

Études, revues, livres

Volume 10, Number 3, 1984

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900474ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900474ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this review

(1984). Review of [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(3), 583–600. <https://doi.org/10.7202/900474ar>

Recensions

Études, revues, livres

Helg, Aline, *Civiliser le peuple et former les élites: l'éducation en Colombie 1918-1957*, Paris: Éditions L'Harmattan, 1984, 344 pages.

Si les médias écrits et audio-visuels nous renvoient par satellites l'écho sporadique des misères, famines et pseudo-dialogues Nord-Sud, bien rares sont les études approfondies qui mettent à portée de notre compréhension le drame social de ces pays dépendants et projetés dans la révolution industrielle. Notamment en ce qui regarde l'éducation, Aline Helg nous livre ici sa thèse de doctorat sur 40 ans d'histoire de l'éducation en Colombie, de 1918 à 1957.

L'auteur distingue quatre périodes qui correspondent à des orientations variables de la politique éducative.

Un chapitre introductif nous brosse un tableau général du XIX^e siècle, décrit les protagonistes libéraux et conservateurs, et aussi le rôle de l'Église dans la lente mise en place d'un tissu scolaire fragmentaire. En 1918, moins du tiers de la population savait lire et écrire.

Un second chapitre nous montre les modestes réalisations de la vieille alliance des conservateurs et de l'Église. L'État s'occupe essentiellement de l'alphabétisation-moralisation du peuple et s'en remet, complètement en 1927, aux collèges privés congréganistes pour la diffusion de la culture écrite savante parmi les couches moyennes et supérieures. Quelques collèges privés laïques complètent le tableau.

En 1934, le nouveau président libéral ouvre une nouvelle ère favorisant une certaine démocratisation, une laïcisation et une intervention accrue de l'État: inspection nationale, imposition de programmes officiels à toutes les écoles publiques et privées, création de collèges nationaux et écoles normales établies dans tout le pays.

Enfin, dans un chapitre plus étendu, Aline Helg retrace une considérable expansion scolaire au milieu de profondes transformations structurelles, durant la période allant de 1938 à 1957. L'alphabétisation se généralise alors que l'urbanisation et la tertiarisation croissent à vive allure. Aux conflits de l'Église et de l'État succède une accalmie. L'État, à la faveur des mutations économiques, accentue sa présence dans l'enseignement professionnel et en vient finalement à élaborer une politique générale de l'enseignement secondaire.

C'était une gageure que de vouloir embrasser une période aussi vaste sur un sujet où les monographies historiques sont encore peu abondantes. C'est peut-être

pourquoi l'auteur, malgré l'intérêt marqué de ses maîtres pour l'histoire sociale, s'est laissée un peu trop attirer, à mon goût, par une histoire de l'éducation centrée sur des changements d'orientations politiques qui s'articulent de façon peu explicite sur les mouvements de plus longue durée.

André Petitat

* * *

Caglar, Huguette, *La psychologie scolaire*, Paris: PUF, collection « Que sais-je », n° 2120, 126 pages.

Huguette Caglar relève, dans le secteur dit de la psychologie scolaire, le défi connu de la collection « Que sais-je? » : concocter, en cent vingt-six pages, « le point des connaissances actuelles ». La hardiesse de son entreprise commande à tout le moins le respect !

Les trois parties de l'ouvrage (les composantes de l'adaptation scolaire ; la psychologie en milieu scolaire et la psychologie scolaire en France et à l'étranger) sont précédées d'une introduction aussi brève que significative. En effet, le propos initial « Psychologie scolaire ou Psychologie dans l'institution scolaire ? » annonce un débat passionnant où se profilent la question des fondements, la nature et les conditions de constitution d'une psychologie scolaire en marge des diverses psychologies appliquées en éducation... Mais hélas, le débat annoncé est mort-né : l'option adoptée est celle de « la » psychologie (singulier pour le moins singulier !) en milieu scolaire... l'autre voie, frappée d'ex-communication, n'étant plus évoquée au-delà de la question initiale !

Au terme de l'introduction, le glissement d'une psychologie scolaire possible à la psychologie en milieu scolaire consommé, l'auteur — devrais-je dire l'auteure pour satisfaire aux exigences de la confusion du genre et de la fonction ? — souligne le caractère polymorphe de la tâche de « psychologue scolaire » (diversité des zones d'activités, multiplicité des instruments, pluralité des rôles à tenir) et invite à la tolérance : « Il serait illusoire de croire qu'il soit en mesure de les assumer dans leur totalité ». Ne serait-ce pas illusion que d'invoquer ici l'illusion ? L'incapacité de jouer sur tous les registres ne trahirait-elle pas, avant tout, des degrés variés d'incompatibilité au sein même des fondements des diverses psychologies conjuguées — et non ressaisies — pour des « applications » en milieu scolaire ?

À ce chapitre, le contenu de la première partie (les composantes de l'adaptation scolaire ou : de la nécessité de la psychologie à l'école) est révélateur : l'auteur aborde, non sans brio, mais successivement, l'élève, la famille, l'école et la société... comme si l'addition des regards confinait à la compréhension de l'interaction réciproque des « composantes ». Par ailleurs, le pôle « élève » se réduit à un triptyque descriptif exclusivement psychologique : le niveau intellectuel de l'enfant drainant le credo de la psychologie différentielle, la maturité affective de l'enfant nourrie de

psychanalyse et l'adaptabilité sociale où la prolifération des obligations (« l'enfant doit... ») incite au vertige... Hors de l'enfant, point de salut pour l'élève, objet pourtant privilégié d'une véritable psychologie scolaire?

Dans la deuxième partie (la psychologie en milieu scolaire), les chapitres portant sur les champs d'intervention et sur les méthodes et les instruments du psychologue dit scolaire, constituent, en dépit de la disparité des fondements, un inventaire sans conteste remarquable des activités et des moyens des praticiens.

La troisième et dernière partie (la psychologie scolaire en France et à l'étranger) surprend quelque peu : sous la plume d'un professeur agrégé de Montréal, « l'étranger » se réduit à la Suisse et aux États-Unis...! Il est vrai que le défi susmentionné invite à la modération!

