d'un conflit cognitif, ceci n'est pas dû à l'imitation comme le laissent entendre les recherches de Bandura; dans les recherches de ce dernier, le facteur conflictuel est absent; en situation d'apprentissage par paire, l'un des partenaires peut adopter une attitude de dominant par rapport à l'autre en situation de domination, d'où le progrès individuel de chacun qui reste de faible importance. La distinction établie par De Paoli et Mugny entre régulations relationnelles et régulations sociocognitives permet de

circonscrire plus exactement la nature et la fonction du conflit sociocognitif. Tout chercheur impliqué dans la solution de problèmes en équipe sait l'importance des facteurs émotionnels en jeu; l'une des lois du fonctionnement en groupe visera à réduire le conflit ou à «rétablir un rapport qui redevienne non conflictuel» (p. 95). Afin d'éviter une trop grande complaisance entre l'adulte et l'enfant ou entre enfants en situation asymétrique, les auteurs suggèrent une série de modifications de la tâche proposée «afin de laisser la possibilité à l'enfant de travailler sur des principes de réponses plutôt que sur des réponses spécifiques» (p. 9). Pour les auteurs, une tâche comme celle de la conservation de longueurs inégales et une autre tâche qui consiste à distribuer un court et un long bracelet à l'expérimentateur comportent les mêmes principes de réponses; comment expliquer la réussite de cette dernière tâche et non de l'autre, sinon dans le fait que chaque situation est «marquée» socialement?

La seconde partie composée de trois chapitres est une micro-analyse des processus de communication. Comment, par exemple, l'enfant apprend-il à communiquer des informations non-ambiguës? A l'aide de dispositifs expérimentaux ingénieux, Robinson, Silbereisen et Claas étudient le comportement interactif entre parents et enfants; ces derniers doivent choisir quatre poupées parmi huit et les placer sur les quatre sièges d'un camion; l'auditeur (en général un parent) est placé derrière un écran et dispose du même matériel que celui de l'enfant; il doit placer les poupées sur les camions en fonction des indices verbaux référentiels fournis par l'enfant. De cette expérience et d'autres similaires, les auteurs déduisent que le jeune enfant n'est pas conscient que la communication exige que le locuteur adopte le point de vue de l'auditeur, qu'il importe d'être conscient de l'ambiguïté du message et que des informations supplémentaires sont nécessaires pour lever cette ambiguïté. Les conclusions de cette étude démontrent que les parents ne sont pas en général conscients des difficultés qu'éprouve l'enfant à communiquer; il s'ensuit une centration sur la réussite immédiate de la tâche plutôt qu'une amélioration de la compréhension qu'exige la communication. Rares sont les parents qui diront à leur enfant: «Je ne sais pas ce que tu veux dire» ou «Je ne sais pas ce dont tu parles» (p. 120). Le chapitre suivant aborde la question très complexe d'une méthodologie adéquate pour cerner les composantes de la communication d'informations complexes et de ses effets sur le locuteur. Comment discriminer avec suffisamment d'acuité les interactions qui favorisent des progrès cognitifs? Il s'agit là d'une question très complexe que ne manquent pas de souligner Beaudichon et Vandenplas-Holper qui font un relevé de tous les écrits à ce sujet.

Les deux derniers chapitres de cette partie tentent de scruter plus à fond le rapport entre communication et marquage social. Rijsman insiste sur la valeur cathectique du conflit cognitif qui se présente lorsque deux enfants, l'un conservatoire et l'autre non conservatoire, sont mis en présence l'un de l'autre. La prise de conscience par l'enfant non conservatoire de son erreur d'estimation de la conservation des liquides amènera celui-ci, non pas à se déconsidérer par rapport à celui

qui est conservatoire, mais au contraire à donner une valeur supérieure à son propre Soi à travers le conflit cognitif que suppose le passage d'un état de non conservation à un état de conservation. Dans l'expérience de Rijsman, la tâche est intimement liée au vécu de l'enfant; il s'agit pour lui de savoir quel verre est susceptible de lui donner le plus de limonade à boire. Le chapitre de Finn qui suit analyse avec force détails la nature de la tâche, par exemple, une expérience de conservation du nombre qui propose non pas des jetons mais des «smarties»; ces bonbons étant davantage marqués socialement, il devient possible de créer des épisodes (nous dirions des jeux symboliques) susceptibles de sensibiliser l'enfant à la structure même du conflit cognitif, ce que ne pouvaient susciter les expériences classiques de Piaget. Finn en conclut que l'enfant peut rendre lui-même ses tâches socialement intelligibles, ce qui facilite d'autant la compréhension opératoire.

En quoi ces recherches expérimentales peuvent-elles avoir une incidence sur la didactique? C'est à cette question que sont consacrés les quatre chapitres de la troisième partie. Mugny nous prévient cependant que ce qui est visé dans ces chapitres c'est moins l'aspect pédagogique comme tel que la question de fond qui reste épistémologique (p. 31). Dans un premier chapitre, Oser s'interroge sur la portée réelle d'un cours d'éducation morale qui «ne peut plus être seulement d'encourager les élèves à communiquer sans conseils et de s'attendre à ce qu'ils parviennent à une «bonne» solution du dilemme (p. 199). Pour lui, «le but de l'éducation morale doit être de permettre l'acquisition d'un niveau plus élevé d'interaction et d'améliorer ce que Piaget a appelé l'économie interacitive ou ce que nous appelons la «densité» de la communication (p. 199). Oser propose un ensemble de règles procédurales en liaison étroite avec une perspective «normative»: différentes règles, valeurs et normes suggèrent différentes interprétations des faits. D'une expérimentation avec des groupes d'élèves d'une quinzaine d'années, l'auteur rapporte que la consigne normative favorise une communication caractérisée par sa densité entre les membres du groupe, ce qui a pour effet de modifier considérablement les rapports entre chacun des membres: «Grâce à cette procédure, la discussion des problèmes moraux a été modifiée, comme on l'a observé, et une plus grande coordination des interactions entre les participants a vu le jour» (p. 199). Les deux chapitres suivants, l'un de Balacheff et Laborde et l'autre de Schubauer-Leoni et Perret-Clermont sont consacrés, d'une part, à l'élaboration de la preuve, d'autre part, à la formulation des écritures symboliques dans les apprentissages mathématiques. Ce qui ressort essentiellement de ces deux études, c'est l'absence presque totale en pédagogie d'un recours à la communication entre enfants. Qu'est-ce qu'une preuve sinon «une explication dont le but est d'établir la vérité d'un énoncé, et reconnue comme y parvenant» (p. 205). Balacheff et Laborde soulignent que par la preuve, l'élève «cherche alors essentiellement à satisfaire une demande de l'enseignement, qui est d'ailleurs rarement explicitée» (p. 205). Pour eux, la preuve consiste à convaincre autrui et implique le risque qu'il y a de se tromper, à ne pas convaincre. Des situations expérimentales élaborées

par les auteurs se dégagent un ensemble de considérations sur l'avantage à intégrer un modèle d'interaction s'appuyant sur la psychologie sociale. Dans le chapitre suivant, Schubauer-Leoni et Perret-Clermont contestent la valeur de manuels scolaires qui transposent en exercices scolaires le dispositif expérimental élaboré par Piaget pour étudier la conservation du nombre. Elles ajoutent: «...nous avons également dû constater que les liens de dépendance supposés entre certaines structures opératoires et des contenus de connaissance mathématique particuliers ne sont pas aussi directs que nous l'avions imaginé» (p. 230). Pourquoi l'enfant supposément opératoire n'arrive pas à compléter des égalités lacunaires de type «a + ... = c» ou «a + b = ...?.

