

Pou li,

pou Hamilton ki louvri jé-m :

Pou tout jè-n Nou Gin Péyi Tou yo
ki chajé kòsaj mouin ak léspoua
pou avni péyi nou-an...

Pou Jan-Jak, Jési ak Yanik
ki ban-m fòs, kouraj ak aféksion.
pou m-té kapab kanpé
malgré tout difikilté.

10 Septembre 1977.

Pour Hamilton qui m'a ouvert les yeux!
Pour tous les jeunes de Nou Gin Péyi Tou
(Nous aussi nous avons un pays)
Qui me comblent d'espoir pour l'avenir de notre pays...

Pour Jan-Jak, Jési et Yanik
qui m'ont procuré la force, le courage et l'affection
Pour surmonter toutes les difficultés.

"On n'essaie à peu près pas de les motiver ou de les stimuler.

On considère normal qu'il y ait des abandons. Ils fourniront à coup sûr au marché du travail une nouvelle génération de manoeuvre non qualifiée ou, au mieux, de "cols bleus".

Premier rapport annuel du
Conseil consultatif canadien
du multiculturalisme, 1975,
p. 12.

Table des matières

Chapitre I - Objet de la recherche	1
Chapitre II - Identification des problèmes	12
1. Echecs académiques	13
2. Communication	14
3. Comportement social	14
4. Conclusion	17
Chapitre III - Sources des problèmes	19
1. Intrinsèques	20
2. Extrinsèques	24
3. Cheminement scolaire actuel	27
4. Conclusion	32
Chapitre IV - Revue de recherche	35
1. Test d'intelligence générale et test d'aptitude ..	36
2. Psychologie de l'enseignement	42
3. Technologie de l'éducation: proposition	46
4. Conclusion	54
Chapitre V - Nou Gin Péyi Tou, été 1976: un cas d'appli- cation de la Technologie d'éducation	55
1. Technologie de l'éducation appliquée	56
2. Description du projet	67

Chapitre VI - Etude quasi-expérimentale	74
1. Méthodologie	75
2. Analyse statistique	79
3. Discussion	86
Chapitre VII - Conclusions : Méta-technologie	92
Appendice A - Curriculum	100
Appendice B - Analyse des tests de la C.E.C.M.	106
Appendice C - Analyse du test de lecture California ...	114
Appendice D - Rapport d'observations	118
Appendice E - Difficultés méthodologiques	124
Appendice F - Tableaux	133
Remerciements	145
Bibliographie	146

Liste des Diagrammes de déroulement

1.	Cheminement scolaire actuel étudiant haitien à l'école secondaire	28
4.1.	"Société"	49
4.2.	"Education"	50
4.3.	"Société"	51
4.4.	"Ed. Tech"	53
5.1.	"Société Haiti", "Société Québec"	57
5.2.	"Education Québec"	61
5.3.	"Adaptation"	63
5.4.	"Enseignement"	65

Chapitre premier
Objet de la recherche

La comparaison entre deux approches radicalement opposées au classement pédagogique des écoliers immigrants d'origine haïtienne, au moment de leur premier contact avec le système scolaire québécois, constitue l'objet de cette recherche : d'un côté, celle la plus fréquemment utilisée, soit une évaluation sommaire ou un test d'intelligence générale suivi d'un placement dans un secteur quelconque; tandis que de l'autre se situe l'approche la plus juste, à notre avis, soit celle qui consiste à diriger les nouveaux étudiants dans des classes d'accueil pour établir la transition entre les systèmes québécois et étranger.

Mais, au-delà de ces deux approches contradictoires, c'est fondamentalement deux philosophies qui s'affrontent et qui n'échappent pas, dans la réalité quotidienne, à des contrôles politiques. Négliger ces caractéristiques équivaudrait à enfermer les préoccupations de cette recherche dans les limites stériles de la technicité inutile à l'homme, ce qui serait contradictoire au propos même de la technologie de l'éducation¹. Ainsi, les considérations d'ordre politique, socio-économique et culturel trouvent d'emblée leur place à côté des arguments relevant de la technologie et de la psychologie de l'é-

¹Pour situer cette recherche dans le cadre de la technologie de l'éducation, voir la partie 4.3. "Technologie de l'éducation".

ducation. Par contre, il faut également se tenir en garde contre un mauvais équilibre de ces forces d'autant plus que ce travail se situe dans le cadre prioritaire de la technologie de l'éducation. Afin d'éviter tout malentendu, il faut encore spécifier que la technologie de l'éducation sera, ici, mise au service d'une communauté spécifique : les haïtiens et il est à espérer que les résultats pourront tout aussi bien servir la communauté immigrante toute entière.

1.1. Dans la première approche, généralement, les étudiants rencontrent un orienteur qui a pour tâche de déterminer à quel secteur et à quel niveau ceux-là doivent être référés. Pour déterminer son "choix", l'orienteur recourt aux bulletins scolaires haïtiens, fait appel à son propre jugement et, dans certains cas, utilise un test d'intelligence générale, le tout à l'intérieur de la norme québécoise de rapport âge-niveau scolaire. Cette façon de procéder se fonde sur la volonté de respecter les normes québécoises et sur l'idée que le fait de parler français en Haïti et au Québec est suffisamment déterminant pour que l'intégration scolaire se fasse sans transition.

Or, dans la pratique¹, la norme d'âge est totalement inexistante en Haïti et un enfant peut aussi bien débiter à l'âge de trois ans qu'à sept ou huit ans. Il est à noter d'ailleurs qu'après observation sommaire, il semblerait que la plus

¹Dans la pratique, puisqu'il existe bien une norme âge-niveau scolaire définie par le Département de l'éducation nationale en Haïti. Cependant, cette norme n'est point appliquée, encore moins contrôlée.

forte proportion d'enfants débutant tardivement proviendrait des milieux moins favorisés et que simultanément, les débutants les plus jeunes seraient eux, des milieux les plus favorisés. Etant donné que cette norme québécoise des 13 ans se base sur des acquisitions pédagogiques, il est clair que tout étudiant "pénalisé" par la norme de 13 ans le sera proportionnellement à son âge d'entrée à l'école.

D'autre part, la culture haïtienne n'a rien de "francophone", à part ce 5 à 10% de la population - "pourcentage qui représente les couches sociales les plus aisées : bourgeoisie et moyenne bourgeoisie - qui, parlant français, s'est donné un vernis de culture franco-occidentale. La grande majorité de la population soit les 80% ne parlent pas le français du tout, tandis que 5% environ parlent un français médiocre et nettement insuffisant pour justifier le qualificatif de francophone.

Finalement, il est intéressant de noter qu'il a été observé une nette différence, quant au degré d'intégration scolaire, entre enfants haïtiens de différentes origines sociales; les enfants des milieux aisés dénotent beaucoup plus d'aptitude à l'adaptation que leurs compatriotes des milieux moins favorisés. Cette observation, au Canada, est naturellement la résultante de la stratification sociale en milieu scolaire telle qu'elle se manifeste en Haïti même et elle devra servir d'indice dans la présente recherche.

1.2. La deuxième approche, très peu utilisée dans le

cas des immigrants haïtiens, se veut cependant un essai d'intégration plus structurée et systématique à la vie québécoise. Il s'agit, ici, des "classes d'accueil" où sont placés uniquement les étudiants immigrants ne parlant pas français. Évidemment, ce classement restrictif - l'expérience a même prouvé qu'il serait également "étroit" - se base toujours sur l'idée que parler une même langue suppose, objectivement, une culture, des moeurs et des réflexes sociaux en commun et naturellement aucun besoin d'intégration. Par contre, une langue différente supposerait culture, moeurs et réflexes sociaux différents, donc nécessité "d'intégration". Ainsi donc, "intégration scolaire" est grossièrement confondue avec "parler la même langue" même si, outre l'apprentissage du français comme langue seconde, on offre aux enfants placés en classe d'accueil, l'opportunité d'établir un contact positif avec la culture québécoise et la chance de poursuivre des études normales.

Cette deuxième approche, bien que nettement supérieure à la première, reste, néanmoins, boiteuse à cause du classement restrictif et étroit d'une part et, d'autre part, parce qu'elle ignore complètement les origines socio-économiques des immigrants, qui expliquent certains retards pédagogiques importants.

1.3. L'aboutissement à une proposition pour une troisième approche, approche globale, devrait donc être le but ultime de cette recherche. Cette approche devrait partir des jalons posés par les classes d'accueil pour s'enrichir d'éva-

luations "circonstanciées" (cf. "criterion reference") c'est-à-dire basées sur et orientées par les aptitudes individuelles de chacun en tenant bien compte des origines socio-culturelles et économiques. Ainsi, les disparités sociales en tant que facteur négatif au cours de processus d'intégration scolaire devra faire l'objet d'une étude particulière de façon à arriver à un programme global mais équitable pour chacun.

Cette "approche globale" se distingue donc singulièrement des "classes d'accueil" par sa volonté expresse, en dépassant le simple niveau de l'accueil, d'aborder le problème sous l'angle de l'adaptation. Ceci suppose comme postulat de base que des différences variables existent effectivement quant aux acquisitions scolaires, et au degré d'adaptation sociale, avec comme facteurs déterminants les origines culturelles et socio-économiques. Ce serait là une inadaptation scolaire fonctionnelle donc remédiable par une approche conforme aux nouvelles découvertes des sciences de l'éducation en l'occurrence, la technologie de l'éducation et son approche systémique.

1.4. Finalement, le problème posé par ce travail pourrait se formuler ainsi : est-ce que le recours aux classes d'adaptation devrait-on dire, doit être généralisé à tous les étudiants immigrants d'origine haïtienne de façon 1) à leur inculquer une dose de culture québécoise, 2) à les placer dans des conditions adéquates (socio-linguistiques) pour une évaluation pédagogique et globale, et 3) à les placer à un niveau de compétence académique - en ce qui a trait aux matières

de base - leur permettant de s'intégrer au degré scolaire correspondant à leurs véritables capacités intellectuelles.

Un second problème, découlant directement du premier, serait la détermination des critères de l'évaluation linguistique et pédagogique, tout en respectant les normes québécoises, mais également et surtout en tenant bien compte des normes absolument différentes à l'intérieur desquelles a fonctionné pendant longtemps l'étudiant en question. Finalement, les possibilités de généralisation des conclusions de la recherche devront être étudiées le plus scrupuleusement possible.

1.5. Le sujet de cette recherche revêt, dans le contexte actuel de l'immigration au Québec et au Canada, une importance toute particulière. Plusieurs facteurs doivent être considérés si l'on veut bien saisir l'impact de la politique d'immigration des gouvernements canadien et québécois sur l'intégration scolaire des enfants des immigrants. Trois facteurs déterminants seront examinés : les objectifs, les législations et les tendances quant aux catégories d'immigrants.

Le "Livre vert sur l'immigration", publié par le Ministère canadien de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration définit en termes non voilés les objectifs de l'immigration, en fonction de l'élaboration d'une politique dans un domaine où s'entrecroisent les intérêts économiques, sociaux et culturel du Canada¹, et ce, en considération d'objectifs démographiques

¹Livre Vert, Vol 1, p. XI.

et de facteurs ethniques pour la période couvrant toute la fin de ce siècle¹ :

A mesure que plus de Canadiens sont devenus aptes à occuper des postes exigeant de hautes compétences, des problèmes épineux ont surgi à l'autre pôle du marché du travail. On se heurte à une pénurie tenace de travailleurs disposés à tenir des emplois exigeant une main-d'oeuvre non qualifiée ou ayant un degré limité de compétence, surtout s'ils doivent aller travailler dans des régions éloignées, accepter des conditions de travail peu alléchantes et des salaires peu élevés ou encore cumuler à la fois ces trois inconvénients².

et le rapport continue :

C'est pourquoi le système de sélection met l'accent sur l'âge, la scolarité et la compétence³ professionnelle. Ces trois facteurs ainsi qu'une connaissance des langues officielles du Canada sont donc pris en considération à cause du rôle qu'ils jouent relativement à l'aptitude qu'a le requérant à s'intégrer à la société canadienne et au monde du travail⁴.