En bref, un livre intéressant, indiscutablement « bien plein » — la deuxième partie lui confère un statut enviable —, mais dont l'intitulé pourrait exiger une facture différente.

Blaise Balmer

* * *

Conseil supérieur de l'éducation, *L'évaluation (situation actuelle et voies de développement)*, Rapport 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec: Gouvernement du Québec, 1983, 132 pages.

Il existe aujourd'hui une littérature abondante et fort diversifiée qui s'est accumulée au fil des ans dans le domaine de l'évaluation en éducation. Des modèles, des théories, des techniques et des pratiques de toutes sortes se sont multipliés à un rythme effréné. On y trouve suffisamment de matière pour séduire diverses catégories de personnes, à partir de ceux et de celles qui sont en contact direct avec la clientèle des services éducatifs jusqu'aux responsables à divers niveaux de l'organisation scolaire, sans oublier les concepteurs et les théoriciens sur les plans méthodologique et statistique. Les cibles de l'évaluation sont multiples: besoins, programmes, établissements, méthodes, élèves, personnels, etc. À travers tous ces écrits qui ont été publiés, où il n'est pas toujours facile de distinguer la paperasse du manuscrit, la recette de la théorie, on ne sait plus très bien si les buts de l'évaluation sont des avantages à prôner, des intérêts à satisfaire ou des fonctions à remplir...

L'évaluation en éducation, comme le civisme, « c'est une foule de petites choses ». C'est aussi tout un monde. Beaucoup de monde!

Une description des pratiques évaluatives au Québec et un aperçu de l'ensemble des problèmes qui s'y rattachent s'imposaient. Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur l'évaluation arrive à point, et, fort probablement, à temps. Ce rapport est à la fois une synthèse et une analyse des principaux aspects qui caractérisent le domaine de l'évaluation en éducation au Québec.

Le premier chapitre situe l'évaluation dans une perspective historique et présente une esquisse des principaux aspects d'ordre idéologique qui doivent être pris en compte à l'occasion de toute réflexion sur les nombreux problèmes que pose la pratique de l'évaluation en éducation.

Le reste de l'ouvrage est subdivisé en trois grands thèmes, faisant chacun l'objet d'un chapitre: l'évaluation des institutions (chapitre 2), l'évaluation des personnels (chapitre 3) et l'évaluation des apprentissages (chapitre 4). Chacun de ces thèmes est abordé d'un point de vue descriptif en faisant état des pratiques évaluatives à tous les niveaux du système d'éducation du Québec, du niveau primaire à l'Université, sans oublier le secteur de l'éducation des adultes. De cette description, les auteurs du rapport dégagent des orientations possibles ou des voies de développement.

Le rapport se termine par une conclusion générale. La méthodologie qui a été suivie pour la cueillette des informations, les ouvrages cités et les personnes consultées sont présentés dans les annexes du rapport.

Pour la personne non spécialiste de l'évaluation, le rapport du Conseil supérieur de l'éducation est une excellente entrée en matière. Du début jusqu'à la fin, on ne peut que déceler un souci manifeste, de la part des auteurs, de lever toute ambiguïté de contexte ou toute équivoque au niveau du vocabulaire et ce, dans un style qui sait doser les explications et présenter les principales définitions à des moments opportuns.

Pour la personne engagée dans des activités d'évaluation, souvent exposée à des lectures ou à des pratiques spécialisées, le rapport sur l'évaluation offre une excellente vision d'ensemble qui devrait lui permettre de se situer, de donner une perspective à ses actions quotidiennes, de prendre un certain recul et de s'interroger.

À mon avis, le point fort du document est cette partie du chapitre I qui traite du contexte idéologique de l'évolution. Cette partie me paraît être la base de toute la réflexion que le Conseil a voulu susciter au sujet de l'évaluation en éducation. L'évaluation est un carrefour de pratiques aux valeurs divergentes: d'une part, l'autonomie des personnels et des établissements et, d'autre part, les notions d'imputabilité et de responsabilité; la sélection des individus et la démocratisation de l'enseignement. Dans ce bref commentaire, il n'est pas possible de faire état de tous les aspects qui émanent de cette toile de fond et qui sont traités dans le rapport, avec beaucoup de lucidité.

En dépit de toutes les tensions qui l'entourent, l'évaluation, qui est très souvent le terme d'un processus, qui est elle-même un jugement, peut facilement échapper à toute critique, à tout contrôle. Les douanes, c'est aussi pour les douaniers et la justice, c'est aussi pour les professionnels de la justice. Et l'évaluation, c'est aussi pour l'évaluation. Nous pourrions voir l'ensemble du rapport comme une grille de lecture pour interpréter et comprendre des activités d'évaluation, qu'il s'agisse

d'élaborer une politique, de développer une méthodologie ou d'implanter une pratique. Pour porter un jugement critique sur l'évaluation et entrevoir les améliorations qui s'imposent, il nous faut un point de repère. Ce point de repère nous est fourni dans la conclusion générale du rapport. C'est ainsi que j'interprète ce passage qui présente, à mon avis, le point culminant de la réflexion :

Au terme, l'évaluation n'étant pas une fin en soi, le but majeur qu'elle vise demeure la satisfaction des jeunes et des adultes qui fréquentent les établissements d'enseignement pour y recevoir leur formation de base, se préparer à l'exercice de leur métier, se perfectionner sur le plan personnel et acquérir les moyens de mieux jouer leur rôle de citoyens (p. 121).

Ce compte rendu et cette appréciation du rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur l'évaluation ne sont pas exhaustifs. Les aspects traités dans ce rapport sont trop nombreux pour être rendus avec justice. Il suffisait, m'a-t-on dit, de laisser le lecteur et la lectrice de ces quelques lignes sur leur appétit.

« L'évaluation : Situation actuelle et voies de développement » : un document à lire, et à relire !

Gérard Scallon

* * *

Goyette, G., J. Villeneuve et C. Nezet-Séguin, *Recherche action et perfectionnement des enseignants: bilan d'une expérience*, Québec: Presses de l'Université du Québec, 1984, 237 pages.