Les auteurs constatent que lorsque les enfants sont mis en situation d'interaction, la représentation par écrit d'une opération additive démontre une compréhension meilleure que lorsque l'enfant est laissé à lui-même. Ce qui rejoint l'idée centrale émise par Vygotsky que l'enfant doit d'abord fonctionner à un niveau interpsychologique avant de pouvoir accéder à un niveau d'indépendance intellectuelle ou intrapsychologique.

Le dernier chapitre, rédigé par Perret-Clermont et Mugny, se présente à la fois comme synthèse et prospective. Y sont consignées deux expériences, l'une de Mugny et Doise, l'autre de Perret-Clermont et Schubauer-Leoni qui démontrent de façon convaincante qu'il est impossible d'égaliser les chances d'accès à la conservation à un rythme plus accéléré chez des enfants de milieux socio-économiques faibles. La condition essentielle consiste à placer les enfants dans une situation de jeu coopératif impliquant une interaction accrue. On comprend mieux alors l'importance de définir ce qu'il faut entendre par conflit cognitif, marquage social, apprentissage socio-génétique. Sans une explication aussi approfondie, l'égalisation des chances risque de rester une idéologie pédagogique sans éléments praxiologiques suffisamment étayés pour changer concrètement l'école. Tout en situant bien les limites des recherches entreprises et relatées dans ce volume, Perret-Clermont et Mugny ajoutent que la contribution de ces travaux «suggère cependant que l'acquisition du savoir peut être conçue et expérimentée dans d'autres formes relationnelles que celles de la dépendance de l'ignorant à l'égard d'un «sachant» perçu comme modèle de la compétence à assimiler» (p. 261).

Cet ouvrage possède des qualités indéniables de probité et de rigueur intellectuelles; il reprend à son compte un débat fort important entre Piaget et Vygotsky et cherche à mener à ses ultimes conséquences le rôle central de l'interaction dans l'apprentissage. Sans sous-estimer l'importance des régulations relationnelles d'ordre socio-affectif, cet ouvrage souligne le caractère distinctif des régulations socio-cognitives. En toute situation didactique existe un élément de contrainte qui implique que l'enfant sache ce qu'on attend de lui et s'efforce d'y répondre. La coopération vue dans ce sens consiste à s'outiller pour comprendre la tâche, ce qui ne peut être que bénéfique pour l'enfant de milieu défavorisé.

Michel Coron

* * *

Prost, Antoine, *Éloge des pédagogues*, Paris: Seuil, 1985, 225 pages.

L'école n'a pas encore vu le bout de ses peines. Elle est tiraillée sans cesse entre les interventions immédiates et le travail à long terme. Cette contradiction peut être illustrée par la parabole des deux sauveteurs très connue dans les milieux intéressés par l'échec scolaire: deux enfants se noient dans une rivière; l'un des sauveteurs plonge, ramène les jeunes sur la rive et les ranime. L'autre sauveteur a disparu. Quand ils se rencontrent, le second explique au premier qu'il avait préféré voir en amont de la rivière pour déterminer les causes de la noyade des enfants. Antoine Prost, dans *Éloge des pédagogues* adopte successivement les deux comportements. Il plonge dans la rivière, et fait un vibrant plaidoyer pour le droit à l'éducation, puis il remonte le cours de la rivière pour dénoncer les oppositions caricaturales qui traversent le débat actuel sur l'école.

Il met en évidence trois raisons: la médiocrité de l'information, bien qu'il y ait surabondance, pléthore de documentation dans le domaine; l'illusion de la compétence du fait que tout le monde pour avoir été élève ou parent d'élève se croit autorisé à avancer des généralisations hâtives, à trancher au couteau, de façon catégorique et sans appel; le danger s'accroît, enfin, du fait du déchaînement des passions. Prost, à partir de ce constat, insiste sur la nécessité de changer de registre et de situer le débat scolaire sur un autre terrain: celui de la violence des faits.

Éloge des pédagogues se fixe uniquement comme but de faire mesurer l'ampleur, la complexité et la difficulté des problèmes à l'oeuvre dans l'enseignement. Ce faisant, il voudrait sortir des polémiques affligeantes, stériles, brouillées par des erreurs de fait, de jugement et des effets pervers de sens. C'est autour de thématiques portant sur la dichotomie entre éducation et instruction, qu'il articule son propos: les jeunes, l'école et la société, la mise en système des établissements d'enseignement, l'organisation du travail des élèves, la décentralisation, le développement de l'enseignement professionnel, la formation des maîtres et la recherche en éducation, tels sont les principaux chapitres de son ouvrage. Au passage, il prend position dans la querelle de la sélection et fait un vibrant plaidoyer pour la pédagogie de l'école comme lieu de l'apprentissage de la démocratie. On le comprendra au fil de la lecture, le but de l'auteur n'est pas d'ajouter de l'huile sur le feu mais de balayer les certitudes schématiques pour trouver les solutions qui s'imposent.

Au demeurant, Prost, dans ce livre, nous invite à prendre au sérieux notre métier de pédagogue. Dans un chapitre court mais dense, il critique quelques aspects de la formation des maîtres. Il y déplore en tout premier lieu l'absence d'épistémologie. L'enseignement, en aucun cas, ne saurait se confondre avec la transmission de savoir, ni même avec l'apprentissage par imitation: il est reconstruction par les élèves, avec leurs démarches propres, d'un savoir personnel intégré aux savoirs appris. Cette perspective lui paraît absente de la formation des maîtres. Il y a, selon Prost, un défaut qui ne va qu'en s'aggravant quand on prend conscience de la conception étroite des disciplines académiques qui est celle de l'université.

Lieu où les connaissances sont enseignées pour elles-mêmes, l'université, dans le meilleur des cas, pratique un discours exact, documenté et argumenté certes, et cela est loin d'être négligeable, mais elle ne se préoccupe pas de prime abord d'éveiller l'intérêt des étudiants ni même de donner toutes leurs dimensions culturelles aux sujets traités. Ce n'est pas dans cette optique que l'on enseigne à l'université. De ce fait, il conteste la formation dispensée dans les universités et en particulier le modèle du cours magistral, modèle pédagogique adapté à la transmission des savoirs nouveaux qui, transposé aux autres niveaux d'enseignement, peut provoquer un effondrement des études.

Au bout de cette charge contre la formation universitaire telle qu'elle se fait actuellement en France auprès des futurs maîtres, Prost brosse un tableau du bon professeur. Il ne s'agit de rien de moins que du bon vieux maître d'école que nous avons connu dans notre lointaine jeunesse. Faut-il accuser Prost de passion? Peut-être pas si vite; ce qu'il essaie de valoriser finalement, c'est le rôle du pédagogue. «De toutes les pierres, conclut-il, que peut tailler un universitaire, les plus précieuses sont vives: ce sont les hommes».

Emile Ollivier

* * *

Boisvert, Marcel et Roger Greiss, *La littérature et le jeune Québécois*, Montréal: Guérin, 1985, 112 pages

On retrouve, dans la première partie de cet ouvrage, *La littérature et le jeune Québécois*, les grandes lignes d'une recherche effectuée par Roger Greiss, sous la direction de Marcel Boisvert, sur les connaissances dans le domaine du récit des élèves de secondaire V accédant au cégep. Dans la deuxième partie, Marcel Boisvert, inspiré par les résultats de cette recherche, nous livre ses réflexions sur l'enseignement au Québec, sur les jeunes et la littérature, la culture et les enseignants.