Or, la législation canadienne emboîte le pas à ce fameux livre vert avec le projet de loi C 24 présenté au parlement en décembre 1976. Par ailleurs, les différentes législations québécoises sur la langue officielle, dès qu'elles

¹Livre vert, p. 13, 14, 16, 19.

²Livre vert, Vol. 1, p. 26 (passages soulignés par nous).

³Pour être consistant avec lui-même, le rapport devrait peut-être dire "la non-compétence"... Mais c'est plutôt l'expression d'une des multiples contradictions du Livre vert.

⁴Livre vert, vol. 1 p. 27 (souligné par nous).

étaient transposées à l'éducation, ont semblé plutôt consacrer la confusion entre "langue" et "intégration". Ainsi, à un problème réel, on trouve des boucs émissaires, les immigrants, ce qui entre chose, permet de ne pas bousculer les vraies causes, la domination économique anglo-canadienne. Et pourtant, le Rapport Gendron sur la situation de la langue française indiquait sans l'ombre d'un doute les causes profondes du problème de la langue dont principalement l'attitude hostile des québécois face aux immigrants et les chances économiques (Rapport Gendron, Livre III).

Finalement, depuis les quatre dernières années, l'immigration haïtienne au Québec a subi des changements considérables, changements similaires pour toutes les catégories d'immigrants. De 1973 à 1975, ce qu'il faut noter, c'est l'augmentation sensible du pourcentage des immigrants appartenant à la catégorie "main-d'oeuvre non qualifiée" et "degré limité de compétence", catégories définies par le Livre vert et citées plus haut. En effet, la catégorie des moins de 12 années de scolarité, pour l'immigration haïtienne, est passée de 74% à 84% en trois ans (voir tableau 1). C'est donc dire que les politiques énoncées en 1974, dans le Livre vert, se réalisaient au même moment en ce qui concerne les tendances observées selon les statistiques de l'immigration haïtienne.

Parallèlement à cette tendance, il faut souligner l'accroissement considérable des jeunes immigrants, enfants

Tableau 1

Travailleurs immigrants haitiens au Québec selon
les années de scolarité : 1973-1975

Année	Année de scolarité						Total
	0 - 5		6 - 12		13 +		
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	
1973	136	8	1162	66	465	26	1763 100
1974	172	5	2472	75	664	20	3308 100
1975	86	5	1361	78	294	17	1741 100

Sources : L'immigration au Québec, Bulletin Statistique annuel, Vol. 1, 2, 3.

d'âge scolaire, en provenance d'Haiti. Les données statistiques sur l'immigration ne permettent pas d'étudier avec précision les tendances pour ce groupe qui fait plutôt partie de deux autres catégories : ceux qu'on appelle les "parrainés" et les "désignés". Cependant, l'on sait que ces deux dernières catégories sont justement majoritairement composées d'enfants d'âge scolaire. Or, de 1973 à 1975 il est arrivé au Québec 5141 immigrants parrainés et désignés en provenance d'Haiti (voir tableau 2) et de 27% en 1973 il sont passés à 75% en 1975.¹ Ceci veut donc dire qu'au cours de ces quatre dernières années, la population étudiante d'origine haitienne a subi un accroissement d'envergure et, qu'il faut situer cet accroissement à l'intérieur de la tendance décrite plus haut, c'est-à-dire le changement qualitatif et quantitatif quant

¹ L'immigration au Québec, Bulletin Statistique annuel, Vol. 1, 2, 3.

Tableau 2

Profil immigration haïtienne au Québec : 1973-1975
selon catégories d'admission

Catégorie	Année et pourcentage					
	1973	%	1974	%	1975	%
Indépendants	1666	73	2884	59	842	25
Parrainés	377	17	1380	29	1836	54
Désignés	223	10	592	12	733	21

Sources : L'Immigration au Québec, Bulletin Statistique annuel, Vol. 1, 2, 3.

aux origines socio-économiques des immigrants haïtiens.¹

Cette double observation a une implication directe pour l'étendue de ce travail puisque des difficultés particulières ont été observées quant aux possibilités d'intégration des enfants provenant précisément des familles d'ouvriers "non-qualifiés" et de niveau de scolarité bas (présente étude), par opposition aux observations faites pour des enfants professionnels haïtiens (Chrispin Brutus, 1970).

¹ Il est important de signaler que les changements observés, s'ils se font à la faveur des nouvelles politiques d'immigration canadienne, ont leur genèse, cependant, dans la crise généralisée des structures économiques, sociales et politiques dans laquelle la domination du capital étranger a plongé Haïti, crise qui frappe plus durement les secteurs les plus défavorisés du pays et pousse de plus en plus de paysans et d'ouvriers à émigrer vers les U.S.A., le Canada, etc.

Chapitre II

Identification des problèmes

D'une façon empirique, les problèmes majeurs peuvent se classer selon l'ordre hiérarchique de préoccupation - apparente - des autorités scolaires (importance croissante de 1 à 4).

2.1. Echecs académiques

Les échecs académiques constituent une pierre d'achoppement pour les enfants haitiens des écoles secondaires. Tout d'abord, les enfants haitiens sont généralement plus âgés que leurs confrères québécois d'un même niveau scolaire. Malgré cela les méthodes de travail des étudiants haitiens semblent inadéquates pour le Québec et les notions de base font généralement défaut. Ceci vaut pour toutes les matières et particulièrement pour les sciences (mathématique - physique - chimie), l'anglais et le français.

Il n'est pas rare de voir des étudiants classés dans les cours allégés (parmi le choix allégé-normal-enrichi) obligés de prendre le même cours deux années consécutives pour pouvoir réussir. Par ailleurs, nombreux sont ceux qui se voient obligés de reprendre la dernière année du cours secondaire (Sec. V) ou, ce qui est encore pire, certains cours seulement durant toute une année, avant d'être acceptés au CEGEP; soit pour élever leur moyenne académique générale, soit pour remplir des conditions de pré-requis (enrichi ou normal), alors.

qu'ils avaient suivi le cours normal ou allégé sans trop savoir les conséquences et/ou sans qu'ils en aient été informés.

2.2. Communication

Les haïtiens, quelque soit leurs âges, leurs origines sociales et leurs formations scolaires, éprouvent des difficultés majeures du point de vue de la communication orale les premiers mois de leur arrivée au Québec. Pour les adultes, il est généralement acquis qu'un minimum de trois mois s'impose pour une adaptation linguistique fonctionnelle. Pour les enfants nés en Haïti, et selon les origines sociales, cette période d'adaptation semble être plus longue. Certains conseillers en orientations, à l'emploi de la C.E.C.M., semblent s'accorder pour mettre la période minimum à environ un an, période qui s'étendrait même jusqu'à environ deux années pour certains étudiants. Malheureusement il n'existe aucune donnée précise qui permettrait, en outre, d'établir une corrélation touchant :

- 1) les sujets qui auraient "bénéficié" de la classe d'accueil et autres, et 2) les cas d'échecs académiques par rapport à la durée de la période préadaptation linguistique et/ou audio-linguale.

2.3. Comportement social

Ici, il y a lieu de distinguer trois sous-catégories : individus, groupes, âges.

2.3.1. Individus

Généralement, lorsque l'étudiant haïtien est plongé

dans le milieu scolaire québécois - sans que le milieu récepteur et/ou l'étudiant n'ait été préalablement "préparé - l'étudiant réagit soit avec agressivité, avec timidité ou par un refoulement. Dans l'un ou l'autre cas, il est perçu, par les professeurs, les administrateurs, les orienteurs et par ses camarades de classe, comme un "cas problème". Ou bien ce comportement vient apporter comme une sorte de preuve à un diagnostic de "débile léger"; ou bien il sert comme indice de dépistage de cas à référer aux psychologues ou tout simplement aux psychiatres.

Il serait peut-être intéressant de mentionner le cas de cette jeune étudiante qui, lasse de se faire appeler par toutes sortes de surnoms franchement racistes, décida de se défendre, comportement tout simplement normal dans les circonstances. Le résultat fut quelques morsures pour les étudiants québécois et une demande d'examen psychiatrique pour l'étudiante haïtienne par les adultes québécois en charge de l'école.

2.3.2. Groupe

Dans toutes les écoles où il y a plusieurs étudiants haïtiens, ceux-ci se regroupent entre eux naturellement. Cette attitude, généralement mal vue des administrations scolaires, tout en n'étant pas, il faut bien le reconnaître, répréhensible en soi, peut bien être une expression de problèmes graves. Effectivement, ces groupes ont généralement tendance à s'isoler ou à rentrer en conflit avec les québécois. Naturellement,

ceci brise l'atmosphère des écoles et prend souvent l'allure de rixes sociales.

Par ailleurs, la formation de groupes a provoqué, dans certaines écoles, une nette diminution dans l'utilisation de termes racistes contre les étudiants haitiens, par leur confrères québécois. Cependant, si ces groupes ont réussi à inspirer une sorte de crainte en s'imposant par la force physique, les attitudes discriminatoires, loin de disparaître, ont pris simplement une autre forme, plus subtile cette fois.

2.3.3. Age

Parmi les problèmes que confrontent les jeunes étudiants haitiens, la question de l'âge semble vouloir prendre de plus en plus d'importance, parce que ces étudiants doivent vraiment faire face à des retards académiques sérieux; mais surtout parce que les autorités scolaires agissent délibérément soit en ignorant totalement les droits, besoins et capacités de ces étudiants, soit tout simplement par pur racisme, consciemment ou non. Il serait bon, ici, de souligner que ce phénomène semble être généralement l'apanage de tous les étudiants immigrants et d'une forte proportion des étudiants québécois des classes ouvrières et "défavorisées".

Certains étudiants haitiens âgés de 13 ans ou plus, à leur arrivée au Canada, n'ont pas achevé le cycle de l'école élémentaire. Dues aux acquisitions académiques inhérentes, ces enfants ne peuvent certainement pas s'intégrer au secteur

régulier du cycle secondaire. Plus soucieuses du respect de certaines normes administratives¹ que du bien être et des droits de personnes humaines, les autorités scolaires, généralement, relèguent ces enfants aux secteurs spéciaux qui n'offrent aucune possibilité d'avenir professionnel ou semi-professionnel. Les procédés utilisés pour l'orientation de ces enfants reposent, pour la très grande majorité, sur des bases dont la validité scientifique est très contestée sinon complètement rejetée; les tests d'intelligence générale (européens ou américains) en sont un exemple.

D'autres étudiants haïtiens sont en classe avec des camarades québécois de deux à quatre ans plus jeunes qu'eux. Cela semble particulièrement alarmer les autorités scolaires qui ouvertement disent craindre pour la vertu des jeunes québécoises qui, d'après les autorités en question, seraient une proie facile pour les jeunes haïtiens. Ce souci spécifique a conduit, à la rentrée de 1975, certaines directions d'écoles à envoyer des jeunes de 17 ans environ, et qui accusaient des retards académiques, à des cours du soir pour adultes.

2.4. Conclusion

Finalement, il faut bien spécifier que la hiérarchie présentée n'est pas nécessairement en rapport avec l'importance des problèmes pour les jeunes haïtiens eux-mêmes. D'ailleurs, cette hiérarchie "de facto" a été dérivée de l'inten-

¹Règlement No 1, Art. 1 et 2.

sité de "réaction" des autorités scolaires puisque aucune analyse circonstanciée n'a été réalisée par elles. Cette absence d'analyse va créer la situation où les problèmes sont évalués, non en fonction de leur importance véritable, ou même en fonction de leur caractère alarmant subjectivement, mais tout simplement en fonction des "services existants".