L'ouvrage relate une expérience de perfectionnement des maîtres en enseignement professionnel par la recherche-action (projet PERA). Deux constats sont à l'origine du projet : 1) il existe un grand écart entre les conclusions de la recherche et l'activité éducative ; 2) le perfectionnement des maîtres a peu d'effet sur l'action quotidienne de l'enseignant dans sa classe. Pour parer à ces problèmes, les auteurs proposent un nouveau modèle de perfectionnement des enseignants qui s'inspire de la méthodologie de la recherche-action. Huit (8) projets de type recherche-action ont été réalisés par douze (12) enseignants dans le cadre de cette expérience.

Dans le premier chapitre, après avoir décrit l'évolution récente de l'enseignement professionnel au Québec et celle du perfectionnement des enseignants de ce secteur, les auteurs passent brièvement en revue des écrits sur les lacunes existant entre la recherche et la pratique éducative. Puis ils précisent leur notion de recherche-action en éducation et en font ressortir les avantages et les limites. Enfin, ils présentent les objectifs spécifiques du projet qui sont de plusieurs ordres : accroître les habiletés et la motivation professionnelles des enseignants concernés, développer des attitudes plus positives chez ces enseignants, contribuer à l'amélioration des apprentissages de leurs élèves, améliorer la didactique de certaines

spécialités professionnelles enseignées au secondaire, et contribuer à la mise en place de projets éducatifs dans des écoles.

Le deuxième chapitre traite de la recherche-action en tant que modèle de perfectionnement des enseignants et du devis de recherche utilisé par les chercheurs pour vérifier l'atteinte des objectifs. Concernant le deuxième aspect, il est question plus spécifiquement de la clientèle visée par le projet de perfectionnement des maîtres, des caractéristiques de l'échantillon, des instruments d'évaluation et des modalités de cueillette des données.

Dans le troisième chapitre, les auteurs présentent le programme de perfectionnement des enseignants. On y décrit les activités de formation qui ont permis aux enseignants de mener leur projet dans leur milieu respectif. Elles ont été réalisées en trois phases principales: 1) élaboration du projet; 2) planification et mise à l'essai; 3) analyse, interprétation et diffusion sur une période de trois ans.

Le quatrième chapitre présente les résultats sous trois rubriques correspondant à trois des objectifs du projet, à savoir « faire progresser en même temps les habiletés des enseignants, l'apprentissage des élèves et la didactique de l'enseignement professionnel ». La participation au projet éducatif de l'école, n'ayant pas été évaluée de façon formelle, n'a pas été examinée dans cette section.

Le présent ouvrage ne manque pas d'intérêt. L'objectif général du projet, à savoir l'expérimentation d'un modèle de perfectionnement des enseignants, qui permette à la fois de réduire l'écart entre la recherche et la pratique et d'augmenter les effets de la formation sur la qualité de l'enseignement, m'apparaît fort intéressant et important. Le modèle de formation expérimenté est original et prometteur. Il offre une solution nouvelle au perfectionnement des enseignants pour tous les niveaux et secteurs d'enseignement. C'est, à mon avis, un ouvrage qui est de nature à intéresser toutes les personnes qui se préoccupent de la formation et du perfectionnement des maîtres.

Par ailleurs, les objectifs spécifiques étant trop vastes et nombreux, l'évaluation de leur degré d'atteinte laisse à désirer malgré un effort appréciable de la part des chercheurs pour se donner de bons instruments d'évaluation. Le devis expérimental est parfois déficient (ex. : absence de groupe de contrôle). Cet aspect constitue, à mon avis, le point faible de la recherche et, par conséquent, du présent ouvrage. Les auteurs ont tout simplement manqué de réalisme compte tenu des moyens dont ils disposaient.

Concernant la recherche-action, on y apprend peu de choses nouvelles. J'aurais aimé en savoir plus sur le déroulement de chacun des projets, les difficultés rencontrées, leur impact sur la qualité de l'enseignement et des apprentissages, par exemple.

C'est un ouvrage qui mérite d'être lu.

Louis-Philippe Boucher

Boivineau, René, B. et A. Boulé, *L'enfance de l'art: petite méthode pour accompagner les enfants dans la peinture*, Montréal, les Éditions Bellarmin, 1984, 219 pages.

Ce livre est la réédition d'un ouvrage originalement publié en deux volumes, l'un en 1966 aux Éditions Laberge, l'autre en 1975 aux Éditions Mame. La première partie du livre se veut un guide pour l'éducateur chargé d'enseigner le dessin et la peinture aux enfants de cinq à douze ans et la seconde partie s'adresse aux professeurs d'art graphique au niveau secondaire. Précisons dès maintenant que la présentation du livre est agaçante et que le format livre de poche convient bien à l'éducateur. De plus, les illustrations y sont attrayantes et de bonne qualité.

Ce sur quoi les auteurs, un peintre et une enseignante, insistent tout au long du volume, c'est l'importance de développer chez les jeunes le regard sensible. Ils dénoncent la vision des choses dite « objective » et préconisent une « vision « par le cœur », vision de l'art de tous les temps, de toutes les civilisations » (p. 136).

Quoique l'historien d'art aura quelque peu de difficulté à accepter cette interprétation globale des intentions artistiques, l'opposition créée par les auteurs entre la tendance pédagogique de situer l'élève à l'extérieur des objets éducatifs et l'approche, privilégiée par les auteurs, de l'interaction sensorielle et qualitative de l'élève avec son environnement présente un intérêt certain et eût mérité un meilleur et plus ample traitement.

Tout au long du livre, la typographie change constamment et va de l'italique à l'imprimé blanc sur noir ; la mise en page est fluctuante. Le style littéraire bouscule le lecteur avec une surabondance de points d'interrogation, de points d'exclamation et de phrases laissées en suspens. L'organisation du contenu, avec la table des illustrations placée arbitrairement entre les deux parties du livre et les deux tables des matières mises à la fin, sert mal le lecteur désireux d'aller droit aux références.

Le style graphique non conventionnel et inégal du premier chapitre, quoique se mariant bien au propos de créativité naïve des auteurs, rend toutefois la lecture ardue voire pénible à quelqu'un qui cherche à comprendre clairement l'intention des auteurs.