Dans la première partie du livre, les auteurs présentent sommairement la méthodologie de leur enquête, le portrait social des étudiants, et les résultats du sondage, traçant ainsi le profil littéraire de l'élève de secondaire V qui commence des études collégiales. Les connaissances littéraires dont il est question ici, sont le fruit, non seulement d'apprentissages scolaires, mais aussi de «lectures personnelles, de films vus à la télévision ou au cinéma, de discussions en famille ou entre copains» (p. 15). Les auteurs présentent l'essentiel de leur recherche, de façon claire et accessible, réalisant ainsi leur ambition d'être compris non seulement des universitaires, mais aussi des enseignants, des parents, des étudiants et des diverses instances concernées par l'éducation des jeunes. Des figures et des tableaux, accompagnés de commentaires pertinents, facilitent grandement la compréhension des résultats de l'enquête. Il faut aussi souligner que Boisvert et

Greiss font preuve d'une grande prudence dans l'interprétation de leurs résultats. Ce qui frappe dans cette recherche, c'est le décalage qui existe entre «ce que pense, espère ou croit le professeur de lettres du collège et la réalité connue des étudiants québécois» (p. 70). Mais cet écart entre les attentes des professeurs et les possibilités des élèves ne se retrouve-t-il pas dans toutes les disciplines et à tous les niveaux d'enseignement? Le grand mérite de Boisvert et de Greiss est sans doute d'avoir mis en relief, chiffres à l'appui, ce problème auquel sont confrontés quotidiennement les enseignants.

Les résultats de l'enquête auprès d'étudiants de cégep I sur leurs connaissances du récit a servi de prétexte, de bougie d'allumage à Marcel Boisvert pour écrire quelques réflexions non seulement sur les jeunes et la littérature, la culture, la lecture, mais aussi sur l'enseignement et sur les enseignants (p. 75). C'est l'objet de la deuxième partie de ce livre dans laquelle Boisvert fait appel à ses souvenirs, à quelques notes de lecture pour exprimer plutôt des opinions personnelles que des commentaires basés sur des études spécialisées (p. 75). C'est avec finesse et sensibilité, en faisant toujours les nuances qui s'imposent, que Marcel Boisvert nous fait part de ses réflexions sur la démocratisation de l'enseignement secondaire au Québec et sur les nombreux problèmes qu'elle suscite. L'analyse à laquelle Boisvert procède, ainsi que les solutions qu'il nous propose, tiennent toujours compte du contexte social dans lequel s'insère notre système d'enseignement. Même s'il ne fait qu'effleurer le sujet, comme il l'écrit lui-même, Marcel Boisvert trace des avenues fort intéressantes qui pourraient inspirer la prochaine réforme scolaire.

Geneviève Racette

* * *

Lurçat, Liliane, *L'Écriture et la langue écrite de l'enfant en écoles maternelle et élémentaire*, Paris: Ed. ESF, 1985, 172 pages

Dans ce livre, *L'Écriture de la langue écrite de l'enfant en écoles maternelle et élémentaire*, Liliane Lurçat présente un ensemble d'études sur l'écriture et la langue écrite au primaire. Elles ont pour but de dégager les difficultés rencontrées par les élèves au cours de leurs apprentissages. Dans cette optique, l'exposé correspond aux étapes d'acquisition qui, selon l'auteure, sont: copier, aligner des mots, noter, identifier des mots et rédiger, ce qui d'ailleurs concorde avec les cinq principales parties de cet ouvrage. Chacune d'elles fait état de l'expérimentation et des résultats en rapport avec les différentes problématiques posées, ainsi que des causes des difficultés relevées lors de l'analyse. En guise de conclusion, l'auteure préconise une éducation systématique de l'écriture et de la langue écrite au primaire.

Par le biais d'études, l'auteure cherche à mettre en évidence les liaisons interfonctionnelles de l'apprentissage de l'écriture. Cette approche requiert l'iden-

tification des étapes d'apprentissage et des différentes fonctions qu'elles génèrent au cours du cheminement de l'élève. Plusieurs travaux portent sur l'écriture mais peu d'entre eux tracent un tableau d'ensemble de ce phénomène qui s'étend du graphisme de la lettre jusqu'à la production d'un texte. Lurçat se distingue des autres chercheurs et chercheures en ce qu'elle met en lumière une approche pédagogique résolument systématique par opposition aux tenants du «spontanisme» dont l'approche est souvent confondue - comme elle le mentionne d'ailleurs - avec l'expression libre dans le dessin.

Les lecteurs et lectrices sont amenés, par exemple, à constater le lien existant entre la copie d'une lettre ou d'un mot et la fonction vidéographique, entre l'utilisation de la ponctuation et la pensée. De plus, ils peuvent vérifier les nombreuses difficultés rencontrées par les élèves et leurs causes.

Les personnes qui s'intéressent à ce sujet ont intérêt à prendre en considération les points soulevés par Lurçat. D'une part, les enseignants et les enseignantes, les rééducateurs et les rééducatrices trouveront des éléments qui les amèneront à s'interroger sur leurs pratiques. Par contre, ils pourront demeurer sur leur appétit quant aux moyens d'intervenir. En tout état de cause, les chercheurs et les chercheuses y trouveront une source d'information.

En résumé, cet ouvrage incite à repenser l'approche pédagogique de l'écriture malgré une présentation peu attrayante qui soutient difficilement l'attention.

Elisabeth Mainguy

* * *

Expériences récentes de pratiques communicatives en langue seconde au Québec, *Études de linguistique appliquée*, no 56, oct.-déc. 1984, 109 pages.

Le numéro 56 de la revue *Etudes de linguistique appliquée* a été coordonné par Claude Germain de l'Université de Montréal. Il regroupe dix articles portant sur la mise en oeuvre pédagogique de l'approche communicative, courant didactique qui marque depuis une dizaine d'années l'enseignement des langues secondes. Les collaborateurs sont d'origine diverse: didacticiens enseignant à l'université, professeurs de langue travaillant dans des collèges ou des écoles, concepteurs de programmes ou de matériel pédagogique dans des organismes gouvernementaux ou privés, etc.. Comme l'avoue Claude Germain dans sa présentation, il ne faut pas s'attendre à trouver dans ce recueil le «produit d'une réflexion commune» en raison même de l'hétérogénéité des auteurs. Il ne s'agit pas non plus de textes à portée théorique qui viendraient soupeser les principes et les concepts de l'approche communicative. Plus modestement, le recueil, fidèle à son titre, se présente comme une série d'exemples d'application de différents aspects liés à la pédagogie de la communication. Les sujets touchés vont de l'élaboration de documents oraux à l'évaluation, en passant par l'analyse des exercices communicatifs et de la technique

de l'objectivation. En ce sens - et bien que l'on puisse reprocher au numéro de manquer de vue d'ensemble, de synthèse, il faut lui reconnaître le mérite de jeter quelque lumière sur les modalités d'actualisation d'un modèle didactique dont on a abondamment parlé dans l'abstrait, mais pour lequel, faute d'expérimentations concrètes, on dispose encore aujourd'hui d'une «jurisprudence» pédagogique bien insuffisante. Voyons rapidement chaque article du recueil.

1. «Quelques enjeux fondamentaux dans une pédagogie de la communication en langue seconde» par Claude Germain.

   En plus de resoulever le problème de la norme et d'indiquer quelques pistes pour l'utilisation de la micro-informatique, Claude Germain insiste sur le plan proprement linguistique. Ses remarques concernant l'enseignement du lexique, de la grammaire et de la prononciation sont fort pertinentes à une époque où, dans une optique trop strictement sociolinguistique ou psycholinguistique, on a peut-être tendance à minimiser ces aspects linguistiques essentiels.

2. «Un programme d'études peut-il être le départ d'un renouveau pédagogique?» par Marthe Comeau et Cécile Tardif.