Chapitre III
Sources des problèmes

Afin de bien cerner les enjeux de la situation et pour mieux y apporter des solutions, il convient de définir la dichotomie suivante quant aux deux principales sources : intrinsèques et extrinsèques.

3.1. Intrinsèques

Il s'agit, pour ainsi dire, des sources intrinsèques aux individus, qu'ils transportent donc avec eux, même s'ils ne sont pas individuellement responsables de l'existence même de ces problèmes.

3.1.1. Langue de communication

La "régionalisation" des langues est un fait scientifiquement reconnu et il est tout aussi bien reconnu que le fait de parler une même langue ne suppose pas une même culture. En plus de l'écart considérable entre le français haïtien et le français québécois, il faut souligner le fait que la langue maternelle de plus des 95% de la population haïtienne est le créole qui est la langue de tous les jours et particulièrement celle de la maison. Or, en Amérique du Nord, tant aux U.S.A. qu'au Canada, les recherches les plus récentes en sciences de l'éducation semblent préconiser d'une part le maintien de la dualité ethno-linguistique et d'autre part le recours à la langue parlée à la maison comme moyens les plus appropriés de parvenir à un ajustement équilibré (Wolfgang, 1975). De

multiples expériences multiculturelles ont été concluantes aux U.S.A., en Israël et en Grande Bretagne, et on aurait tout intérêt, au Québec, à les étudier de plus près.

C'est donc contrairement aux courants scientifiques de la socio-linguistique moderne¹ que certaines autorités scolaires se sont retranchées derrière le fait superficiel du "parler la même langue" pour refuser les classes d'accueil aux étudiants haitiens, n'y acceptant que quelques rares exceptions. C'est donc à l'étudiant qu'il revient de voir à sa propre intégration. C'est ainsi une approche absolument non scientifique où l'étudiant passe des mois sans bien comprendre ses professeurs et fait les interprétations qui lui plaisent, n'hésite pas à blâmer ses échecs par le fait du professeur qui parle mal.

Aussi, par le fait même que le problème de la langue ne soit pas "attaqué" par les autorités compétentes, une situation de heurt se crée, où des éléments discriminatoires contribuent à envenimer les choses. Ainsi, on retrouve d'une part les haitiens critiquant sévèrement le "joual" comme un affreux patois et d'autre part les québécois s'efforçant de parler "petit nègre".

3.1.2. Age

Même si la norme d'âge existe légalement en Haiti, la situation réelle est loin d'être telle. En réalité, les pa-

¹(Voir à ce sujet, Bebel-Gisler, 1976).

rents en Haiti envoient leurs enfants à l'école quand ils le peuvent financièrement. Alors que la promotion automatique est chose courante au Québec, c'est plutôt le contraire en Haiti où les enfants sont obligés de reprendre une année qu'ils auraient échouée. Somme toute, il n'existe aucune relation rigoureuse âge-niveau scolaire en Haiti.

S'il faut, quand ils arrivent au Québec, que la norme d'âge leur soit rigoureusement imposée - comme c'est le cas -, les jeunes haitiens se trouvent très injustement pénalisés.

3.1.3. Comportement socio-affectif

Les traditions sociales et culturelles étant tout à fait différentes au Québec et en Haiti, il faut s'attendre à ce que les normes, habitudes, réflexes, comportement etc., reflètent des réalités différentes selon qu'il s'agisse d'un étudiant haitien ou d'un étudiant québécois.

Par contre, de nombreuses expériences ont démontré que lorsqu'elles sont introduites dans le milieu scolaire d'une façon contrôlée, ces mêmes différences ethno-socio-culturelles peuvent servir assez efficacement à faciliter l'adaptation de tous les groupes en présence, les uns par rapport aux autres, tout en créant un climat favorable au développement intellectuel (Kindred, Bagin, Gallagher, 1976; Wolfgang, 1975).

3.1.4. Origines Sociales ou facteurs socio-économiques

Tout comme dans la société québécoise même, ce facteur est, sans aucun doute, le plus important de tous, d'autant plus qu'il joue un rôle déterminant sur les autres. Il serait inutile, ici, de reprendre les implications des facteurs socio-économiques sur la performance académique puisqu'ils s'appliquent aux enfants haïtiens exactement de la même façon qu'ils s'appliquent aux enfants québécois. Ce qu'il y a lieu d'exposer, cependant, c'est comment ces facteurs jouent particulièrement dans les circonstances décrites ici.

Sur le facteur âge, en Haïti même, les enfants des familles aisées vont généralement à l'école plus tôt et confrontés à moins d'instabilité matérielle, reprennent une classe beaucoup moins souvent que les enfants des familles moins aisées. C'est donc dire qu'il est beaucoup plus probable de retrouver ce problème chez les enfants des classes défavorisées en Haïti, même si les enfants des classes favorisées doivent eux aussi subir les tares de l'arriération fonctionnelle qui constitue un problème majeur en Haïti (Bourrelly-Laroche, 1976).

En ce qui concerne la langue, il faut d'abord et avant tout spécifier que la langue française est essentiellement la langue de l'école, ce qui veut dire que ceux qui ne vont pas à l'école ne parlent pas le français. Or, plus de 80% de la population ne vont pas à l'école en Haïti. De plus, il

Il y a une énorme différence qualitative entre les écoles publiques - où vont les enfants des classes défavorisées - et les écoles privées - où vont les enfants des classes riches.

Finalement, les classes favorisées, en Haïti se plaisent à se donner un vernis de culture occidentale, ce qui représente un luxe qu'elles seulement peuvent se payer. Les enfants en provenance de ces classes, peuvent donc ainsi plus aisément réaliser, tout seuls, une adaptation au milieu québécois, d'autant plus que leurs parents, des professionnels, peuvent facilement leur venir en aide (Chrispin Brutus, 1970).

3.2. Extrinsèques

Il faut également distinguer les sources extrinsèques, c'est-à-dire qui relèvent purement de l'organisation du milieu récepteur : l'école québécoise pour le cas des jeunes haïtiens en question.

3.2.1. Accueil aux immigrants

Les programmes d'accueil aux immigrants se résument, pour l'essentiel, à une période d'apprentissage de la langue. Ce facteur est si déterminant que l'enfant, dès qu'il a une connaissance suffisante de la langue, est référé à l'école régulière. même si l'enfant en question accuse des retards académiques importants.

C'est en fait un système de transition dans lequel l'objectif à atteindre est la compétence orale et écrite en français. Ce stade franchi, les étudiants joignent alors les

classes régulières" (Arsenault et Lortie, 1976). Evidemment, une fois à l'école régulière, ce sont les "normes" qui s'appliquent et l'enfant ne tarde pas à se retrouver sur les voies d'évitement de l'allégé, des secteurs occupationnels et autres pour déficients mentaux puisqu'on ne s'est pas soucié de fournir les compétences jugées insuffisantes pour les matières académiques (Arsenault et Lortie, 1976).

Ces programmes ne préparent pas vraiment les enfants immigrants à affronter la réalité des écoles québécoises puisqu'on tente plutôt de créer l'illusion que les enfants immigrants vont "s'intégrer", devenir des petits québécois". On comprend facilement que les premiers contacts avec l'école régulière deviennent des expériences traumatisantes quand on connaît l'attitude réfractaire des étudiants et professeurs québécois.

Par ailleurs, il est important de noter que les enfants haïtiens se voient rarement confiés aux classes d'accueil, qui même avec toutes leurs limitations valent tout de même mieux que rien. Ainsi, les enfants haïtiens souvent ne possèdent même pas les compétences linguistiques minimales qui pourraient favoriser, tout au moins, une communication efficace avec professeurs et camarades québécois.

3.2.2. Discrimination

Les autorités scolaires, quand elles s'évertuent à nier l'existence de la discrimination, explicitement ou implicitement, comme le fait un rapport du Service des études de

la C.E.C.M. (...la situation du petit immigrant une fois à l'intérieur du système est identique à celle du petit québécois..") Ravary, 1977, p.3), perdent de vue une dimension importante du problème et partant, s'aliènent une partie de la dynamique des solutions possibles.

Il est inutile de rappeler, ici, tous les tabous et préjugés enracinés dans la conscience - et dans l'inconscience - collective. Cependant, il est bon de rappeler les tentatives de doter toutes les théories racistes de l'infériorité des noirs, d'une base scientifique avec les recherches d'un A. Jensen par exemple.

Une attitude discriminatoire ne veut pas dire une attaque brutale ou même des injures grossières, et effectivement cette forme d'expression discriminatoire est plutôt un fait isolé. Ce qui reste plus pernicieux et plus grave, car elles restent imperceptibles à l'observateur non averti, ce sont ces attitudes fines, subtiles qui se cachent sous l'apparence de l'amitié.

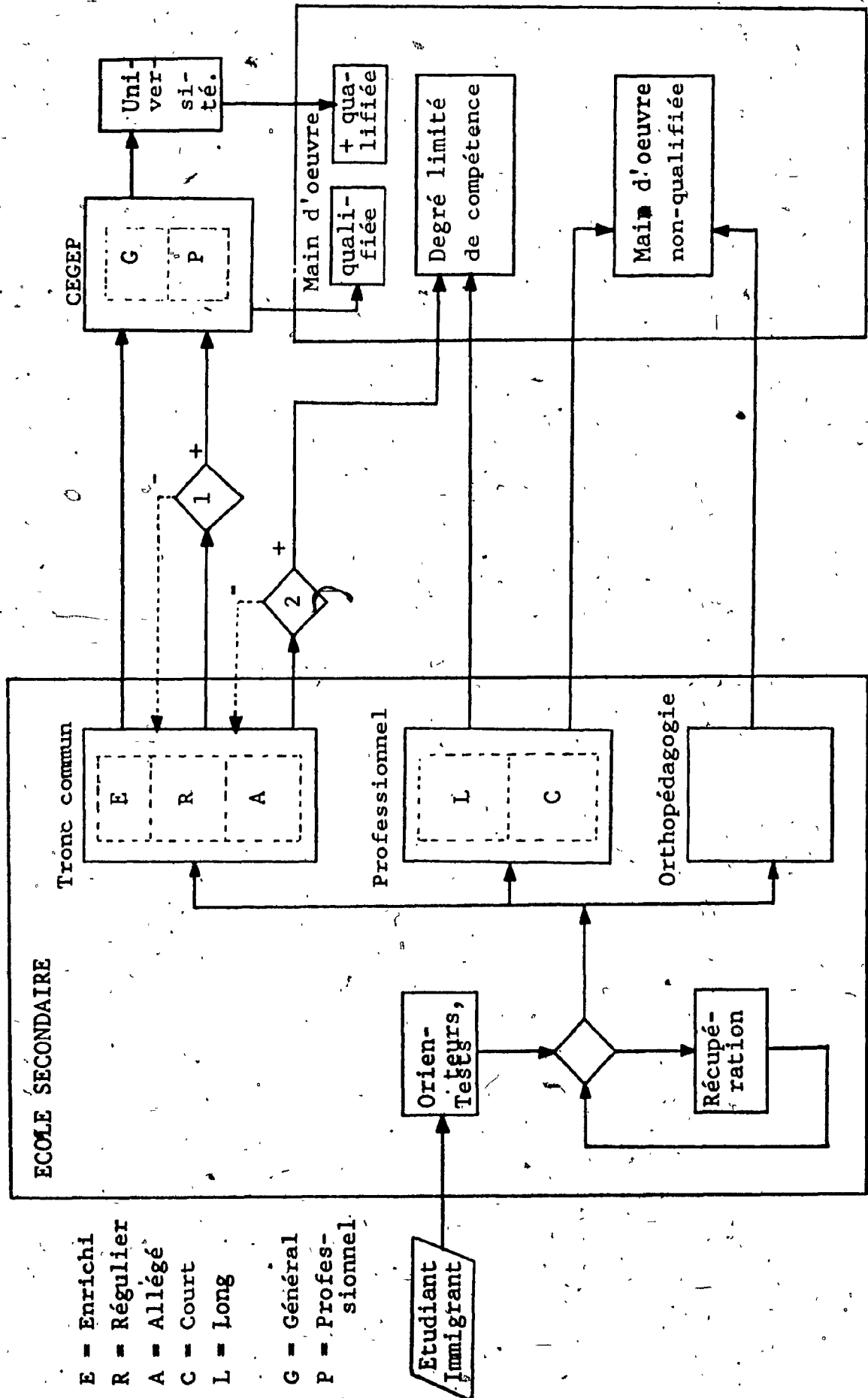
Aussi, même s'il est difficile, à cause de l'absence de données précises, d'évaluer et de mesurer avec précision l'ampleur du racisme dans les écoles de la région de Montréal, il ne faut pas pour autant en nier l'existence puisque l'expérience, dans toutes les sociétés aux bases socio-économiques similaires à celles qui prévalent au Québec, porte plutôt à s'y attendre à chaque fois que des groupes ethniques sont mis en présence les uns des autres.