Les deux autres chapitres de la première partie traitent de la décoration (« où l'on parle d'éduquer le goût » p. 37 et d'apprendre à « orner avec amour pour embellir » p. 43) et de la peinture (« les voilà poétisés par la musique irréaliste des formes et des couleurs: fête pour les yeux », p. 60).

La deuxième partie comprend un chapitre intitulé « l'équivoque » dissertant sur la vieille querelle entre le regard objectif et la vision subjective, un chapitre « du dessin » qui n'est, ni plus ni moins, qu'un hommage à l'art pictural européen du début du siècle et plus particulièrement à Matisse et à Cézanne dans le troisième chapitre sur « la peinture ».

Ce livre se veut avant tout une aide didactique au service des professeurs d'art graphique de niveau primaire et secondaire, mais en réalité, le contenu méthodo-

logique se trouve condensé dans les appendices à la fin de chacune des parties. Ainsi, pour le professeur d'art habitué à une pratique pédagogique intégrant nécessairement sa conception de l'art dans son travail quotidien auprès des enfants, cette division dans le texte a quelque chose d'aberrant. Du moins, nous avons l'impression que le fait d'une double responsabilité (peintre et enseignante) pour la rédaction du texte empêche l'émergence d'un message cohérent auquel le professeur d'art pourrait se rattacher.

L'important, aujourd'hui, pour le professeur d'art, c'est de pouvoir rejoindre les préoccupations des élèves afin de les mieux guider dans leur démarche d'apprentissage. Le texte, à plusieurs reprises, fait état de cette difficulté mais, à chaque fois, au lieu d'éclairer la relation entre le maître et l'enfant, la réponse bifurque toujours et s'achève sur une référence à l'art dit « universel » ou sur une citation d'un écrivain français. Paradoxalement l'image de l'homme célèbre (peintre, poète, etc.) est omniprésente et aucune femme, peintre ou auteure, n'a droit à une seule mention alors que trente des trente-trois illustrations d'enfants sont l'œuvre de jeunes filles. Faut-il croire que la « méthode » qui s'inspire exclusivement de la pratique et de la pensée des hommes s'applique idéalement dans un milieu féminin ?

Les auteurs partent de l'idéologie traditionnelle de l'éducation artistique qui est plus en fonction d'une position métaphysique que d'une réalité empirique. L'enfant est poète, artiste, libre et ressemble à l'artiste adulte par sa relation privilégiée avec le monde perceptuel. Mais, de nos jours, la plupart des éducateurs en art ont relativisé cette perspective et ne pensent plus que « l'influence des images d'adultes paralyse toute possibilité de création chez l'enfant » (p. 103). La conscience de l'éducateur a évolué : sa conception de sa responsabilité par rapport à l'enfant n'est plus en fonction de la réalité européenne de l'entre-deux-guerres (les années trente) qui a vu surgir les fondements d'une pédagogie strictement centrée sur l'enfant. Le défi de l'éducation, à présent, est l'établissement et le maintien d'un dialogue entre individus (éducateur-enfant) aux expériences différentes, dans un monde où les médias de masse ont embrouillé considérablement les relations interpersonnelles et creusé des fossés culturels difficilement franchissables. Or, « l'enfance de l'art » semble faire abstraction de cette situation.

Toutefois, pour l'historien de l'éducation artistique, ce livre offre l'exemple de l'articulation d'une correspondance entre une certaine époque de la peinture et une certaine vision de l'enfance. Les auteurs veulent transmettre leur appréciation de cette correspondance et le sujet est intéressant. Avec un ton moins magistral et moins moralisateur, et en accordant plus d'importance au geste pédagogique, ce livre aurait peut-être atteint la dimension souhaitée. Mais cependant, la position périmée des auteurs nous amène à ne pas conseiller ce livre comme un outil utile aux éducateurs en art œuvrant auprès des enfants et des jeunes adolescents.

Nancy Lambert

Poglia, E., R. Hilderbrand et J.P. Bugnon, *Informatique et champ éducatif. Considérations sur l'introduction de l'informatique dans l'enseignement en Suisse*, Pratiques et théorie, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, n° 36, janvier 1984, 157 pages.

Un séminaire intitulé *Politique, planification et administration de l'éducation en Suisse*, dirigé par le professeur Poglia, est à l'origine de ce cahier. Il a voulu que le fruit de ses réflexions et de celles de ses étudiants ne se perdent pas et deviennent « un produit vendable à l'extérieur ».

Les auteurs, professeur et étudiants, ne posent pas de jugement de valeur sur l'introduction des nouvelles technologies dans nos sociétés modernes. Ils constatent. La Suisse ne peut rien faire pour l'infléchir de toutes façons. Cependant, ils posent une série de questions en guise de réflexions sur les nouvelles tâches du système éducatif face à l'introduction de l'informatique. Ces questions ressemblent à celles que se sont posées et se posent encore les grands pays industrialisés, même ceux dont la démarche d'introduction de l'informatique dans l'enseignement est plus avancée.

La construction du cahier est très « académique ». Elle trahit ses origines. On définit les termes dès le début, éducation et informatique y passent; on en profite pour décrire dans ses grandes lignes le système éducatif suisse. Puis, on fait des constats sur le développement accéléré des technologies informatiques, sur leur introduction dans le monde du travail, particulièrement en Suisse (on y donne des statistiques intéressantes), sur le rôle des nouvelles techniques dans la recherche et dans la création artistique. Mais cela a déjà été dit et écrit maintes fois ailleurs.

Toute la seconde partie est consacrée à « l'informatique : un défi pour l'enseignement » : là aussi du déjà lu, sauf évidemment pour les informations sur la situation en Suisse. Quant au constat des auteurs, on l'a déjà entendu au Québec : la Suisse accuse un certain retard par rapport à la France, à la Grande-Bretagne, aux États-Unis bien sûr. Et le Canada ? Et le Québec ? On ne semble pas connaître. Notre professeur et nos étudiants suisses auraient sans doute eu avantage à lire et à commenter ce qui s'est écrit ici sur la question de l'introduction de l'ordinateur à l'école.

