

élaborée à partir des items rejetés des autres échelles au moyen de l'analyse d'item convergente-discriminante. Technique popularisée surtout par Jackson (1967), elle consiste à éliminer les items qui ont une corrélation discriminante supérieure à leur corrélation convergente.

Une lecture attentive du texte révèle cependant un biais dans l'application de cette technique puisqu'elle implique la comparaison entre d'une part la corrélation convergente, estimée par la corrélation bisériale, et les corrélations discriminantes d'autre part, estimées par la corrélation des produits croisés de Pearson. Le biais procède du fait que, toutes choses étant égales par ailleurs, la corrélation bisériale, peu atténuée par les variances, est toujours plus élevée que la corrélation des produits croisés (Lord et Novick, 1968, p. 340). L'algorithme utilisé ne permet donc pas de détecter les items qui contribuent à faire augmenter la corrélation entre les échelles. Celles-ci sont d'ailleurs de l'ordre de .37 dans la seconde version et de .32 dans la dernière. A la décharge de l'auteur cependant, je m'empresse de souligner qu'il n'existe pas encore à l'heure actuelle d'algorithme efficace de sélection simultanée d'item (voir Valiquette, 1983).

Ces quelques commentaires n'ont pas pour objectif ici de semer un doute sur la validité de construit de l'inventaire et encore moins de ressusciter le débat classique sur l'assentiment — le sens toujours positif de l'endossement des items pourrait peut-être rendre compte des corrélations entre les échelles—. Mon intention est simplement d'attirer l'attention sur l'importance d'un cadre théorique spécifiant la structure attendue des valeurs. Le malaise que j'ai ressenti pourrait être facilement dissipé par l'ajout d'une courte section au début du chapitre décrivant une hypothèse sur les relations entre les échelles.

Je pense finalement que le volume du Dr Perron représente une valeur sûre (préférentiellement de travail ou d'éducation!) pour de nombreux chercheurs en psychologie. Je l'ai inclus dans la bibliographie de certains de mes cours et le suggère très fréquemment lors de consultations dans le domaine.

Références

- Bujold, C. Revue du volume Valeurs et choix en éducation de Jacques Perron. *L'orientation professionnelle*, 1983, 18, 91-94.
- Jackson, D.N. *Personality Research Form Manual*. Goshen, N.Y.: Research Psychologists Press, 1967.
- Lord, F.M., & Novick, M.R. *Statistical theories of mental test scores*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1968.
- Valiquette, C. Les questionnaires et inventaires de personnalité: théories et méthodes. *Monographies en Mesure et évaluation*, 1, 8, Sainte-Foy, Qué. Université Laval, 1983.
- Nadeau, J.L. *L'Éducation permanente dans une "Cité éducative"*. Québec: Presses de l'Université Laval, 1982.
- Évalué par:
Charles Caouette
Département de psychologie
Université de Montréal
- Depuis une dizaine d'années et depuis, surtout, la parution du fameux rapport *Apprendre à être* (UNESCO-Fayard, 1972), rédigé par la Commission internationale sur le développement de l'éducation que présidait Edgar Faure, il y a eu un foisonnement d'articles et de volumes sur l'éducation permanente et sur ce vaste projet d'une "Cité éducative". La Commission Faure a, en effet, proposé de faire de l'éducation permanente "l'idée maîtresse des politiques éducatives pour les années à venir. Et cela aussi bien pour les pays développés que pour les pays en voie de développement" (p. 206).
- Or, beaucoup ont tenté de récupérer ce nouveau concept à la mode pour en baptiser ou en aromatiser leurs pratiques éducatives, ou pour appuyer leur projet de nouvelles interventions auprès des adultes; qu'on songe à tous les services ou départements d'éducation des adultes et d'andragogie qu'on retrouve aussi bien dans les commissions scolaires et les collèges que les universités.
- Plusieurs se demandent encore, à travers ces publications nombreuses et ces pratiques diverses, comment peut être "opérationnalisé" ce concept d'éducation permanente et comment il peut devenir "la clé de voûte de la Cité éducative". C'est dans la lignée de ces études et travaux de recherche qu'il faut situer le livre de Jean-Réal Nadeau: *L'éducation permanente dans une "Cité éducative"*. Après avoir défini la Cité éducative comme "une société dans laquelle toute entité économique, politique, sociale, culturelle et religieuse, en plus d'assurer son rôle propre, assume des fonctions éducatives en collaboration, en complément ou à la place de l'école" (p.5), Nadeau analyse les exigences organisationnelles d'une telle cité et recourt, pour ce faire, à l'approche systémique. Son analyse repose,

selon ses termes mêmes, sur deux supports théoriques: la philosophie de l'éducation et les théories organisationnelles" (p. 6).