Au Québec, les observations quotidiennes à l'intérieur des écoles mêmes ainsi que de nombreuses études et enquêtes tendent également à indiquer une certaine hostilité du milieu québécois face aux immigrants (Rapport Gendron, Livre III, Les groupes ethniques).

3.3 Cheminement scolaire actuel

Pour bien saisir l'importance du problème et plus particulièrement de l'orientation d'un étudiant dès son arrivée, il faut analyser le cheminement scolaire depuis le moment de l'évaluation jusqu'à la fin du cycle secondaire qui constitue seul l'objet de cette présente étude. En examinant le diagramme de déroulement no 1, il faut différencier quatre niveaux à l'intérieur du rectangle "Marché du travail". Il y est facile d'identifier la seule voie permettant d'accéder au "Marché du travail" comme main-d'oeuvre qualifiée ou hautement qualifiée: le Cegep. Et pour arriver au Cegep, il aura fallu passer à l'école secondaire, soit par "Régulier" ou par "Enrichi".

Quelle est la situation de l'étudiant haïtien à l'intérieur de ce cheminement? Il est très difficile de dire avec une extrême précision où se trouvent les étudiants haïtiens à l'intérieur du système scolaire puisque les administrations



- E = Enrichi
- R = Régulier
- A = Allégé
- C = Court
- L = Long
- G = Général
- P = Professionnel

Diagramme de déroulement 1. Cheminement actuel étudiant haïtien à l'école secondaire, de son évaluation au marché du travail.

1. Pré-requis satisfaisant?
2. Veut aller travailler?

Tableau 3

Etudiants haïtiens à la C.E.C.M. au 18
octobre 1976. Classes secondaires
selon régions et degrés

Degré	Total de l'effectif (3 a)					Total
	I	II	III	IV	V	
Appoint	0	0	1	13	02	16
I	1	26	13	41	50	131
II	2	20	8	61	40	131
III	3	25	7	51	48	134
IV	1	15	11	36	45	108
V	5	21	28	33	45	132
Prof.	0	4	0	0	0	4

Degré	Retard scolaire (3b)					Total	%
	I	II	III	IV	V		
Appoint	0	0	1	13	2	16	3
I	0	23	9	34	36	102	19
II	2	18	8	49	30	107	19
III	3	20	7	43	38	111	20
IV	1	11	11	29	40	92	17
V	5	21	28	32	32	118	21
Prof.	0	4	0	0	0	4	01
Total	11	97	64	200	178	550	100
%	2	18	12	36	32	100	

Sources: C.E.C.M., Service de Recherche, non publié

Tableau 3
(suite)

Etudiants haïtiens à la C.E.C.M. au 18
octobre 1976. Classes secondaires
selon régions et degrés

Degrés	Non-retard scolaire (3 c)					Total	%
	Région						
	I	II	III	IV	V		
I	1	3	4	7	14	29	27
II	0	2	0	12	10	24	23
III	0	5	0	8	10	23	22
IV	0	4	0	7	5	16	15
V	0	0	0	1	13	14	13
Total	1	14	4	35	52	106	100
%	1	13	04	33	49	100	

Sources : C.E.C.M., Service de Recherche, non publié

scolaires, tenant ce dossier pour explosif, ont jusqu'à présent réussi à camoufler les données réelles¹. Néanmoins, il a été possible d'obtenir des données précises de la C.E.C.M.

¹Voir à ce sujet, l'imposant "Dossier" compilé par la Maison d'Haïti Inc., dans le cadre du programme Nou Gin Péyi Tou, dossier qui fait ressortir clairement l'intention des autorités scolaires et gouvernementales (Ministères de l'Immigration et de l'Éducation du Québec) de garder seuls le contrôle de la situation, tant et aussi longtemps que les parents, les professeurs et les organismes communautaires haïtiens ne se seront pas organisés pour exiger des mesures immédiates.

Tableau 4

Tableau comparatif : retard scolaire/non retard scolaire
Etudiants haïtiens dans les classes secondaires
de la C.E.C.M. au 18 octobre 1976

Secteur	Chiffres réels (4 a)					Total
	Région					
	I	II	III	IV	V	
Non-retard scolaire	1	14	4	35	52	106
Retard scolaire	11	97	64	200	178	550
Total	12	111	68	235	230	656

Secteur	Pourcentage par secteurs et régions (4 b)					Total
	Région					
	I	II	III	IV	V	
Non-retard scolaire	8	13	06	15	23	16
Retard scolaire	92	87	94	85	77	84
Total	100	100	100	100	100	100

Sources : C.E.C.M., Service de Recherche, non publié.

en ce qui a trait au "Retard Scolaire". Il faut tout de suite souligner que c'est un terme très vague sous lequel on a vraisemblablement confondu retard scolaire avec la norme d'âge, ce

qui ne permet donc pas d'arriver avec un profil selon les secteurs et les voies. Cependant, ce biais en lui-même doit être compris comme une indication de l'importance de la norme d'âge et naturellement de l'incidence de celle-ci sur l'ensemble du cheminement scolaire. Les tableaux 3b et 3c fournissent une idée assez claire de l'ensemble de la situation, alors que les tableaux 4a et 4b permettent de saisir l'ampleur du problème : 85% des étudiants haïtiens inscrits dans les classes secondaires de la C.E.C.M. au 18 octobre 1976 accusent - selon les propres termes de la C.E.C.M. - "des retards scolaires".

3.4. Conclusion

Tout en étant conscient de l'imperfection des statistiques de la C.E.C.M. et sans se lancer dans une interprétation hasardeuse, l'on ne peut s'empêcher d'attirer l'attention sur les possibilités de rapprochement avec les objectifs d'immigration tels que définis par la pratique et les lois canadiennes et québécoises (voir section 1.5. de la présente recherche). Naturellement, la question que l'on doit tout de suite poser est claire : Y-a-t-il une volonté manifeste de subjuger la fonction sociale de l'école aux objectifs socio-économiques et démographiques définis par le Livre vert ? Bien évidemment, puisque la fonction sociale et économique des immigrants est de suppléer "à une pénurie tenace de travailleurs disposés à tenir des emplois exigeant une main-d'oeuvre non qualifiée ou ayant un degré limité de compétence... (Livre vert, Vol. I, p. 26). Permettre aux enfants de ces immigrants

d'acquérir les aptitudes leur permettant éventuellement d'occuper "des postes exigeant de hautes compétences", rentre en contradiction directe avec les objectifs de l'immigration, vient en quelque sorte court-circuiter tous les efforts déployés pour assurer à l'économie capitaliste canadienne la permanence du réservoir de main-d'oeuvre non qualifiée dont elle a besoin pour fonctionner.

Le cri d'alarme lancé en 1972 par le conseil consultatif sur le multiculturalisme rentre alors sous son vrai éclairage :

Permettre qu'un seul des groupes ethnoculturels au Canada soit d'une génération en retard sur les autres du point de vue formation théorique, influence et action politique ou influence et pouvoir économique, c'est autoriser un véritable génocide culturel (p. 16).

Cependant, là où le tout prend une tournure différente, c'est quand on fait appel à des théories tronquées de la science de l'éducation pour justifier le génocide culturel en question. Voilà à quelle enseigne loge le propos de cette recherche : Car, voici d'une part, des adolescents qui, pour des raisons intrinsèques, ne sont pas prêts à fonctionner à l'intérieur de leur nouvel environnement scolaire; et, d'autre part, s'érige ce système scolaire québécois qui, non seulement n'offre aucun outil propre à faciliter la transition vers l'adaptation, mais semble, bien au contraire, vouloir priver les étudiants haïtiens des possibilités qui s'offrent à eux. Ce

MARKS ON ORIGINAL

travail cherchera donc dans un premier temps à prouver l'inexactitude scientifique des approches ayant actuellement cours dans les écoles; et, dans un deuxième temps, il s'appliquera à proposer des lignes de force, à l'intérieur des théories de la technologie de l'éducation, propres à orienter la recherche de solutions adéquates.

Chapitre IV

Revue de recherche

Etant donné l'usage abondant, dans les écoles, non seulement des tests d'intelligence générale, mais également de tant d'autres tests de classement comme principal instrument d'évaluation et d'orientation pour les étudiants haïtiens, il est capital de voir l'état de la recherche dans ce domaine, puis de statuer sur cette approche avant de proposer toute autre solution.

4.1. Test d'intelligence générale et test d'aptitude

Deux caractéristiques principales distinguent ce champ de recherche: 1) la somme des travaux, recherches, expérimentations, etc, couvrant le sujet et, 2) la controverse qui les anime. Aussi, a-t-il été divisé en quatre parties dont trois courants fondamentaux quant aux tests:

1. Le courant qui condamne tout simplement les tests d'intelligence générale dans les milieux "noirs" (C. Jorgensen).

2. Celui qui reconnaît l'importance de tels tests et:

a) accorde une importance prédominante au concept "d'héritabilité" et à l'influence du "génotype" sur la différence du Q.I. entre Blancs et Noirs, tout en tirant des conclusions "individualisantes" (A. Jensen);

b) sans s'engager dans la polémique sur le fond du problème, s'évertue à créer un test miracle (G. Peabody.).

ou encore une batterie de tests susceptibles d'évaluer les capacités d'apprentissage des enfants dits culturellement et linguistiquement handicapés par rapport à la norme (J. Haynes).

3. Celui qui accorde plutôt l'importance fondamentale aux facteurs socio-économiques et va jusqu'à la différenciation des classes sociales (J. Vane, T. Dohzhansky, D. Bebel-Ghisler).

4.1.1. Depuis la controverse déclenchée par la publication des résultats des travaux de A. Jensen (1969), les tests d'intelligence générale font l'objet d'une constante dénonciation suivie de leur rejet par les porte-paroles des communautés noires aux Etats-Unis. Il semble néanmoins que ce n'est qu'en 1973 que le rejet est proposé à partir de bases scientifiques. La validité des tests actuels, quant à leur habilité à mesurer le Q.I. des noirs américains, est mise en question pour cause de biais culturels et raciaux tant dans leur contenu que dans leur administration et dans leur interprétation (C. Jorgensen).