En effet, force est de constater, à travers les lignes de ce cahier, qu'en Suisse la réflexion pédagogique sur l'ordinateur à l'école est aussi en retard. Par exemple, pas une seule fois on ne mentionne explicitement que l'ordinateur est un outil d'apprentissage pour les enfants. Les applications de l'informatique sont beaucoup centrées sur l'informatique en tant qu'objet d'apprentissage. Et on véhicule à ce propos des idées dont certaines tiennent du mythe. L'informatique formerait des esprits mobiles, précis (comme une montre suisse), capables de raisonner selon des règles objectives et de prendre les meilleures décisions pour résoudre des problèmes. Les Suisses tiennent ainsi un discours assez prêt de celui des Américains partisans de la « Computer Literacy ». Il faut apprendre l'informatique aux jeunes pour qu'ils apprennent à dialoguer avec les machines afin que celles-ci ne les asservissent pas. Cette discipline doit donc faire partie du programme.

Quant aux autres applications de l'informatique à l'école, elles se limitent aux applications de gestion qui ne sont pas à proprement parler des applications éducatives, et à l'informatique comme appui à l'enseignement. On glisse rapidement sur la critique de l'enseignement assisté par ordinateur classique, héritage de l'enseignement programmé, autant qu'on glisse sur les expériences de Papert avec LOGO, ce qui n'est pas sans surprendre au pays de Piaget. Heureusement qu'on cite un autre professeur suisse qui parle de la transformation de la relation éducative par l'introduction de l'ordinateur, car on est un peu plus près de la vraie problématique de l'introduction de l'ordinateur à l'école. Mais on ne commente pas cette réflexion. On est passé, à mon avis, à côté de quelque chose de bien plus important que ce qui meuble le reste de l'ouvrage, des rapports sur les expériences entre autres (États-Unis et France), d'un relevé des expériences en Suisse, surtout des expériences de l'informatique comme objet d'apprentissage, et comme il se doit, des discussions sur les coûts et les équipements. Le tout est agrémenté d'un lexique, informatique bien sûr.

Pour ceux qui s'intéressent à l'éducation comparée, ce cahier apporte sur le système éducatif suisse des données intéressantes quant à sa façon d'introduire l'informatique. Mais ce n'est pas l'ouvrage qui va faire évoluer la réflexion sur le sujet des applications pédagogiques de l'ordinateur, car elles sont à peine effleurées. On est encore trop centré sur l'informatique. Pour arriver à parler de pédagogie, il faut dépasser l'informatique, presque l'oublier.

Pierre Bordeleau

* * *

Champagne, Marc et François Miller, *Les profils d'enseignement magistral: à l'Université Laval*, Québec: Université Laval, Service de pédagogie universitaire, 1984, 61 pages.

Cette brochure est le rapport d'une étude entreprise par les auteurs auprès d'un échantillon de professeurs de l'Université Laval à Québec. Le rapport est présenté en deux parties: la première décrit la démarche choisie par les auteurs pour préparer une grille d'analyse du cours magistral; la seconde nous informe des résultats obtenus ainsi que des problèmes rencontrés dans l'observation et l'analyse de cours magistraux professés par cinquante professeurs de cette institution.

Les auteurs font dans la première partie du rapport une recension assez large des instruments ou grilles déjà utilisés par d'autres chercheurs dans l'observation de l'interaction ayant cours dans une salle de classe. Ils reconnaissent beaucoup de mérites à plusieurs grilles élaborées par leurs prédécesseurs pour, enfin, décider de créer leur propre grille d'observation. Partant de leur expérience du milieu universitaire, ils soumettent que l'enseignement magistral, tel que pratiqué à l'université, laisse peu de place à la variété des interactions. De plus, ils soulignent la grande difficulté qu'ils ont rencontrée à obtenir une certaine stabilité dans les observations notées par les observateurs. L'observation d'une même leçon, après un intervalle de

temps, ouvre la porte à plus de 20% de variation dans l'identification d'un même comportement.

Bien conscients des difficultés inhérentes à la démarche choisie, les auteurs poursuivirent leur étude pour nous donner, dans la seconde partie de leur rapport, les résultats de leur analyse et des indications pour de futures recherches sur le même objet: le cours magistral à l'université.

Disons tout de suite que les auteurs ont beaucoup de mérite d'avoir réussi à pénétrer dans plus de 50 cours à l'Université! La recherche en ce domaine a dû, trop souvent, s'en tenir à des échantillons choisis dans les départements de psychologie ou encore dans les facultés des sciences de l'éducation. Dans ce cas-ci, même si l'échantillon n'est pas aléatoire, il offre un large éventail des différents types d'enseignement professés à l'université.

Le lecteur découvrira avec intérêt, croyons-nous, beaucoup d'indications qui lui permettront d'améliorer son propre enseignement. Ne serait-ce que cette constatation des auteurs:

Ce qui étonne un peu cependant, c'est que près de la moitié des professeurs réussissent à donner 45 minutes de cours sans s'impliquer personnellement, ne serait-ce que par une blague, ou par une allusion à leur expérience personnelle. (p. 26)

Pour les spécialistes et les chercheurs en pédagogie universitaire, les auteurs ouvrent de nombreuses pistes pour explorer davantage ce qui se passe réellement dans les salles de cours de nos universités. Il semble qu'on informe beaucoup à l'université mais qu'on expliquerait très peu ou pas!

Marc Gagnon

* * *

Héroux, C.N.D., Madeleine, *Le couvent de Saint-Jean, 1847-1981, Le premier couvent, Le pensionnat, L'École normale, L'école Marguerite-Bourgeoys*, Saint-Jean-sur-Richelieu: Éditions Mille Roches, 1984, 141 pages.

En 1847, les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame ont ouvert un couvent à Saint-Jean, à la demande du curé de la paroisse. Celle-ci datait de 1826. Le village de Saint-Jean sera incorporé et se choisira un premier maire en 1848.

L'auteure de cet ouvrage a quitté Saint-Jean en juin 1981. Depuis deux ans, elle était la seule religieuse à y enseigner encore. Pour leurs travaux, des élèves allaient de temps à autre lui poser des questions sur ce qu'elle avait vécu, sur les institutions qu'elle avait connues, sur l'atmosphère de l'enseignement dans une institution tenue par des religieuses.