   Cet article explique la démarche suivie par les responsables du ministère de l'Éducation du Québec pour l'élaboration et l'implantation des nouveaux programmes de français langue seconde. La conception de ces programmes repose sur la notion d'actes de langage et emprunte beaucoup à la méthode appliquée dans *Un niveau-seuil* du Conseil de l'Europe. On fournit un exemple d'objectif concernant un acte de demande de renseignements sur une personne. L'espace nous manque pour critiquer le choix de la pragmatique comme seul fondement théorique des programmes de langue seconde. Avec les auteurs, nous nous contenterons de souligner que la condition essentielle à la réalisation du renouveau inscrit dans les programmes officiels du MÉQ demeure la volonté de changement des enseignants que doit alimenter un soutien pédagogique constant tant sur le plan du perfectionnement que sur celui du matériel didactique.

3. «Degrés de réalisme dans les documents oraux obtenus au moyen de différents types de simulation» par Marcel Pérez.

   On connaît le problème de trouver des enregistrements d'authentiques échanges oraux. Pour pallier en partie ces difficultés, l'auteur propose une grille d'analyse permettant d'évaluer le degré de réalisme de documents sonores obtenus par simulation de situations authentiques. La grille a le mérite de tenir compte des principaux paramètres psycho-sociologiques et spatio-temporels intervenant dans une situation de communication.

4. «Les exercices communicatifs: un nouveau regard» par Jocelyne Bergeron, Lise Desmarais et Lise Duquette.

Les exercices communicatifs sont analysés selon deux dimensions: la compétence langagière visée et le type de processus d'apprentissage impliqué. Malgré l'intérêt du classement proposé, qui tente d'appréhender avec rigueur ce que les enseignants font faire aux apprenants, il reste que le modèle souffre d'imprécision à cause de la confusion ou du recoupement de certains éléments. Ainsi, la compétence de communication est divisée en cinq composantes: la compétence linguistique (la connaissance du système de la langue), la compétence socio-culturelle (la connaissance des objects sociaux), la compétence référentielle (la connaissance du monde), la compétence stratégique (la capacité à gérer l'acte de communication) et la compétence sociolinguistique, sans doute la plus difficile à cerner du fait qu'on y mélange l'adaptation aux contraintes externes de la situation avec la cohésion interne du discours (structure d'un récit, d'un article ...). En propre, ce dernier aspect pourrait relever d'une compétence textuelle, alors que la compétence dite «stratégique» appartiendrait à la compétence sociolinguistique étant donné qu'elle touche les relations entre les interlocuteurs. En ce qui a trait aux «objets» d'apprentissage, on saisit mal la différence qui existerait, par exemple, entre la définition du syntagme nominal en tant que «classe», «relation» ou «structure», puisqu'un syntagme, par essence, est une structure syntaxique formée de classes d'unités reliées grammaticalement entre elles.

5. «Proposition pour une pédagogie de l'écoute des documents authentiques oraux en classe de langue seconde» par Monique Duplantie et Michael Massey.

   En langue seconde comme en langue maternelle, l'écoute est un domaine peu exploré pour lequel les connaissances théoriques et les techniques pédagogiques font souvent défaut. L'article propose une démarche didactique en trois étapes (pré-écoute, écoute, post-écoute) aisément applicable à des documents authentiques. Définissant l'écoute comme un processus actif de reconstruction du sens, les auteurs préconisent des activités qui sollicitent la participation des apprenants dans des exercices de type heuristique.

6. «Essai d'application de la technique pédagogique de l'objectivation en langue seconde» par Claude Germain, Anne-Marie Boucher et Aline Charbonneau-Dajenais.

   Technique mise au point dans le cadre des nouveaux programmes québécois de français langue maternelle, l'objectivation est «le processus par lequel [l'apprenant] prend du recul vis-à-vis d'un discours pour analyser les facteurs qui en influencent la production ou la compréhension». Les auteurs relatent un essai d'application de l'objectivation à la langue seconde. On distingue trois moments d'analyse d'un acte de communication: l'objectivation-avant, l'objectivation-pendant et l'objectivation-après. A la suite de leur expérimentation, les auteurs dégagent certaines observations fort instructives: l'objectivation peut difficilement être employée avec des débutants et, de plus,

les apprenants moins scolarisés ont éprouvé plus de difficulté que leurs pairs plus scolarisés. En somme, la capacité à analyser ses propres performances langagières varierait en fonction du pouvoir de conceptualisation et du degré de maîtrise de la langue du sujet.

7. «Communication en langue étangère» par Christiane Acker.

   L'auteure présente sommairement une méthode d'enseignement de la communication (CLE) basée sur le co-apprentissage (en groupe) et l'auto-apprentissage (individuel), ce dernier étant assuré surtout par l'ordinateur. On ne s'attardera pas sur ce texte qui revêt un caractère trop apologétique, voire publicitaire.

8. «L'évaluation de la compétence de communication en classe de langue seconde» par Claude Girard, Diane Huot et Denise Lussier-Chasles.

   L'approche communicative a obligé les didactitiens à repenser l'évaluation en fonction d'objets plus globaux et plus diversifiés que les seuls automatismes phonétiques, lexicaux et grammaticaux. Les différentes pratiques évaluatives décrites dans cet article s'inscrivent dans ce courant de renouvellement. Elles tentent de satisfaire à deux exigences fondamentales: donner la primauté au sens plutôt qu'à la forme et rendre les procédés d'évaluation cohérents avec les méthodes d'enseignement utilisées. Même si elles permettent d'asseoir l'évaluation sur des critères plus explicites, les grilles proposées n'éliminent pas la subjectivité ni le jugement par simples impressions: avec des questions du type: «La réalisation linguistique est-elle adéquate à l'intention de communication?», on ne sort pas d'un certain globalisme. Il convient de signaler enfin une ambiguïté terminologique qui n'aide guère à départager l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Les auteurs opèrent une curieuse distinction entre «évaluation formative ponctuelle» et «évaluation sommative», la première devant mesurer à la fin d'une étape le degré d'atteinte de quelques objectifs et la deuxième servant à dresser un bilan quant à la maîtrise d'un ensemble d'objectifs. On ne peut opposer l'évaluation sommative à l'évaluation formative seulement d'après le nombre d'objectifs retenu. La différence entre les deux provient essentiellement de leur fonction respective: l'évaluation formative s'inscrit dans le processus d'apprentissage et permet de suivre le cheminement de l'apprenant, tandis que l'évaluation sommative relève de l'institution et sert à sanctionner la compétence acquise par les élèves ou les étudiants.

9. «L'auto-évaluation en contexte scolaire» par Gisèle Painchaud et Raymond LeBlanc.

   Ce texte pourra constituer une excellente initiation pour ceux qui s'intéressent au phénomène encore peu connu de l'auto-évaluation. On y présente des considérations générales sur le domaine en plus de relater deux expériences

relatives à la justesse de l'appréciation des apprenants et à l'influence des instruments utilisés sur la qualité de l'auto-évaluation.

10. «L'approche Katimavik: des théories linguistiques et psyco-sociales au service de l'acquisition d'une langue seconde» par Roger Tremblay, Louise Pronovost-Tremblay, André Beauchesne, Michael Massey et Susan Massey.

Le programme canadien Katimavik a fait couler beaucoup d'encre. Organisme réunissant des jeunes voulant s'engager au service de la communauté, il offrait à des anglophones et des francophones de 17 à 21 ans la possibilité d'apprendre l'autre langue du pays. Comme le rapportent les auteurs, durant les cinq premières années du programme, on s'est imaginé que la simple composition bilingue des équipes de jeunes suffirait à favoriser l'apprentissage de la langue seconde. Malheureusement, à l'expérience, on a constaté que le groupe minoritaire des francophones faisait les frais du bilinguisme, l'anglais étant devenu rapidement la langue d'usage. Pour surmonter cet obstacle, les organisateurs ont intégré au programme des activités de langue spécifiques en lien étroit avec la vie de groupe des participants. Le matériel était à sa seconde version au moment où le gouvernement fédéral décidait de mettre fin au programme. L'expérience Katimavik est très instructive du point de vue linguistique, car elle montre que, malgré les principes généreux qui peuvent inspirer un projet, l'apprentissage d'une langue seconde reste toujours marqué par le contexte socio-politique.