4.1.2. C'est en 1962 que pour la première fois Arthur Jensen tente de bâtir un test, exempt de biais culturels et/ou socio-économiques, pour mesurer l'intelligence générale d'individus appartenant à des minorités ethniques aux U.S.A. Quelques années après (1968) Jensen présente déjà certaines conclusions : il met notamment en question le traditionnel schéma "nature-nurture", plus particulièrement l'influence de celui-ci sur la question raciale et celle des clas-

MARKS ON ORIGINAL

ses sociales telles qu'on les retrouve dans l'intelligence. Cependant, la base de l'analyse est faussée puisque Jensen place dans la génétique l'origine des facteurs socio-économiques. Aussi, cette théorie est immédiatement réfutée par Gottesman qui, fort des expérimentations réalisées par divers chercheurs affirme que de la même façon que le Q.I. ne permet pas d'identifier avec assurance la race d'un individu, la race de cet individu ne permet nullement de déterminer, avec netteté suffisante, son intelligence (1968). Gottesman se basait principalement sur les expériences environmentalistes qui avaient démontré qu'un environnement enrichi à un âge jeune conduit à une amélioration considérable comparée aux performances des sujets faibles, soumis à l'habitat naturel; mais qu'il avait peu d'effet sensible sur les sujets brillants. Ces expériences, qui vont un peu dans le sens de Piaget disant : "the more a child has seen and heard, the more he wants to see and hear", ont été effectuées sur des enfants d'âge préscolaire des couches populaires et des classes moyennes (Mc Neman, 1945) ainsi que sur des rats, plus récemment (Cooper et Zubek, 1958).

C'est un peu dans ce courant qu'il faut placer les travaux de Rosenthal et Jacobson qui démontrent à quel point les espérances des professeurs peuvent influencer les résultats de leurs étudiants (1968). La même expérience reproduite plus tard confirme les premières conclusions (Evans, J.F. et Rosenthal, R., 1969). Mais il faut aller au-delà de ce que

Rosenthal et Jacobson appellent le "self-fulfilling prophecy" dans la salle de classe. En réalité, la question que soulèvent ces travaux touche le fondement même des tests qui ont été pensés et construits pour des populations bien délimitées. Alors, utiliser ces tests pour des populations avec des caractéristiques différentes n'équivaudrait-il pas à prophétiser une espérance inverse pour les populations non normatives : une "rétro-espérance". L'on peut s'imaginer alors les conséquences de tout test normalisé sur un groupe mais utilisé sur un autre.

Néanmoins, en 1973, quand A. Jensen reconnaît que les tests, ayant été construits pour mesurer certaines capacités en fonction d'une école bien spécifique, ont dès le début été biaisés au dépens des classes moins favorisées, il ne cherche pas pour autant d'autre issue. En fait, il fait successivement sienne les théories de l'intelligence fluide et cristallisée (Raymond B. Cattell, 1963-1967) puis celles de l'intelligence A et B génotype-phénotype - (Donald O. Hebb) complétées par les théories de l'intelligence C - "mental ability actually measured by a particular intelligence test" (Philip Vernon).

Jensen argue plutôt que la variante dans les résultats des tests d'intelligence est véritablement attribuable à des facteurs génétiques à 80% et à peu près à 15% à des facteurs purement non-génétiques (phénotype); le 5% restant couvre la marge d'erreur.

Par contre, nombreux sont les travaux qui tendent plutôt vers la recherche d'une consistance interne, de la validité et de la standardisation à toute épreuve pour les tests d'intelligence générale. Cette position pré-suppose, évidemment, l'acceptation du bien fondé des tests et surtout de l'égalité totale de l'individu face au génotype et au phénotype, quelles que soient les origines sociales ou économiques et les conditions socio-économiques environnantes.

Dans cette catégorie, il faut inclure les tests "culturellement orientés" (G. Peabody) qui, selon A. Jensen, produisent des résultats ne reflétant pas le type de déviation à laquelle on devrait s'attendre en se bornant à l'hypothèse qui attribue le déficit du Q.I. noir à un parti-pris culturel. D'autres chercheurs se sont attaqués à des détails internes comme le facteur vitesse-temps alloué dans les tests d'intelligence chronométrés (Miyajima); alors que la propension à la recherche de solutions "individualisées" du genre "process-oriented learning program" (G. Felton) gagnait de l'ampleur. Il est bon de noter, en passant, que cette conclusion s'apparente à celle de Jensen.

4.1.3. Bien avant que Jensen entreprenne ses recherches, un courant important prônait la prépondérance des facteurs socio-économiques sur les résultats des tests d'intelligence. Cette théorie replace donc les tests d'intelligence générale dans leur contexte originel, qui d'ailleurs n'a pu changer puisque "l'école" et ultimement la société qui ont

présidé à leur élaboration restent pour le fond, les mêmes. A. Jensen avance lui-même : "Tests were made to measure scholastic abilities related to a specific kind of school : and from the very beginning tests showed a "tendency" to be biased against lower class subjects" (Educational Differences p. 169).

Une enquête menée en Australie sur une période de 10 ans (1957-1967) a positivement relié le statut socio-économique, ainsi que d'autres variantes de statut familial aux changements positifs relatifs à la poursuite d'études supérieures (Gilchrist et Hammond). Une enquête similaire, réalisée au Canada en 1972, a également montré une corrélation de .41 entre le statut socio-économique et le Q.I. (Kennett).

Le travail qui semble situer toute la polémique dans son plus juste contexte reste celui de Julia Vane qui a comparé des enfants de classes maternelles de l'Angleterre, d'Irlande et des Etats-Unis. Les résultats ont confirmé l'hypothèse que la différence entre enfants de "collets blancs et bleus" d'un même pays est supérieure à la différence entre enfants de la même classe sociale de pays différents (Vane, 1973).

Pour faire progresser le débat d'une façon positive et sans équivoque, il faudrait d'abord définir la notion de classe sociale sur des bases scientifiques et historiques sinon l'on risquerait de tomber dans le piège des Jensen et autres qui renvoient la balle en affirmant, sans le prouver, que la division des classes est encore une résultante de l'intel-

ligence qui, elle, relève du génotype (Gallo et Dorfman). Dans des sociétés à forte prédominance noire (l'opposé des Etats-Unis) il a été justement démontré que le Q.I. était plus fonction de l'attitude de classe que de la lignée génétique (Green). Cette approche semble fort intéressante et pleine de promesses quant aux fonctions psycho-éducatives des tests eux-mêmes. Malheureusement, tel n'est pas le propos de ce travail.

4.2. Psychologie de l'enseignement

Appliquée au domaine de l'éducation, la psychologie avec ses tests d'intelligence générale menait donc clairement à une impasse puisqu'on ne pouvait se sortir des cadres normatifs et que somme toute, l'utilisation des tests, même "standardisés" sur certaines populations différentes de la normale, se révélait aléatoire (Haynes, 1971; Bourrelly-Laroche, 1976) parce que l'intelligence était donnée pour figée, dans le temps et à l'intérieur de "normes" socio-culturelles rigides. Piaget semble alors offrir une voie de sortie en proposant que le processus d'adaptation, impliquant l'interaction avec l'environnement, déterminait l'apparition de certaines capacités intellectuelles chez l'enfant à l'intérieur de certains stades de développement.

Ainsi, "l'appartenance" à un stade déterminerait les aptitudes à l'apprentissage à un moment donné, et, puisque Piaget et ses collaborateurs voient l'appartenance aux différents stades comme un processus évolutif, l'on serait tenté de voir dans cette approche l'issue au dilemme posé par la psycho-

MARKS ON ORIGINAL

logie expérimentale basée sur les tests d'intelligence. Cependant, Piaget lui aussi ramène à la "normale" qui encore une fois est une "normale" caucasienne, naturellement, et "standardisée" à partir d'un groupe social bien défini.

Dobzhansky et Montagu affirment de leur côté que l'espèce humaine est unique par son extrême habileté d'adaptation à laquelle le prédisposent certains traits physiques et son comportement déterminés (1975). Pour eux, l'homme prouve son adaptabilité principalement par le développement de sa créativité, qualité à laquelle le prédisposait l'hérédité physique et pour laquelle l'hérédité sociale lui a fourni les outils de réalisation. C'est en se situant dans cette ligne behavioriste que Gagné réfute tout le courant basé sur l'idée que le développement neurophysiologique impose certaines limites quant au genre et au degré de développement cognitif atteignable. Aux théories de Piaget, Gagné oppose le principe selon lequel le développement intellectuel est principalement attribuable aux effets cumulatifs de l'apprentissage d'habiletés intellectuelles relativement spécifiques (1970). Et de fait, sur ces principes se sont tour à tour développées les différentes théories de l'apprentissage qui aujourd'hui ont abouti à l'enseignement programmé, à la théorie des algorythmes et plus particulièrement à l'approche systémique de la technologie de l'éducation.

Dès 1898, Thorndike, en étudiant l'apprentissage animal, observait deux faits : tout d'abord qu'une réponse se fixe

d'autant mieux qu'elle est liée à une satisfaction (c'est la "loi de l'effet"); d'autre part, que l'animal procède par "essais et erreurs" (Pocztar, 1971, p. 33). Accordant la plus grande importance au "réflexe-conditionné", Watson, un élève de Thorndike, précise les lois du comportement dont la conséquence la plus immédiate est l'idée que l'apprentissage ou la capacité d'assimilation est indépendante d'aptitudes ou de "dons". Pressey le premier met en application les théories de Thorndike et Watson, lorsqu'il construit un appareil simple ("a simple apparatus") qui, à la fois, administre puis corrige automatiquement un test qui sera également capable d'enseigner grâce au mécanisme même de contrôle (1926). Ainsi, voilà la psychologie mise directement au service de l'enseignement, puisque les applications pratiques que fait Pressey des trois lois du comportements - proximité, exercice et effet - modifient complètement les fonctions de sa machine qui dès lors devient un premier "exemple" de machine à enseigner (1927).

Cependant, c'est vraiment B.F. Skinner qui va marquer le monde de l'enseignement avec la théorie du "renforcement" ou du "conditionnement opérant". Pour Skinner, "on n'apprend que ce qui donne lieu à une activité, ce qui est construit par l'élève lui-même" et, parce que l'activité en question "fait partie de la construction de son comportement" (Pocztar, 1971). Mais, Skinner va plus loin, en ce sens qu'il voit dans les machines à enseigner le mécanisme idéal pour tenir compte dans l'enseignement des différences individuelles, réfutant du

MARKS ON ORIGINAL

même coup les théories d'apprentissage basées sur les habiletés innées (1958). De plus, Skinner et Holland démontrent la nécessité d'une part, de tenir compte des connaissances acquises antérieurement et, d'autre part, d'organiser en séquences les connaissances à acquérir (1958).

Aussi, des données empiriques démontrent qu'il faudrait rejeter les séquences de la plupart des manuels scolaires (Gagné, 1973), données qui tendent à démontrer que l'apprentissage se trouve facilité par l'utilisation de hiérarchies bien adaptées telles que le propose la théorie des séquences d'apprentissage (Gagné, 1968). Certains travaux à l'Université Concordia, sous la direction du Dr Huntley, avec un échantillon d'enfants d'origines ethniques différentes, de la région de Montréal, confirment les propos de Gagné (Huntley et al., 1976).

Par ailleurs, des résultats d'observations semblent démontrer que si notre espérance est qu'un enfant, d'une intelligence donnée, ne répondra pas d'une façon positive à une tâche qui lui est présentée, et plus particulièrement, si cette espérance lui est communiquée, la possibilité que l'enfant réponde d'une façon créative est, de ce fait, réduite significativement (Mac Kinnon, 1962). Il a également été démontré que les enfants dépassent très rarement les prédictions des professeurs et administrateurs scolaires lorsque ceux-ci ont une opinion négative des aptitudes d'apprentissage des enfants (Haryou, 1964). C'est toute la théorie du "self-fulfilling prophecy" que Rosenthal (1968) a mis en application, mais d'une façon po-

sitive - et particulièrement pour un groupe de "dits" culturellement désavantagés - qui rentre alors en jeu.

A cela il faut ajouter que "Hackett (1971) a démontré que les habilités de base dans l'apprentissage d'une langue, la lecture par exemple, peuvent et doivent être enseignées d'une façon systématique aux étudiants plus âgés qui, sans cette intervention, quitteraient probablement l'école" (cité par Huntley, 1975). Aussi, "il existe un besoin critique d'individualiser les séquences pédagogiques pour des sous-populations uniques d'élèves comme les immigrants récemment arrivés au pays" (Huntley et al., 1976).