Elle a voulu recueillir les dates et les faits principaux de l'histoire de la Congrégation de Notre-Dame à Saint-Jean et de l'éducation des filles dans la ville et la

région. Les archives de la Maison-Mère à Montréal, celles des paroisses, des commissions scolaires et des municipalités concernées renferment des détails que personne n'avait jusqu'ici compilés.

Le volume fait le relevé des dates, des édifices, des programmes scolaires et des structures administratives qui se sont succédé au cours de près d'un siècle et demi. Le tout est illustré de nombreuses photos d'édifices, de personnes, de groupes et de documents. Quelques listes de personnes permettent de se représenter certains aspects de la vie quotidienne.

Des publications de ce genre sont possibles grâce à des subventions d'organismes gouvernementaux. Elles paraissent à première vue n'avoir qu'un intérêt purement local ou régional. Anciennes élèves, anciennes institutrices, personnes âgées de Saint-Jean, amateurs d'histoire locale et régionale devraient permettre à l'éditeur de rentrer dans ses déboursés.

Mais, en réalité, les nombreux détails recueillis présentent beaucoup d'intérêt pour quelqu'un qui a connu certaines des étapes de notre système scolaire antérieures à la «révolution tranquille». Une histoire des 150 dernières années ne sera possible que lorsque des ouvrages semblables auront couvert les divers secteurs de l'enseignement et les diverses régions du Québec.

Deux petits détails piquants pour illustrer cette affirmation. Saviez-vous qu'au moins jusque vers les années 1890, et cela depuis Marguerite Bourgeoys, les élèves appelaient les religieuses «Tante» et que ce n'est que plus tard qu'elles sont devenues «Mères»? À la page 76, une photographie d'une nouvelle d'un journal local nous apprend qu'une commission scolaire achète en 1971 un «couvent» des Sœurs de la Congrégation pour la somme de 500 000 \$ payable par tranches égales réparties sur 15 ans à un taux d'intérêts de 5,5%! En dollars constants à l'échéance en 1986 et compte tenu des intérêts en vigueur au cours de la période, cela se rapproche d'un don pur et simple de la Congrégation ou d'une nationalisation pour un prix symbolique.

Marcel de Grandpré

* * *

Être femme de science, Cahiers de l'ACFAS n° 22, Montréal: Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, 1983, 109 pages.

Cette publication présente les Actes du colloque tenu sur le thème «être femme de science» le 26 mai 1983 à l'Université du Québec à Trois-Rivières dans le cadre du 51^e congrès de l'ACFAS. Ce colloque fut organisé par Claude Benoit, Ginette Boucher, Chantal Fortier et Carole Thibault qui ne se définissent pas comme des femmes de science mais plutôt comme des animatrices en loisir scientifique ou comme journalistes spécialisées en vulgarisation scientifique (p. 8). L'objec-

tif du colloque était double : à la fois permettre échange et réflexion sur la situation des femmes de science mais aussi favoriser l'émergence d'un comité « femmes » à l'ACFAS. Ce second objectif ne fut toutefois pas atteint.

Ce cahier contient des portraits de femmes de science, les communications des conférencières, un compte rendu de la plénière (dans laquelle se trouve une contribution spéciale) et la conclusion.

Les portraits de femmes de science sont en fait des résumés d'entrevues réalisées pour la série télévisée « Hebdo-Science ». Ces portraits sont trop brefs (environ une demi-page) pour laisser à la personne qui les lit une image précise de ce que cela peut vouloir dire pour une femme d'être « femme de science », et sentir les obstacles qu'elle doit surmonter pour persévérer. À la limite, on a même l'impression que c'est par hasard ou par chance qu'elles en sont rendues là où elles en sont. Cette impression, le discours féministe, même le plus conservateur, tente depuis des années de le corriger : c'est grâce à leur travail, à leur persévérance et à leur compétence que les femmes réussissent tout comme les hommes. Ces portraits laissent aussi une certaine image de femmes ne remettant généralement pas en cause la situation des femmes ou la vie des scientifiques. Ce qui semble d'ailleurs correspondre à la situation selon Isabelle Lavergnas-Grémy : « dans l'ensemble, les scientifiques n'ont pas une forte conscience féministe » (p. 94).

Les conférences, quant à elles, sont de qualité et de calibre fort différents. Celle de Claire V. de la Durantaye constitue un témoignage sur la courte existence du Comité des femmes-professeurs de l'UQTR, créé par le syndicat des professeurs et ostracisé par ce même syndicat puisqu'aucune des recommandations soumises ne fut retenue.

La communication d'Isabelle Lavergnas-Grémy est la seule à présenter des données factuelles sur les femmes scientifiques au Québec. Ces données permettent de mieux saisir la réalité des femmes scientifiques travaillant dans un univers masculin, marginalisées dans l'institution, n'accédant pas à des postes de pouvoir. Deux éléments particuliers de cette recherche méritent d'être soulignés. D'abord, les modèles de carrière scientifique seraient différents pour les hommes et pour les femmes, entre autres en ce qui concerne le facteur âge ; et ensuite, la moitié des femmes scientifiques n'ont pas d'enfants, ce qui laisse comprendre que pour ces dernières, comparées à leurs collègues masculins, il y a règle générale un choix de fait entre famille et carrière.

La conférence de Michèle Côté et de Claire de la Durantaye sur les subventions de recherche est pour sa part décousue et mal articulée. On ne saisit pas très bien le lien entre le titre de la communication et certaines parties de son contenu.

Ann Robinson fait suivre son témoignage sur sa carrière par une ébauche d'une « théorie féministe du droit » (p. 67), incluant une comparaison entre le « droit naturel » et le « droit positif ». Cette contribution est intéressante d'autant plus qu'il existe peu d'analyses féministes du droit.

Enfin Dona Mergler examine les attitudes développées par les femmes dans leur milieu de travail. Elle en voit principalement deux : celle où les femmes s'intègrent purement et simplement dans le modèle scientifique courant et celle où elles s'intègrent dans des collectifs de travail. La différence d'approche méthodologique qu'elle décrit par la suite n'est toutefois pas propre aux femmes. Elle appartient au champ du service aux collectivités et à celui de la recherche-action.