Claude Simard

* * *

De Weale, Martin, Jean Morval et Robert Sheitoyan, *Survivre ou s'épanouir dans les organisations. La gestion de soi*, Chicoutimi: Gaëtan Morin Editeur, 1986, 69 pages.

«C'est un livre qui risque d'étonner, nous préviennent les auteurs, de surprendre particulièrement ceux qui sont habitués aux ouvrages à caractère académique sur la gestion». Etonnant, en effet, ce petit bouquin, *Survivre ou s'épanouir dans les organisations, La gestion de soi*, qui campe, au coeur de sa préoccupation, ce que le philosophe Charles Taylor dénomme «l'agent humain».

Bien sûr, certaines grandes collections, notamment chez Dunod, ont pu aborder, dans leurs perspectives propres, le problème des ressources humaines dans l'organisation. Mais alors que la plupart des traités de gestion nous avaient habitués, jusqu'ici, à des recettes pour que l'organisation retire le plus de son potentiel humain, ce livre-ci indique plutôt à la personne comment se comporter pour vivre au mieux de l'organisation.

Il s'agit donc d'un ouvrage axé à la fois sur les sciences de l'organisation et du comportement. Les auteurs, en parfaite unité dans leur trinité, affichent

un impressionnant bagage de connaissances et d'expériences qui leur permet d'échafauder scientifiquement un véritable système théorique.

La gestion de soi

Toute la thèse des auteurs tend à pousser l'individu vers l'actualisation originale de sa personnalité, en vue d'une gratification optimale. A cette fin, le processus de gestion de soi est présenté comme «une interaction permanente de quatre composantes, soit l'appropriation, la relation, la décision et l'action. On peut difficilement imaginer un être vivant dont l'une des grandes fonctions serait absente; ainsi, nous formulons l'hypothèse que les quatre énumérés ci-dessus sont indispensables à l'autogestion de la personne». Cette dernière doit donc parvenir à s'approprier son environnement dans son ensemble, à gérer avec efficacité ses relations avec autrui, à vivre un processus de décision fluide et à transposer ses projets au plan de l'action.

Pour l'appropriation, l'individu prend en charge son écosystème; par la relation, il se structure un réseau d'appuis; par la décision, il tranche dans le vif et l'incertain; par l'action, il opérationalise ses intentions. Ce faisant, l'individu peut prétendre à l'épanouissement dans l'organisation, non pas que celle-ci puisse, à elle seule, donner un sens à l'existence, mais si un groupe est synergique, il va au moins générer les conditions propices au fonctionnement du processus à travers ses quatre composantes.

Le lecteur fera ici l'objection: il ne s'agit que de théorie. Les auteurs, forts de leur implication dans divers types d'organisations, rétorqueront alors que «la théorie se présente souvent comme dynamique, susceptible de transformer des choses, porteuse d'espoir».

Auto-gestion et gestion organisationnelle

Avant de prétendre à la gestion des autres, et donc de l'organisation, on doit avoir appris à s'auto-gérer. Un leader qui n'est pas conscient de lui-même ne saurait deviner ce qui prime chez ses subalternes. C'est là, en quelque sorte, la transposition de ce bon vieil adage qu'on nous serinait au temps où les collèges formaient les élites et qui affirmait que «qui n'a pas appris à obéir n'aura jamais appris à commander». En d'autres mots, pour être un leader aux yeux d'autrui, il faut d'abord être un leader de soi-même. Ce qui amène logiquement les auteurs à intégrer la notion de leadership à celle de personnalité.

A cet égard, leur ouvrage apparaît comme un guide précieux permettant à chacun de repenser sa manière d'être dans les organisations, permettant même de mieux assurer sa survie à travers ou en dépit d'une culture organisationnelle qui, en vue de maintenir l'unité de l'ensemble, peut arriver à asservir l'individu. Nous dirions donc qu'il devient urgent, dans un monde où la technologie menace

d'accentuer le phénomène d'aliénation, qu'un tel ouvrage soit non seulement connu des gestionnaires, mais au plus tôt mis en application.

En effet, les bouleversements provoqués par la révolution technologique ont un impact tel sur la culture organisationnelle que ceux qui n'ont pas une saine gestion d'eux-mêmes risquent de sombrer dans le *burnout*. La thèse des auteurs plonge ses racines dans une liberté intérieure faite de suffisamment d'estime de soi pour permettre de survivre aux environnements qui agressent par certains côtés, mais qui gratifient par d'autres.

Regards critiques sur certaines réalités

Tout cela ne va évidemment pas de soi. Nul homme n'est une île, a-t-on déjà dit. La personne qui veut se gérer elle-même a à le faire dans un système social donné, où se trouvent, en co-présence, des polarités. C'est ainsi que les deux pôles confiance-méfiance demeurent actifs en même temps. Ici, on attire notre attention sur le fait que les personnes les plus rigides sont les plus susceptibles de faire de mauvais choix, parce qu'insuffisamment sensibles aux transformations environnementales.

Le contrôle du temps fait également problème: son temps et celui des autres. Les auteurs ont observé que l'on pense trop en termes de temps linéaire, comme si tous les instants avaient la même richesse, la même intensité, le même potentiel de productivité. Or, le processus intégré dont ils expliquent le mécanisme, se conçoit en une alternance de temps forts, de haute productivité, de relative passivité, de récupération, de recul critique. D'autres types de spécialistes auraient parlé de biorythmie.

Quand les individus font fi de cette réalité cyclique, il leur arrive de tomber dans ce que les auteurs appellent des «comportements comme si»: de pseudo-réalisations. Et de nous donner comme exemple des gens qui font de la «recherche sans vraies questions» pour «camoufler une période d'inaction», d'autres qui se pourfendent en une surenchère de rencontres et s'inventent de pseudo-problématiques. La cause en serait le spectre de séances d'évaluation porteuses de conflits et de tensions. C'est ce qui expliquerait, par exemple, qu'en certains hôpitaux, on serait obsédé par la remise de rapports sur les soins davantage que par les soins eux-mêmes.

Les auteurs plaident donc pour un équilibre dynamique, un dosage approprié dans les divers types d'implication. Et, quand besoin est, la possibilité de désinvestissement. En effet, il est des gens et des organisations capables de monopoliser nos énergies au point qu'il faille désinvestir à temps pour ne pas être soi-même objet d'engloutissement.

Une vision intégrée de la personne

«Se gérer soi-même signifie intégrer au maximum sa vie affective, sa vie intellectuelle, sa vie spirituelle, sa vie professionnelle», écrivent les auteurs. Il faut resituer la personne humaine dans ce qu'elle a de plus fondamental, redécouvrir l'homme multidimensionnel dans sa rationalité, son affectivité et même son inconscient. Intégrer l'inconscient, c'est échapper à une vision trop rationnelle de la vie, à cette «raison qui assassine la passion», comme dirait Lise Bissonnette.

L'ouvrage que nous analysons a donc le mérite d'échapper à une conception réductionniste de l'être pour plutôt envisager une perspective plus congruente entre la pensée, l'écriture, l'émotion, le vécu et l'agir. Il se situe sans ambages dans le courant humaniste nord-américain. On nous le présente simplement comme «un point de départ». Mais quel départ!