4.3. Technologie de l'éducation : proposition¹

La technologie de l'éducation est une façon rationnelle, une approche de l'éducation basée sur la "solution de problème" (problem-solving/approach), une manière de penser l'éducation et, l'enseignement de façon critique et systématique (Rowntree, 1974). Pour Mitchell, la technologie de l'éducation est moins "renfermée" sur l'éducation et l'enseignement, en ce qu'elle joue, en quelque sorte, le rôle d'un pont entre les demandes et les ressources en éducation, entre la théorie et la pratique, entre l'environnement éducatif proprement dit et l'évolution culturelle; avec les technologies intellectuelles,

¹ Tout en effectuant une revue de recherche dans le domaine, l'auteur débouche sur sa façon propre d'envisager la technologie de l'éducation et qu'il propose comme le système qu'il appliquera pour la partie expérimentale du présent travail.

dont l'analyse systémique, comme agent traduisant les résultats désirés en plans de système opérationnel (1973).

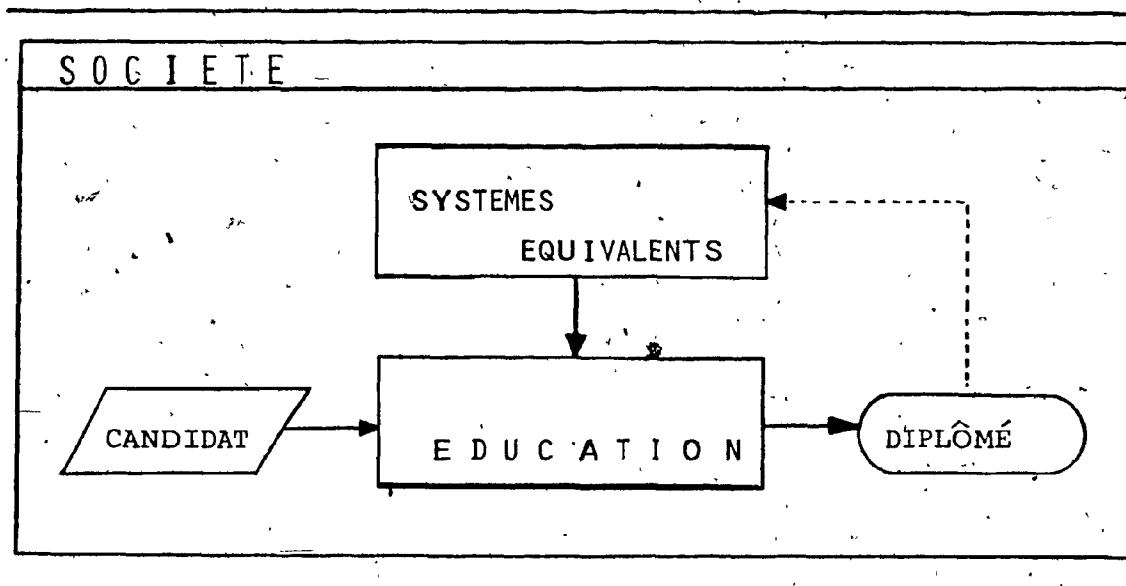
Ce que Mitchell laisse deviner Banathy l'explique et le schématise en reconstituant le "système-éducation". En effet, l'éducation est un système, c'est-à-dire un assemblage de parties conçues et construites par l'homme en tout organisé et orienté vers un but. Tout système - puisque le monde est alors environné de systèmes - peut être partie d'un plus grand système - le supra-système -, peut intégrer d'autres systèmes - les sous-systèmes - avec lesquels il rentre en commerce en plus des rapports qu'il peut échanger avec des systèmes-équivalents. Ainsi, l'éducation est un système à l'intérieur du supra-système société, avec comme systèmes équivalents : l'industrie, le gouvernement, le monde des affaires, la religion etc. (Banathy, 1968). Alors, non seulement l'éducation ne peut plus être comprise en vase clos, mais elle doit être prise dans ses rapports avec supra-système, sous-système et systèmes équivalents. Par ailleurs, tout système suppose certaines caractéristiques minimales : le système a un but (purposive); il reçoit des entrées (input) qui suivent un processus et qui sortent du système en tant que "sortie" (output). C'est donc dire que plusieurs niveaux sont à considérer puisque les sous-systèmes reçoivent leurs entrées du supra-système et que ces entrées sont ensuite retournées en sorties - donc transformées - à celui-ci.

Pour bien saisir l'ensemble et identifier les liens entre les différentes parties, il est convenable de considérer

les deux niveaux ou étages hiérarchiques de fonctionnement. Le supra-système société alimente le système éducation en bûts et en ressources, lui fournissant en même temps les données sur les contraintes. Ceci, cependant, est médiatisé par les systèmes équivalents qui agissent alors comme opérateurs sur le système. A l'intérieur du système, fonctionnent les sous-systèmes qui ont la fonction d'organiser l'ensemble des entrées entre elles, et de coordonner leur traitement puis d'assurer des résultats ou sorties comparables aux exigences du supra-système qui, grâce à des rapports de contrôle par la transmission de "feedback", veillera à la régulation constante du système (Voir diagramme de déroulement 4.1). Finalement, c'est le supra-système qui alimente le système d'une entrée particulière : celle qui deviendra la sortie (sortie = entrée modifiée par un nombre d'opérateurs X); dans le cas de l'éducation, cette entrée serait le "candidat" et la sortie le "diplômé".

Maintenant, il convient tout également de considérer deux étages à l'intérieur du système-éducation puisque la technologie de l'éducation ne "forme" pas des "agents d'enseignement"¹ ni ne prodigue d'enseignement proprement dit, mais englobe plutôt des activités que les "agents d'enseignement" ne pratiquent pas et qui ne sont pas étudiées d'une façon systématique, à fond et en largeur, par les facultés d'éducation ty-

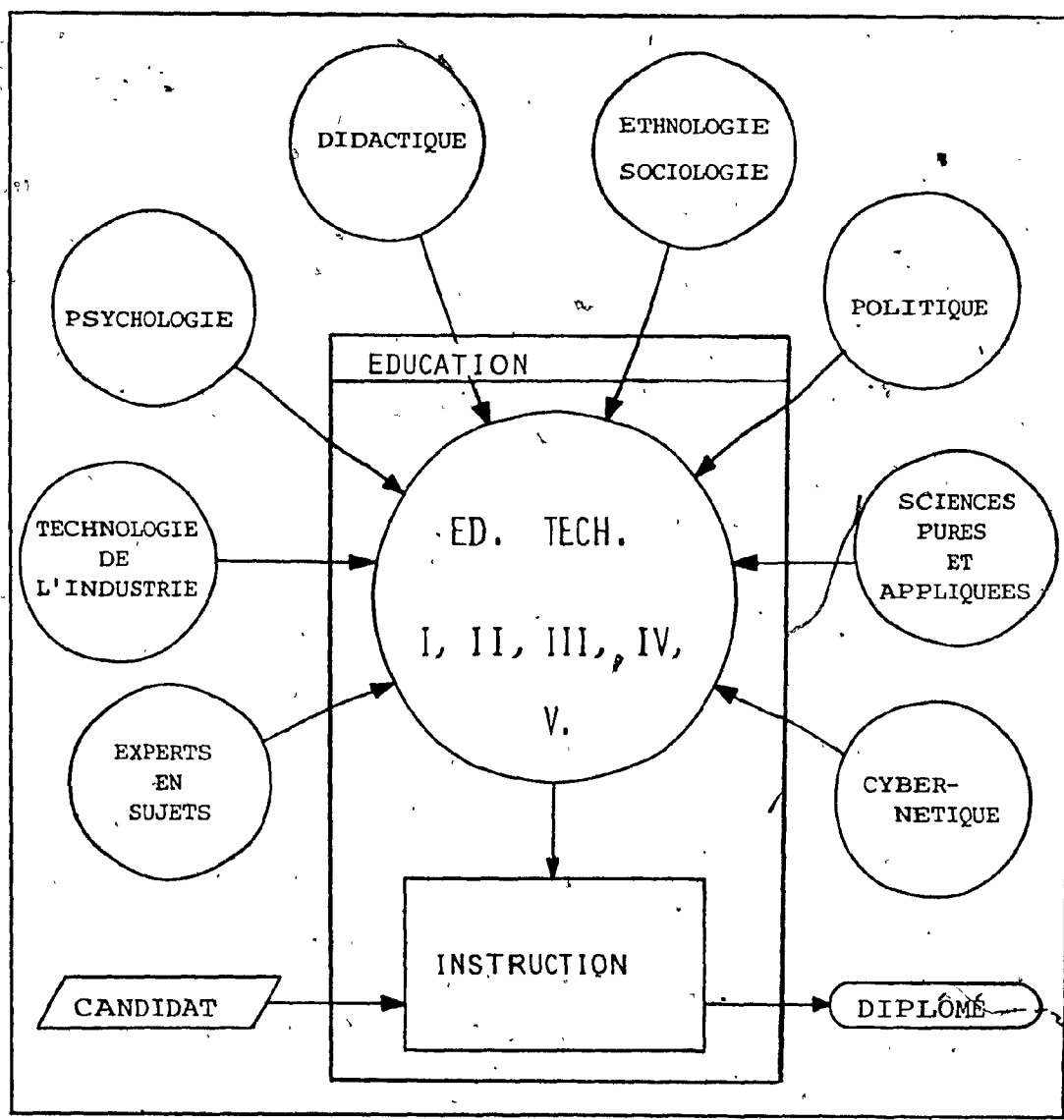
¹ Sous cette appellation, nous incluons enseignements, professeurs, instructeurs, moniteurs, machines à enseigner etc., c'est-à-dire tout ce qui a pour fonction de communiquer, peu importe la forme, dans le but de transformer le candidat en diplômé.

Diagramme de déroulement 4.1

priques (Mitchell, 1973, p. 18). Puisque la technique couvre un champ vaste et complexe, Mitchell différencie donc cinq rôles conceptuels de la technologie de l'éducation : consultation en apprentissage; gestion des ressources d'apprentissage; production de matériel; élaboration de systèmes; planification en éducation (Ed. Tech. I, II, III, IV et V).