La contribution spéciale de Micheline Bonneau qui apparaît dans la section plénière, est l'une des plus intéressantes avec celle d'Isabelle Lavergnas-Grémy. Micheline Bonneau va au-delà du témoignage et de la réflexion préliminaire. Elle nous propose, en fait, une analyse sur le rôle de la femme de science face à l'institution, à la masculinité du savoir, à l'idéologie scientifique et aux méthodes qui en découlent. Elle travaille plus particulièrement les valeurs de distanciation rattachées à cette idéologie ainsi que le lien souvent nié entre science et politique.

En conclusion, Claire de la Durantaye propose aux femmes de science d'assumer leur pouvoir, celui de la connaissance et du savoir, et d'élaborer une épistémologie féministe pour parvenir à créer des savoirs masculins-féminins.

Ce cahier de l'ACFAS propose des textes de valeur très inégale. À cette faiblesse, se greffent des manques au niveau de l'édition du document. Les erreurs de frappe sont demeurées en blanc et non corrigées. La majorité des communications n'ont pas leurs références ou encore celles-ci sont incomplètes. Le titre des communications ou le nom des auteures ne sont pas les mêmes en page de la table des matières et en page où est présentée la communication.

De façon générale, le document est décevant. Les sujets abordés sont trop nombreux et ce survol, s'il peut avoir l'avantage de dresser un certain portrait d'ensemble, a le désavantage certain de manquer de profondeur.

Claudie Solar

* * *

Montmarquette, C. et R. Houle (éds), *Les ressources humaines et la croissance économique*, Actes du colloque du CRDE, Cahiers de l'ACFAS n° 23. Montréal : Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, 1984, 256 pages.

Ce cahier de l'ACFAS comprend les textes des communications présentées à l'occasion d'un colloque organisé par le Centre de recherche en développement économique (CRDE) en novembre 1983 et portant sur les ressources humaines et la croissance économique. Il comprend également les textes des commentaires qui ont été formulés en réaction aux communications. La présente recension ne retiendra que quatre communications, plus pertinentes au domaine de l'éducation.

Pour un texte intitulé « *Le rendement de la scolarité universitaire au Québec* », Jean Michel Cousineau évalue les taux de rendement de la scolarité universitaire au

Québec en utilisant comme données de base celles de l'*Enquête sur les finances des consommateurs* pour l'année 1979.

Le principe théorique qui fonde la démarche de l'auteur s'inscrit à l'intérieur de la théorie du capital humain et permet de juger « s'il y a surinvestissement ou sous-investissement en capital humain en un moment donné » (p. 63). En effet, dans la mesure où il sera possible d'évaluer le rendement des investissements en capital humain sur la base d'évaluations standardisées des divers projets d'investissement, l'auteur énonce que si le rendement du capital physique s'avérait supérieur au rendement du capital humain, « il conviendrait alors de déplacer des ressources du secteur de l'éducation vers celui de l'investissement en capital physique (p. 62) alors que si le rendement du capital humain s'avérait supérieur au rendement du capital physique », le transfert devrait s'opérer dans la direction inverse. Travaillant avec différentes hypothèses de calcul, l'auteur constate que dans tous les cas, le rendement « de l'investissement en éducation est profitable » (p. 79), ce qui l'amène à conclure qu'au Québec, en 1979, il y a « une situation de sous-investissement en matière d'éducation supérieure et qu'il conviendrait par conséquent d'y consacrer davantage de ressources en termes relatifs » (p. 79).

En complément du texte, l'auteur relève quelques facteurs qui situent la portée véritable de sa conclusion. Avant d'adhérer à celle-ci, il importera de prendre en compte ces réserves de même que les commentaires de Paul Martel-Roy. Au surplus, il faudra aussi interpréter la conclusion dans la perspective de la théorie du capital humain et en ayant en mémoire les choix méthodologiques qui jalonnent la démarche.

Dans un autre texte, Pierre Lasserre et François Vaillancourt examinent la rentabilité du diplôme universitaire au Québec et en Ontario eu égard au système fédéral qui prévaut dans chaque province, ce système déterminant en quelque sorte la rémunération nette. En supposant que soient acceptés les hypothèses et les choix méthodologiques des auteurs, plusieurs seront heureux d'apprendre qu'au « Québec comme en Ontario, malgré la fiscalité, l'investissement dans un diplôme universitaire apparaît fort rentable » (p. 113). On aura immédiatement pressenti que cet investissement est cependant moins rentable au Québec. Par ailleurs, contrairement à la prétention des auteurs, il y a fort à douter que ces conclusions éclairent significativement les décisions des jeunes d'étudier ou non à l'université (p. 95).

Claude Montmarquette, quant à lui, étudie le rôle du capital humain dans la croissance économique du Québec, cherchant à « cerner empiriquement le rôle de l'éducation sur la croissance économique » (p. 160). Déjà plusieurs chercheurs ont tenté d'identifier l'influence du capital humain sur la croissance économique depuis les premières tentatives de Dennison aux États-Unis au début des années soixante. La tentative de Montmarquette marque bien la complexité de ce genre d'étude. Utilisant le modèle de Razin plutôt que l'approche de Dennison, Montmarquette constate un « impact significatif de l'enseignement secondaire sur la croissance éco-

nomique» (p. 169), impact nettement supérieur en Ontario par rapport au Québec, et note «l'absence d'impact significatif de l'éducation post-secondaire» (p. 170).

Dans un autre ordre d'idées, Clément Lemelin s'interroge sur l'utilisation des ressources en éducation par rapport aux résultats obtenus. Son texte, intitulé *L'offre d'éducation : coûts, productivité et efficacité* apporte quelques points de vue intéressants. La perspective en est fort large et embrasse tout à la fois l'éducation scolaire et l'éducation post-secondaire, principalement universitaire, ce qui, parfois, a pour effet de dérouter le lecteur. Les principales convictions de l'auteur rejoignent la littérature qui, en théorie des organisations, décrit les caractéristiques de l'organisation d'éducation dont les principales sont l'absence de clarté et de consensus sur les résultats à atteindre et une technologie incertaine. D'emblée, reconnaissons avec l'auteur que l'examen des questions soulevées appelle une approche de type organisationnel et ajoutons que le modèle politique y est fort pertinent. Mais, fondamentalement, cependant, c'est un approfondissement de la compréhension théorique des organisations d'éducation et du concept d'efficacité organisationnelle qui s'avère davantage nécessaire. À cet égard, la communauté des économistes dont parle Lemelin devra accepter que cette formulation se fasse dans une perspective qui n'est pas la sienne mais qui, tout à la fois, l'englobe et intègre d'autres dimensions indispensables.