Ce n'est rien de moins qu'un appel à s'assumer pleinement soi-même et un tel appel, je n'en avais personnellement pas entendu de plus percutant depuis les oeuvres du regretté Hans Selye, du moins chez nous. Le livre est profond, profondément humain, même dans la façon dont les auteurs nous racontent, en postface, sa lente maturation. Bien que technique, il se lit bien et son attrayante présentation en fait de plus un contenant sur lequel McLuhan n'aurait à redire.

Un petit livre à recommander, à recommander fortement. Et, pourquoi ne pas le dire, un autre fleuron au palmarès d'une maison d'édition à la jeunesse prometteuse.

Robert Parisé

* * *

Morval, Monique, *Psychologie de la famille*, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1985, 168 pages.

Dans une société brassée par des transformations de tout ordre, personne ne s'étonne que la famille en reçoive des contrecoups. Le système qu'elle constitue est affecté dans sa totalité. Craquement des structures antérieures et émergences de nombreux modèles en sont la manifestation. Les individus qui composent le système sont profondément affectés. Bref la redéfinition des rôles et la recherche d'un nouvel équilibre interpersonnel sont devenues des traits marquants de la famille contemporaine.

C'est à l'analyse de ces phénomènes que Monique Morval s'applique dans son livre *Psychologie de la famille*. Un livre rigoureux et stimulant. Bien structuré, sans lourdeur, de lecture agréable. L'auteure qui est professeure au Département de psychologie de l'Université de Montréal est aussi thérapeute familiale. Elle connaît ce dont elle parle. L'étude qu'elle propose est pondérée à l'aune de l'expérience personnelle.

La deuxième partie du livre qui porte sur le cycle de vie familiale (ch. 7) et les rites familiaux (ch. 8) est remarquable à cet égard. On peut se réjouir que dans cette partie l'auteure offre aux lecteurs de langue française une bonne introduction au concept de cycle de vie familiale tel qu'il a été élaboré au tournant des années 70 aux États-Unis. Elle rappelle les grandes étapes, les tâches et la signification que chacune de ces étapes représente dans la vie du couple et de la famille.

Le chapitre sur les rites familiaux arrive tout à fait à propos. Dans une société où les problèmes d'identité et d'intégration personnelles se généralisent, la réflexion sur la place des rituels est précieuse.

Un autre fait qui mérite d'être souligné et qui donne à ce livre une pertinence évidente, c'est le traitement que l'auteure donne à la question difficile de la définition de la famille. Les pages qu'elle nous offre à ce sujet manifestent l'apport très important de la psychologie moderne. On y retrouve des points de repère fondamentaux. Ils renvoient aux besoins profonds de la personne et du couple à partir desquels il est possible de dégager les éléments constitutifs de la famille et par voie de conséquence d'en fournir une définition significative.

Claude Michaud

* * *

Caillé, Philippe, *Familles et thérapeutes: lecture systémique d'une interaction*, Paris: Éditions E.S.F., 1985, 159 pages (Collection Sciences humaines appliquées).

Goutal, Michel, *Du fantasme au système: scènes de familles en épistémologie psychanalytique et systémique*, Paris: Éditions E.S.F., 1985, 125 pages (Collection Sciences humaines appliquées).

Ce n'est que depuis une dizaine d'années que la thérapie familiale a pris son essor en Europe, notamment en France. Les Éditions E.S.F. publient régulièrement chaque année une série d'ouvrages originaux et de traductions sur le sujet. Toutefois, contrairement à l'Amérique du Nord, où foisonnent différentes approches plus ou moins reliées, en Europe il existe deux grands courants qui ne se reconnaissent aucun lien de parenté: la thérapie familiale systémique d'une part, dans la foulée de l'école de Milan et de Selvini-Palazzoli, et la thérapie familiale psychanalytique de l'autre, qui s'inspire de la théorie psychanalytique des groupes, telle que définie notamment par Kaës et Anzieu. Les deux volumes qui font l'objet de cette recension illustrent bien cette dichotomie.

Le livre de Caillé, *Familles et thérapeutes: lecture systémique d'une interaction*, présente une technique d'intervention paradoxale mettant en relation deux niveaux de représentation de la famille:

- le modèle phénoménologique, constitué des interactions effectives des différents membres;

- et le modèle mythique, image que la famille se fait d'elle-même et des rôles de chacun, qui donne une explication satisfaisante aux phénomènes observés.

Ces deux modèles sont en interférence et renvoient l'un à l'autre en alternance, dans un processus autoréférentiel. Selon l'auteur la confrontation des deux modèles permet de saisir la signification différente du symptôme dans les deux contextes et fait apparaître son caractère paradoxal. Il s'agit dès lors de produire un changement par une prescription contreparadoxale accentuant le mal. Cette prescription aura pour effet de modifier simultanément les deux pôles de l'alternance, de façon prévisible, car le changement sera plus de l'ordre de la création que de l'adaptation. Caillé illustre ce type d'intervention par différents exemples cliniques: anorexie mentale, famille psychotique, difficultés conjugales, thérapie en institution...

Cet ouvrage constitue en fait un recueil de textes, articles et conférences, parus dans diverses revues ces dernières années. Il manque donc un peu d'unité et contient de nombreuses redondances, l'auteur réexpliquant chaque fois son modèle avant de passer à l'illustration proposée. Ce type d'intervention demande au lecteur d'être familier avec l'approche paradoxale afin de bien saisir le modèle développé par Caillé, modèle original en ce qu'il tient compte de l'élément mythique dans la famille. Par ailleurs, ce genre de pratique ne peut se faire que dans un cadre institutionnel, car il exige une infrastructure assez importante: équipe de thérapeutes, salle d'observation avec miroir, etc.. L'auteur insiste sur le fait que l'introduction du thérapeute dans le système familial constitue un nouveau système avec ses règles propres. La lecture de ce volume donne certainement au thérapeute familial l'envie d'en savoir plus sur ce modèle pour pouvoir l'appliquer.

Quant au livre de Goutal, *Du fantasme au système: scènes de familles en épistémologie psychanalytique et systémique*, il constitue une réflexion théorique à partir des deux épistémologies en présence dans le domaine de la thérapie familiale européenne: la psychanalyse et la théorie des systèmes. De formation psychanalytique, l'auteur est amené à travailler, dans sa pratique clinique, avec des systémiciens, ce qui le porte à se questionner sur l'apparente antinomie des deux approches. En effet, la théorie freudienne de l'inconscient et de ses relations avec le préconscient et l'inconscient est véritablement systémique. La théorie des systèmes de son côté ne peut échapper à une certaine forme de linéarité, lorsqu'elle distingue notamment plusieurs types de systèmes et qu'elle leur attribue des propriétés. Par ailleurs, si la psychanalyse convient bien pour expliquer le conflit névrotique intrapsychique, elle échoue dans le champ de la psychose, en négligeant d'y inclure la réalité, ce que permet notamment la théorie systémique. L'erreur est donc d'assimiler la première à la réalité interne et la seconde à la réalité externe: elles sont en quelque sorte complémentaires.

L'auteur approfondit ces deux théories, leur représentation de l'homme et du bonheur ainsi que leurs conséquences sur le plan thérapeutique. Il aborde

ensuite la problématique du changement dans l'une et l'autre perspectives, en étudiant le rôle du symbole et de la symbolisation par rapport à la réalité:

> La prescription (systémique) serait de l'ordre de la *réalité du symbole*, évacué ou forclos jusque-là, et ré-introduit dans le réel. L'interprétation (psychanalytique) serait, de façon complémentaire, du registre du *symbole de la réalité*, refoulée mais présente - ou représentée - dans l'inconscient (p. 117).

En conclusion, l'auteur pose les jalons d'une «méta-épistémologie», qui dépasserait les deux précédentes, en se basant sur la théorie dite des «catastrophes» du mathématicien René Thom, mais il n'élabore pas davantage.