L'auteur est un adepte de la Cité éducative ("c'est une solution qui m'attire et me plaît affectivement", dit-il) et les trois premiers chapitres de son livre traduisent bien son intérêt pour ce concept et le font également partager au lecteur. Ces premiers chapitres sont bien documentés et organisés et ils se lisent aisément; ils constituent un matériel intéressant pour ceux qui veulent approfondir ou enseigner ces notions complexes d'éducation permanente et de cité éducative.

Quand arrive le quatrième chapitre sur "l'approche systémique", la lecture devient très lourde et laborieuse. On a d'abord l'impression que l'auteur se sent obligé de donner un cours complet sur l'approche systémique et la classification des systèmes selon diverses typologies. Ce chapitre demeure, cependant, bien structuré et rédigé (il fait très "thèse de doctorat"), il demeure intéressant même si le lecteur a l'impression de faire un long détour et a hâte d'arriver au chapitre V pour, enfin, découvrir les liens que fera l'auteur entre l'approche systémique et la "Cité éducative".

Or, c'est à ce moment, croyons-nous, que le lecteur sera le plus déçu. Pour notre part, en effet, nous avons eu l'impression que Nadeau a été pris à son propre piège et que voulant appliquer à sa philosophie éducative l'approche systémique qu'il avait choisie, il a dû systématiquement, mécaniquement et de façon répétitive soumettre chacun des quatre sous-systèmes identifiés (à savoir, le scolaire, l'économique, le socio-culturel et le politique) à une même grille d'analyse uniforme et rigide: les éléments, les interrelations et le fonctionnement, le tout étant schématisé dans des figures elles-mêmes assez uniformes et peu éclairantes. Nous nous trompons peut-être mais nous avons, en le lisant, l'impression que l'auteur éprouvait la même lassitude que nous; il ne cesse d'ailleurs de multiplier les "nous avons vu que...", "nous avons souligné que...", "nous avons noté que...", "nous indiquons", "nous rappelons", "il nous reste", "nous étudions maintenant", "comme nous le voyons", "nous venons de voir"... On se croirait dans la salle de cours quand tout le monde se force pour se rendre à la fin... Certaines phrases deviennent elles-mêmes plus lourdes et ambiguës, comme:

"Mais le travail n'est pas l'unique source d'éducation et tous les humains doivent profiter de l'ensemble des ressources éducatives" (p. 286).

"A ces interrelations s'ajoutent, dans le système Cité éducative d'autres interrelations qui interviennent dans les interrelations qu'entretiennent les autres sous-systèmes entre eux" (p. 288).

"Chacun des onze objectifs... aurait pu sans aucun doute être précisé davantage, mais la liste des objectifs s'en serait trouvée allongée" (p. 312).

Et il faudrait mentionner peut-être la présence incongrue dans ce volume d'un nombre important de fautes d'orthographe et de syntaxe (v.g. le système socio-culturelle, p. 310, elle conclua, p. 143, etc.).

Bref, il nous semble important que des études comme celle de Nadeau tentent d'appliquer l'approche systémique aux concepts d'éducation permanente et de cité éducative. Toutefois, l'avenir nous paraît plus prometteur du côté des approches systémiques, non pas de type cybernétique comme celle utilisée par l'auteur, mais de type organique, comme celle que J.G. Miller a élaborée dans sa théorie générale des systèmes vivants (*Living Systems*, New-York, McGraw-Hill, 1978). Il est surprenant de ne trouver dans Nadeau aucune référence à cet auteur et à l'approche systémique-organique, non seulement beaucoup plus appropriée à une étude sur l'éducation mais en même temps beaucoup plus féconde et innovatrice. Nous croyons, en effet, que l'auteur a été victime de la rigidité de l'approche systémique qu'il a utilisée et qui l'a obligé à imaginer un système qui ne fait que réunir des éléments déjà existants ou prévus et qui ne laisse pas de place à des éléments nouveaux et à de nouveaux types d'interactions entre ces éléments comme, par exemple, les divers projets communautaires, les styles de vie alternatifs, les groupes de "cross-counseling", etc.. A cause d'une grille d'analyse qui l'a mal servi, le travail de Nadeau, quoique valable et utile, demeure d'une portée scientifique limitée. C'est peut-être ce qui a amené Nadeau à dire de son étude qu'elle n'était (elle aussi) qu' "un grain de sable sur la plage des connaissances et des réalisations humaines" (p. 322).