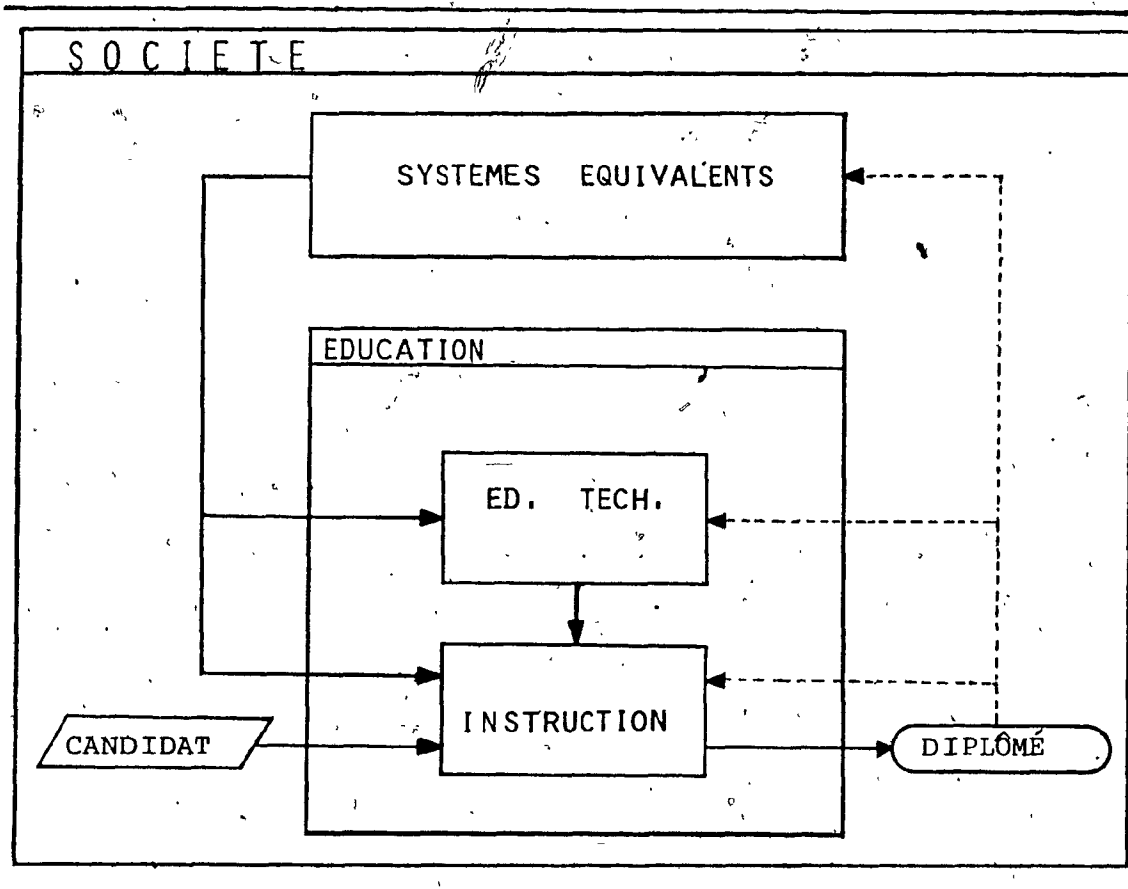
La définition de la technologie de l'éducation de Mitchell est d'autant plus précieuse qu'elle implique toute une série de rapports de commande (entrées et feedback) en provenance du supra-système, des systèmes équivalents et des sous-systèmes : dans le cas présent, le système étant "Technologie de l'éducation"; le supra-système, "Education"; et le système équivalent, "instruction" (ou agent d'enseignement). Les entrées sont alors très complexes et multiples puisqu'elles pro-

Diagramme de déroulement 4.2



viennent non seulement du supra-système "éducation", mais également de l'autre "supra-système-société". Ainsi, sans chercher à identifier de quel système ou supra-système ils relèvent, les principales entrées au système technologie de l'éducation seraient : la psychologie, la didactique, la politique, l'ethnologie, les sciences pures et appliquées (homme-machine), la

Diagramme de déroulement 4.3



cybernétique, la technologie de l'instruction, les experts en sujets (subject-matter expert)... etc. (voir diagrammes de déroulement 4.2 et 4.3).

Le diagramme de déroulement 4.2 illustre les rapports entre les différents systèmes appartenant à des étages divers, fournissant des entrées au système technologie de l'éducation (Ed. Tech I, II, III, IV, V). Le diagramme 4.3 situe le système Ed. Tech à l'intérieur du supra-système éducation, complétant ainsi l'ensemble des systèmes étudiés.

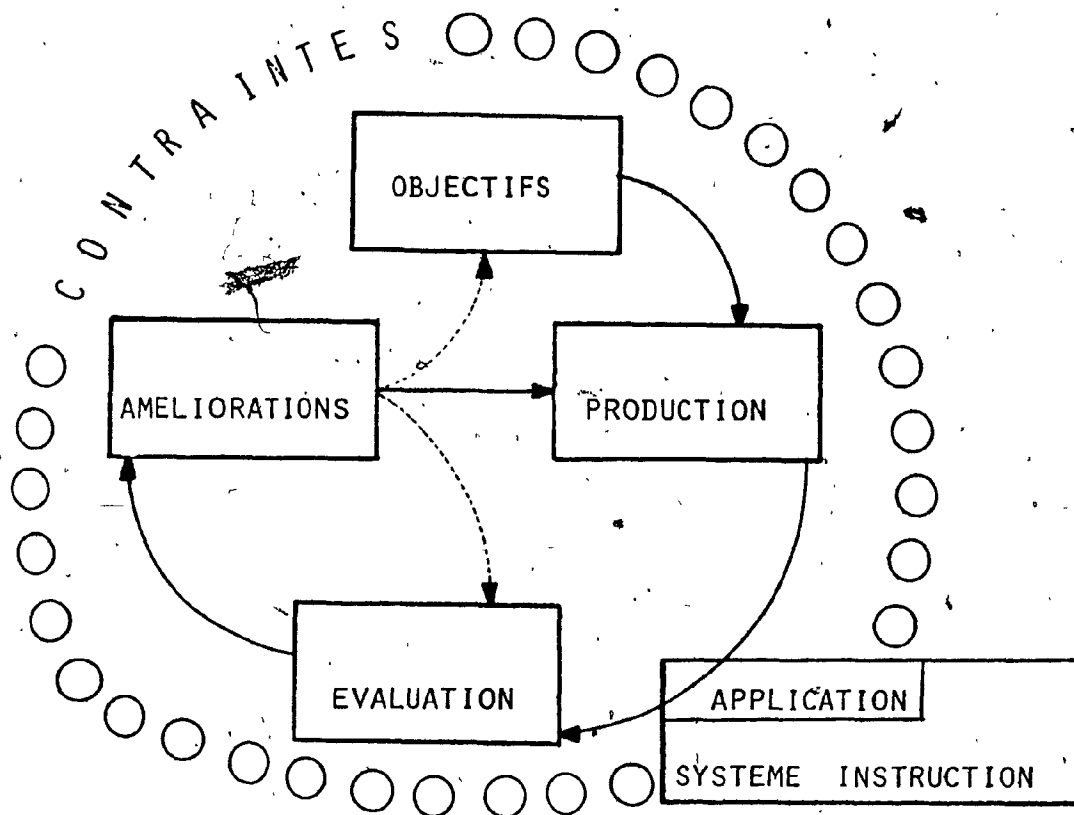
Voici donc un système cybernétique complet avec pour opérateur le système Ed Tech qui reçoit puis traite une quantité d'informations de différentes sources (dont des informations en retour ou feedback du diplômé). Ces informations, une fois traitées se traduisent en informations de commande à transmettre au système instruction chargé de les appliquer dans le but d'obtenir un résultat utile : le diplômé.

La technologie de l'éducation en tant que système procède également de ses propres lois de fonctionnement, une fois que les informations pertinentes lui sont parvenues des différents systèmes connexes. Rowntree (1974) a identifié quatre phases de fonctionnement général : la définition des objectifs, la production des activités d'apprentissage, l'évaluation et l'amélioration, les contraintes étant, bien entendu, la série d'informations provenant des autres systèmes (Diagramme de déroulement 4.4). Le schéma original de Rowntree a été légèrement modifié, de façon à identifier le rapport entre technologie de l'éducation et instruction.

Tout au long de cet exposé des différents systèmes, il a constamment été question d'une entrée de caractère particulier, le candidat, qui constitue en quelque sorte le but en puissance de l'ensemble des systèmes, le résultat utile à obtenir : le diplômé. Or le candidat, donc nécessairement le "diplômé", est un être humain. Tous les étages hiérarchiques du système global fonctionnaient également, même s'ils restaient innomés, à partir de la gestion de l'homme. C'est donc dire

MARKS ON ORIGINAL

Diagramme de déroulement 4.4



qu'en plus des informations de commande et des lignes de feedback assurant un lien entre les différents étages hiérarchiques, tous les systèmes présentés ont un dénominateur commun : l'homme. C'est que l'homme agit comme un système lui-même, un système de contrôle qui est en fait le plus complètement auto-ajusteur et auto-instructeur de tous les systèmes, comme le dit si bien L.N. Landa(1974); ce qu'il conviendrait d'appeler un "méta-système", c'est-à-dire venant après le système; ou encore, à la manière de S. Beer : l'Homo-Gubernator(1976).

4.4. Conclusions

Il faut tout d'abord rappeler l'impasse où a conduit l'utilisation des tests d'intelligence générale et plus particulièrement sur des populations différentes de la "normale", ce qui faisait ressortir notamment le caractère "évolutif", non "figé" de l'intelligence. Théoriquement, il apparaît donc pleinement justifié de rejeter le recours à de tels tests pour tenter de prédire le comportement intellectuel des étudiants immigrants concernés.

La revue de recherche sur la psychologie de l'enseignement a permis, pour sa part, de souligner d'une part l'extrême capacité d'adaptabilité de l'être humain à de nouveaux environnements et d'autre part le caractère séquentiel et conditionné de l'apprentissage. Considérant le caractère déterminant de l'environnement sur l'apprentissage, tel que mentionné plus haut, ces deux derniers aspects, combinés scientifiquement, permettent d'envisager des solutions rationnelles aux problèmes identifiés au chapitre III.

Finalement, la partie "Technologie de l'éducation" proposait une approche systématique capable de conférer un rôle dynamique à la plupart des contraintes et difficultés identifiées plus haut, de telle sorte que l'apprentissage puisse s'opérer d'une façon strictement contrôlée pour atteindre le maximum possible. A ce titre, les tests de rendement, s'ils sont utilisés comme instrument de diagnostic, perdent leur valeur négative et loin de pénaliser les étudiants concernés, contribuent plutôt à la solution de leurs problèmes académiques.

Chapitre V

Nou Gin Péyi Tou, Eté - 76 : Un cas d'application
de la Technologie de l'Education

5.1 Technologie de l'éducation appliquée

En appliquant l'approche systémique (ou cybernétique) proposée à la partie 4.3 aux problèmes identifiés puis décrits aux chapitres 2 et 3, il apparaît clairement que deux sociétés, ou mieux, deux systèmes doivent être considérés quant au cheminement que suit l'étudiant-immigrant haïtien faisant l'objet de ce travail. En tout premier lieu, il faut constater que le candidat en question appartient au système société-Haïti où il peut être identifié sous deux "états" (state) différents. Premier état possible : il entre dans le système éducation d'où son titre d'étudiant et commence à recevoir, comme instruction, une série d'informations de commande en provenance d'un nombre d'opérateurs X, dans le but déterminé de la sortie "diplômé" appartenant au système "société-Haïti". Or, qu'arrive-t-il ? Il est forcé¹ de changer de système, sans avoir complété le cheminement prévu ; le voilà donc en position de "sortie", par rapport au système "Société-Haïti", mais en "résultat non-utile". Deuxième état possible : le candidat n'est pas entré du tout dans le système éducation, et ce, pour des raisons diverses (a quitté le pays trop jeune, est né à l'extérieur du pays, par exemple²), mais, le voilà également en position de "sortie",

¹De multiples recherches sociologiques, dont certains en cours et concernant l'immigration haïtienne et antillaise (Mc Kinney, 1973; Marcellin, 1976), ont démontré que les immigrants repro-
²1 "Forcé", parce que le sujet ne quitte pas le système par la "sortie" régulière. Ainsi, on peut être forcé hors d'un système de plein gré ou contre son gré.