Même s'il s'agit d'une analyse intéressante, ce livre risque de ne trouver que peu de résonance auprès d'un lecteur nord-américain, pour qui la dichotomie entre les deux théories n'est pas aussi radicale. Par ailleurs, l'auteur réduit l'intervention systémique à l'utilisation du paradoxe et du contreparadoxe, tirés de la théorie de la communication, qui ne constitue qu'un des aspects de la théorie systémique, comme le montre Goutal lui-même en page 31.

Ce réductionnisme est caractéristique de l'approche systémique européenne, comme l'illustre également l'ouvrage de Caillé. Ces deux volumes s'adressent donc avant tout à des lecteurs européens. Toutefois l'approfondissement théorique qu'ils proposent peut être utile pour des Nord-Américains, en les obligeant à repenser les concepts qu'ils utilisent quotidiennement dans leur pratique, sans toujours être conscients de leurs implications.

Monique Morval

* * *

Richard, Réginal, *Religion de l'adolescence. Adolescence de la religion. Vers une psychologie de la religion à l'adolescence*, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1985, 176 pages.

L'ouvrage de Réginal Richard, *Religion de l'adolescence. Adolescence de la religion. Vers une psychologie de la religion à l'adolescence*, intéressant à plusieurs titres, situe d'emblée la «nouvelle» place de l'adolescence dans les études récentes de psychologie. Il décrit le nouveau visage que prend l'adolescence, la plaçant dans une étape bien spécifique du développement de l'être humain et non plus comme un corridor de passage entre deux âges.

Dans une première partie, l'auteur élabore sa théorie du développement religieux de l'adolescent autour du pôle de la *rupture*. En se faisant, il démontre l'inéquation entre le langage religieux traditionnel et la réalité que vit l'adolescent. Le deuxième chapitre décrit plus longuement l'expérience religieuse de l'adolescent, qualifiée d'expérience mystique et illustrée par de nombreux témoignages.

Une deuxième partie de l'ouvrage donne la description, l'analyse et les conclusions d'une recherche empirique sur le signifiant «Parole de Dieu» chez des jeunes de 14-16 ans.

Cet ouvrage, qui ne saurait demeurer inconnu des éducateurs de la foi au secondaire, a le mérite de bien poser le problème qui oppose l'adolescent à la religion qui lui est présentée. Il met en lumière les barrières qui empêchent l'adolescent et la religion de se rejoindre. Il pose l'adolescent dans sa réalité vitale et existentielle. Il définit et fait connaître le jeune que l'éducateur rencontre. On discerne très fortement le contact, la rencontre, la communication quotidienne que l'auteur entretient avec l'adolescent dont il parle. L'auteur a le mérite de nous faire partager son expérience et la vaste recherche qu'il a menée depuis dix ans comme psychologue de la religion auprès des adolescents.

On peut cependant regretter que la dernière partie de l'ouvrage ne pousse pas plus loin et ne nous donne pas davantage de pistes de rencontre entre la foi et le jeune. Le lecteur reste sur son appétit et son interrogation. On pourrait aussi, comme le dit si bien M. Vergotte dans sa préface, déplorer que l'auteur - qui a si bien présenté l'originalité de l'adolescent - n'ait pas su aussi bien présenter le Dieu qui veut rencontrer l'adolescent et se faire connaître aussi de lui. Dieu ne peut-il se faire entendre que de l'enfant et de l'adulte?

Néanmoins, l'auteur nous communique dans son ouvrage assez de son dialogue avec les jeunes et de ses perceptions des questionnements et des oppositions des adolescents face à la religion proposée, pour que les éducateurs aient le goût de reprendre à leur tour la recherche et déboucher sur un langage religieux qui atteigne davantage ce nouveau jeune qu'ils auront découvert et respecte mieux ce Dieu qui veut s'adresser à eux. Nous ne saurions trop recommander ce volume à tous les éducateurs qui désirent aider le jeune à cheminer dans la foi.

Nellie Vandal

* * *

Deforge, Yves, *Technologie et génétique de l'objet industriel*, Paris: Maloine Éditeur, 1985, 196 pages.

Dans un ouvrage fascinant, *Technologie et génétique de l'objet industriel*, Yves Deforge, professeur, responsable d'un cours sur la «Culture technique» à l'Université de technologie de Compiègne, nous invite à réfléchir sur la nature de tous ces objets industriels, qui font partie de notre environnement culturel contemporain.

Dans la première partie de son exposé, qui porte sur la technologie de l'objet industriel, il nous fait voyager autour des objets (nature de l'objet: objet, outil, instrument, machine, etc.; types d'objets: dénommé, analysé, «enclassé», consommé, déclassé), puis il décrit les processus de production des objets, depuis

l'artisanat jusqu'au système de production industriel et à la société industrielle. Cette première partie se clôt sur le thème culture et technologie dans lequel l'auteur montre comment les conditions ont longtemps été défavorables à l'avènement d'une culture englobant le savoir et la réflexion sur les objets: ce n'est qu'au milieu du XVIIe siècle que les produits et leur mode de production deviennent objet d'une réflexion d'ensemble. Les personnes cultivées, formées par les lettres classiques, se nourissaient plutôt des oeuvres anciennes et de leur imagerie mythique, ignorant à toute fin pratique les modes de production des objets. Il reste que certains scientifiques des XVIe et XVIIe siècles, bien que très préoccupés par les problèmes de la mécanique céleste, n'avaient pas que mépris pour les techniques: certains nobles avaient, par exemple, des manufactures de verre. Buffon sur ses terres de Bourgogne avait installé un important complexe sidérurgique (fonte et fers industriels). Il faut aussi comprendre que les artisans et gens de métier cachaient jalousement leurs secrets... M. Deforge décrit ensuite les quatre phases qui ont marqué l'évolution de la culture technologique à partir du XVIIIe siècle. La première a été bénéficiaire de la contribution des encyclopédistes. Ceux-ci ont posé les premiers repères nécessaires à une formalisation des technologies. La deuxième phase couvre les exposés sur la technonomie, travaux et écrits discutant les grands principes pouvant permettre la compréhension des technologies et l'action (aspects organisationnels, productifs et économiques du «système industriel»). La réflexion porte à la fois sur le comment et sur le pourquoi. La troisième phase, quant à elle, ouvre sur la science des machines (par le court mémoire de Laffitte) en opposition à la conception antérieure, celle de J. Beckmann qui confiait à la technologie la tâche d'expliquer complètement, méthodiquement, et distinctement, tous les travaux (relatifs aux arts et métiers), leurs conséquences, et leurs raisons. Simondon introduit la quatrième phase en proposant une philosophie des techniques. La technique n'est plus la Cendrillon du logis; elle informe la philosophie et la subordonne, ne serait-ce que par le sens nouveau qu'elle confère à l'utile désormais poétique parce que reconnu comme création. Dans la société nouvelle, toute culture est culture technique par définition. C'est la position de Marcuse et d'Auzias que M. Deforge compare à celle de Simondon qui, à son avis, développe une thèse plus conciliante: promouvoir la technique comme participant, à part entière, de la culture pour la raison que ses fins ... ne diffèrent pas de celles de la culture humaniste.