André Brassard

* * *

L'orientation professionnelle, vol. 19, nos 1, 2, 3, 4, 1983, et vol. 20, n° 1, 1984, Montréal : Corporation professionnelle des conseillers d'orientation du Québec.

Il est toujours un peu périlleux de recenser cinq numéros d'une revue qui présente des articles sur plusieurs sujets à l'intérieur du champ de l'orientation. Ces numéros de la revue, comme ceux des années antérieures, présentent des sujets très variés. Pour n'en citer que quelques-uns, on peut mentionner la personne et son vieillissement, le développement vocationnel de l'adulte, la sélection dans l'école, la réorientation de carrière.

Malgré le caractère diversifié des sujets traités, il semble que le travail de la femme, la relation individu-travail, le changement technologique, le chômage, deviennent des thèmes de plus en plus importants à travers les numéros. À ce titre, la Corporation et les auteurs, pour la plupart des conseillers d'orientation, sont à l'écoute des problèmes que rencontrent les personnes dans leur choix de carrière.

Cette revue à caractère professionnel et scientifique fournit l'occasion à la Corporation des conseillers d'orientation de présenter sa conception de l'orientation. Dans cette présentation, elle s'inspire en bonne partie d'auteurs qui ont publié dans la revue. Depuis un certain temps, elle met de l'avant une problématique qui situe le conseiller d'orientation au confluent de l'individu et du travail, tout en

s'interrogeant sur l'aspect restrictif ou évolutif de cette perspective. Cependant, elle ne se questionne pas sur les postulats idéologiques des fondements de son orientation. Par exemple, elle semble privilégier une conception traditionnelle du travail où celui-ci est un élément majeur du développement de la personne. Qu'en diraient les jeunes d'aujourd'hui qui composent près de 50% de la population des chômeurs et ceux qui voient s'ouvrir devant eux des occupations qui sous-utilisent leurs capacités? Le développement technologique est l'un des facteurs qui risquent de transformer non seulement la relation individu-travail où le développement vocationnel n'aura plus le même sens qu'aujourd'hui, mais aussi l'éthique du travail où il deviendra peut-être accessoire dans la vie des personnes.

D'autre part, un texte semble mériter une attention particulière puisqu'il est développé dans quatre numéros de la revue. En effet, les articles de D. Riverin-Simard s'attaquent au développement vocationnel des adultes âgés de 23 à 42 ans selon les tranches suivantes: de 23 à 27 ans, de 28 à 32 ans, de 33 à 37 ans et de 38 à 42 ans. Reprenant en résumé son cadre théorique (« Vers un modèle en escalier ») présenté dans une autre revue, l'auteure nous informe, au niveau méthodologique, que son échantillon est constitué de 72 sujets de 23 à 27 ans, de 89 sujets de 28 à 32 ans, de 73 sujets de 33 à 37 ans, et de 114 sujets de 38 à 42 ans. Chacun des groupes de sujets se répartit en trois classes: supérieure, moyenne et basse. Les informations ont été obtenues au cours d'entrevues semi-structurées.

Les principales conclusions auxquelles en arrive l'auteure peuvent être résumées de la façon suivante. D'abord, le questionnement vocationnel varie selon l'âge de l'adulte. En effet, si le groupe des 23-27 ans se caractérise par une concrétisation de son identité vocationnelle dans une vérification de ses compétences et de ses intérêts grâce à plusieurs manoeuvres d'atterrissage ou grâce à son passage dans plusieurs emplois ou chez plusieurs employeurs (vol. 19, n° 2, 1983, p. 60), celui des 28-32 ans paraît se questionner sur les finalités du sous-développement vocationnel et sur son identité vocationnelle mais moins sur les modalités de réalisation de ses buts. De plus, les adultes de ce dernier groupe semblent concevoir leur développement vocationnel comme une imposition de la part de la société. Mais ils n'en demandent pas moins une reconnaissance sociale.

Les 33-37 ans se présentent à l'apogée de la course à la réussite sans point d'arrêt. La crainte de ne pas atteindre les sommets les font bien souvent changer fréquemment de postes de travail dans le but, bien souvent, d'accroître leurs responsabilités et leur reconnaissance sociale. Autrement dit, ces adultes, à la suite de leur questionnement, réorganisent leur carrière. Le dernier groupe (38-42 ans) se divise en deux: les défaitistes et les optimistes. Alors que les premiers prétendent que « la vie ne leur a pas souri », les seconds sont relativement satisfaits de leur occupation et la conçoivent comme un enrichissement continu.

Ces quelques conclusions, choisies parmi plusieurs, font voir que le développement vocationnel s'inscrit dans un processus continu qui se termine avec la

retraite. Les quatre articles présentent donc un ensemble de résultats particulièrement éclairants sur le développement vocationnel. Mais ces résultats paraissent, dans une certaine mesure, prisonniers de la théorie développementale qui évacue peut-être trop facilement le contexte social dans lequel les adultes passent les étapes du développement. L'auteure, au début de ses articles, présente ses sujets selon trois classes sociales et n'y fait presque plus référence par la suite. On peut avoir l'impression que cette variable n'influence pas les étapes franchies par les adultes. Cependant, il faut être conscient que le nombre de sujets interrogés ne permettait peut-être pas à l'auteure de mesurer rigoureusement l'influence de cette variable. Quoi qu'il en soit, ce commentaire n'invalide pas l'utilité et l'efficacité de cette recherche.

Même si nous n'avons rapporté qu'une infime partie du contenu des numéros de cette revue, cela n'a pas pour but de décourager tout lecteur potentiel intéressé par le phénomène de l'orientation scolaire et professionnelle des individus. Au Québec, il y a peu de revues sur ce sujet et celle-ci mérite qu'on la lise régulièrement, même si parfois elle a un caractère éclectique.

Claude Laflamme