Dans la deuxième partie de l'ouvrage, l'auteur propose une réflexion sur l'objet industriel, dans laquelle il décrit les trois outils méthodologiques suivants: le principe constitutif d'une lignée génétique, la notion de lignée (une lignée étant faite des objets ayant la même fonction d'usage et mettant en oeuvre le même principe); les lois d'évolution des lignées d'objets. Il montre comment fonctionnent les lignées, qui, comme une race, connaissent des avatars et même une fin, ou encore des résurgences, des mutations, jusqu'à la scissiparité. Les lois d'évolution obéissent à la relation homme-machine mais suivent un pattern qui

montre l'objet comme tendant vers l'autonomie de fonctionnement, le machinal allant dans la machine. En somme les fonctions d'abord juxtaposées entrent en relation entre elles, se complètent, se fondent les unes dans les autres dans une synergie fonctionnelle propre aux objets dont l'évolution est arrivée à un point d'achèvement, de perfection, comme si cette visée était inscrite dans leur nature même. Deforge termine la seconde partie de son ouvrage en signalant que les objets industriels se situent dans des systèmes industriels dont ils sont à la fois partie et expression. Ainsi, une simple aiguille connote le degré de perfection de l'industrie d'une nation (une aiguille anglaise ou allemande...). La difficulté est de repasser de l'aiguille au système qui la produit: difficulté documentaire mais aussi rhétorique. Vouloir parler des objets n'est pas chose facile: certains objets ne veulent rien dire, d'autres parlent trop. Comment écrire le texte? L'auteur nous propose des solutions à partir des travaux de ses étudiants de l'Université de Compiègne, dans lesquels les images combinent plusieurs dimensions à la fois.

L'ouvrage de Deforge constitue une tentative pour faire parler les objets, et nous montrer que la génétique des objets industriels reflète elle-même la mutation culturelle dans laquelle nous sommes engagés malgré nous. Les objets changent, se mutent mais ils entraînent aussi une mutation, une transformation du langage et possiblement de notre pensée.

Gabriel La Rocque

* * *

Bonhomme, Michel et Philippe Hostal, *Premiers pas vers le basket*, Paris: Éditions Amphora, 1985, 189 pages.

Le manuel pédagogique, *Premiers pas vers le basket*, présente une démarche nouvelle pour le basket. Les éducateurs et les éducatrices seront séduits par l'analyse de l'activité que présentent les auteurs. En effet, cette analyse se divise en sept étapes qui respectent la nature même du basket ainsi que les actions et relations possibles entre l'enseignant ou l'enseignante, l'enfant et le basket. Le pédagogue s'y référera tout au long des trois parties du volume pour préparer les activités d'apprentissage qu'il proposera aux enfants.

La première étape propose une vision constructive et positive du verbe d'action «s'affronter». La deuxième et la troisième étape permet à l'éducateur et à l'éducatrice de présenter l'activité selon le contexte physique et les rapports humains mis en jeu. Les étapes subséquentes amènent l'enfant à comprendre ce qu'on entend par «attaquer la cible», «conserver le ballon», «s'approprier le ballon» et «défendre la cible».

Les auteurs invitent les enseignants et les enseignantes à vivre une expérience pédagogique fondée sur la méthode scientifique d'expérimentation et de réflexion en regard de nombreuses situations de problèmes qu'ils présentent aux

enfants. Les situations d'apprentissage proposées dans cet ouvrage comportent une organisation matérielle, des consignes, des variables, des fiches d'observations et des illustrations qui permettent au pédagogue de les appliquer.

Le premier intérêt de ce volume est d'ordre éducatif. Autant sur le plan individuel que sur le plan collectif, le basket est présenté à l'enfant comme moyen (1) d'améliorer ses capacités motrices, (2) d'accepter de prendre des risques, des initiatives et des responsabilités qui seront évalués par les autres, (3) d'innover dans ses réponses, (4) d'accepter des règles, (5) de vivre des situations de coopération et d'opposition, (6) de respecter l'adversaire et (7) de vivre une activité qui s'adapte à un groupe mixte.

Premiers pas vers le basket constitue un outil de travail riche aussi bien pour l'enseignant et l'enseignante que pour l'entraîneur et l'entraîneure.

Serge Talbot

* * *

Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, deuxième édition: entièrement revue et enrichie par Alain Rey, Paris: Le Robert, 1985, 9 tomes.

Il est particulièrement pertinent, dans une revue des sciences de l'éducation, de signaler cette réédition qui représente une sorte de caverne d'Ali Baba mise en ordre. Elle est, en effet, contrairement à la caverne, organisée dans un rationnel si adéquat que, lorsqu'on le fréquente et qu'on le connaît, on en découvre des trésors insoupçonnés. Mais, semblable à la caverne, elle provoque des émerveillements sans fin, des trouvailles, des surprises...

Certes, l'ouvrage n'est pas parfait, comme le reconnaît Alain Rey, grand horloger de cette machine complexe; mais on peut espérer de rapides interventions sur les erreurs ou sur les omissions car, dit-il, trois personnes travaillent en permanence à la correction et à l'enrichissement de la nouvelle édition entièrement informatisée - ce qui ne s'est encore jamais fait. En attendant, on peut apprécier les 20 000 nouvelles entrées avec les 50 000 nouvelles citations. Certains se désoleront de voir officialisés - mais avec des réserves aussi prudentes qu'habiles - «éducationnel» et «solutionner», ou chercheront en vain «exibit», pourtant utilisé très fréquemment en muséologie; mais ils pourront se consoler en étudiant la «mouvance» de la langue dans ce monument qui n'est pas seulement «l'historien et le sociologue du pouvoir dire», mais aussi le pédagogue de l'expression et de la communication.

Comme pédagogue, *Le Grand Robert* ne propose pas seulement les définitions (à ce propos, la nouvelle préface d'Alain Rey est une mine d'or), avec synonymes, contraires, renvois analogiques et citations, mais encore les niveaux de langue, les mots-listes, l'histoire de la langue et des idées qui doublent l'intérêt de ce dictionnaire d'une fonction véritablement encyclopédique. On ne peut

manquer de succomber à la tentation d'aller à l'article «éducation» pour savourer la simplicité, la clarté, la concision et l'efficacité de sa définition: «Mise en oeuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement de l'être humain». Il y aurait un beau cours à faire, en formation des maîtres, avec la simple reprise de chacun de ces mots. Là encore, *Le Grand Robert* serait d'une aide précieuse.

Gisèle Barret

* * *

L'école et l'intégration des communautés ethno-culturelles au Québec: une étude des perceptions des leaders ethniques, par Marie-Louise Lefebvre, Huguette Ruimy-Van Dromme et Léon Van Dromme, Montréal: Université du Québec à Montréal, Université McGill, 1985, 178 pages.

En hommage à Michel Laferrière, directeur du groupe de recherche sur l'éducation des minorités ethniques et décédé en décembre 1984 à Montréal, les membres de son équipe présentent les résultats d'une enquête sur les attentes et les perceptions éducatives de 263 leaders de huit groupes minoritaires de Montréal, à savoir les Chinois, les Grecs, les Portugais, les Juifs ashkenazes et les Juifs sépharades. Les résultats sont analysés dans une perspective comparative. D'abord un portrait de l'école publique québécoise et une critique de ce système au niveau de la langue, du degré d'enseignement, de la confessionnalité et du corps professoral enseignant. Ensuite une perception de la vie dans l'école publique québécoise: le racisme, l'intégration des enfants au système scolaire, la réussite académique des enfants minoritaires, le pouvoir des parents dans l'école. Puis, les attentes face à des besoins plus spécifiques d'éducation des groupes ethniques qui se manifestent dans l'opinion sur les «écoles du dimanche, le programme PELO, l'enseignement de la langue ou du dialecte, de l'histoire et de la culture d'origine, le financement de ces cours à caractère ethnique. Enfin une deuxième partie situe l'éducation des minorités ethniques dans un contexte plus général de réussite sociale. Les questions portent alors sur l'orientation du choix de carrière pour les enfants, sur les probabilités de réussite au Québec et ailleurs, sur les possibilités d'adaptation à la société québécoise et ce, dans un groupe anglophone ou francophone.

Huguette Ruimy-Van Dromme