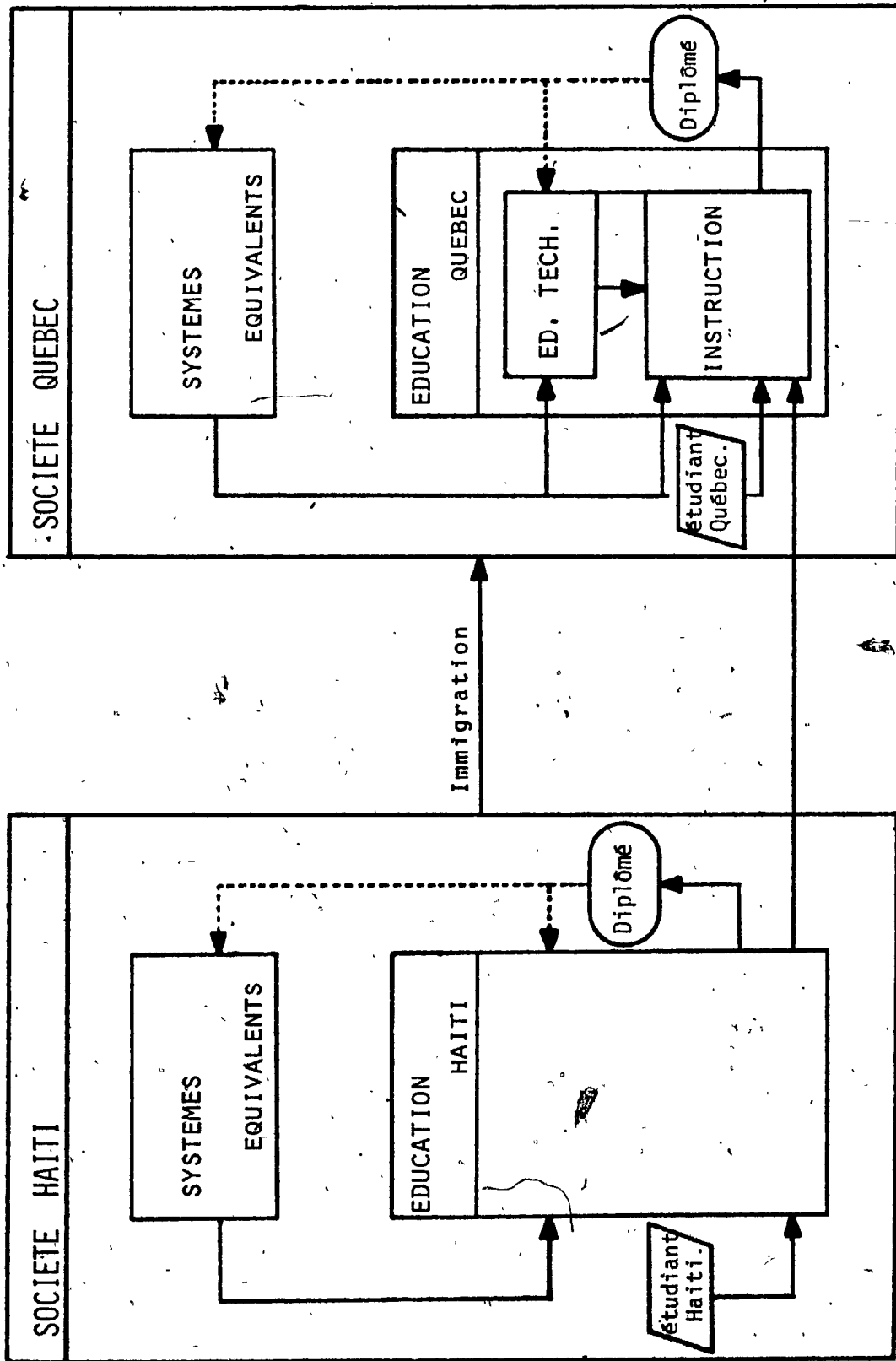


Diagramme de déroulement 5.1

comme "résultat non-utile" par rapport lui aussi au système "Société-Haiti"².

En situation d'immigration, le jeune immigrant haïtien devient encore un "candidat" (entrée), mais cette fois en face d'un système différent, avec des entrées, des buts et des opérateurs différents³. Tout de suite, il faut donc discriminer ce "candidat-étudiant-immigrant-haïtien" du "candidat" québécois. Les deux, en tant que système au sens de Landa (1974) ont reçu des entrées différentes, subi des commandes d'opérateurs différents et devaient sortir en "résultats-utiles" différents. Ainsi, on devrait formuler comme hypothèse que si pour des "entrées" différentes "X" et "Y", on s'attend à des "sorties" semblables, "D₁" et "D₂", il va falloir appliquer un certain nombre d'opérateurs différents à "X" et à "Y". Quels opérateurs appliquer ? Comment découvrir ces opérations et comment les appliquer ?

duisent dans le pays d'immigration le système social du pays d'origine, et ce, pour plusieurs générations. Il est donc tout à fait juste de considérer les enfants de tels immigrants comme partie intégrale de la société parentale, dans le cas présent : Haïti.

² Dire qu'ils sont en position de "sortie" et en même temps spécifier qu'il faut les considérer comme partie intégrante de la même "société-Haïti" (voir note 1 plus haut), n'est pas un contre sens mais constitue plutôt les deux termes d'une contradiction dialectique à considérer dans le système puisque ces sujets auront justement à faire face à une dualité sociale lorsqu'ils "entreront" dans le système "Société-Québec".

³ Il faut bien insister sur la dissemblance des entrées et particulièrement faire ressortir celle touchant d'une part l'entrée "homme-système du Québec", toutes deux en face du système "Education-Québec".

MARKS ON ORIGINAL

De nombreuses recherches effectuées tant au Canada qu'aux Etats-Unis prouvent que la très grande majorité des enfants placés en classes spéciales peuvent regagner les secteurs réguliers et atteindre les standards de réussite, s'ils reçoivent un enseignement "adéquat" (Rosenthal et Jacobson, 1968; Abrams, 1972; Sandals et al., 1976; Glaser, 1976). Nombreuses également ont été et le sont encore, les tentatives scientifiques pour définir cet "adéquat". Haryou a démontré les effets négatifs d'une sous-estimation, de la part des administrateurs, du potentiel étudiant (rapporté par Rosenthal et Jacobson, 1968). Après avoir fait ressortir l'étroite corrélation entre culture et poursuite des études dans les écoles secondaires fréquentées par les jeunes Chicanos (Mexican American), Abrams (1972) a prouvé l'inadéquation des programmes traditionnels de rattrapage pour ensuite démontrer la nécessité de bâtir un programme d'apprentissage fortement basé sur la valorisation de la culture propre à l'étudiant concerné.

Les premiers résultats d'une étude actuellement en cours à Winnipeg, avec des étudiants identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage, tendent à prouver qu'un bon enseignement individualisé, avec l'aide d'ordinateurs (CAL), permet à ces étudiants "handicapés" ou "retardés" d'apprendre les mathématiques, par exemple, à un rythme deux fois plus accéléré que les étudiants dits normaux (Sandals et al., 1976). De son côté, Glaser a proposé différents modèles devant permettre à chaque étudiant d'atteindre un objectif pré-établi, grâce à un

système capable de s'adapter aux capacités propres aux individus.

Tout ceci milite donc en faveur du rejet total et du cheminement actuel (diagramme de cheminement No 1), et du recours aux tests d'intelligence général¹. Une solution possible est décrite selon le diagramme de déroulement 5.3 qui est la représentation du système adaptation. Quant au système adaptation, il peut se situer par rapport au diagramme de déroulement 5.1 comme entrée au système instruction (diagramme de déroulement 5.2).

C'est donc dire que le candidat, à son arrivée ne va ni aux services d'orientation ni aux classes régulières. Il procède plutôt immédiatement à la classe d'adaptation (Diagramme 5.2) où un programme conçu sur mesure lui permet d'acquérir et les compétences académiques et les compétences culturelles jugées nécessaires comme niveau d'entrée au système instruction (Diagramme 5.3). Ainsi, après un stage, d'une durée proportionnelle aux besoins individuels, l'étudiant-immigrant doit démontrer qu'il a acquis d'abord le niveau de compétence culturelle² pré-établi selon son âge et le niveau scolaire visé (pré-requis I). Si le résultat est négatif, l'étudiant immigrant

¹Préoccupation originelle de cette recherche, mais qui, comme le dit si bien Cohen ont un pouvoir d'apparition et de séduction à chaque fois qu'il s'agit d'immigrants et/ou d'étudiants pauvres (1972).

²Compétence culturelle pourrait inclure : une connaissance suffisante de la langue française, une connaissance pratique de la culture québécoise, une confiance en soi et en sa culture, etc.

MARKS ON ORIGINAL

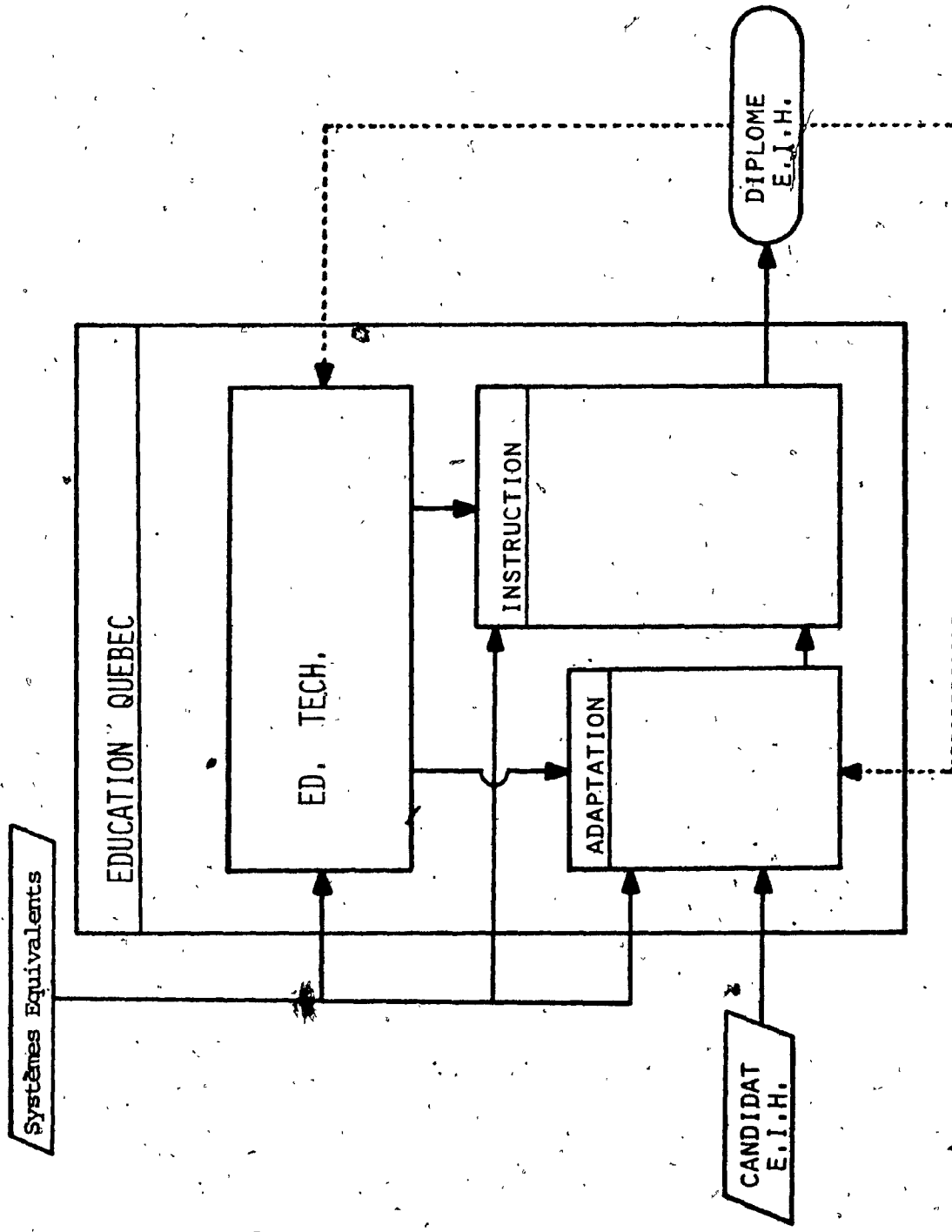


Diagramme de déroulement 5.2.

est recyclé en classe d'adaptation. Lorsque l'étudiant obtient un résultat positif, il est alors appelé à démontrer s'il possède la compétence académique¹ requise selon son âge et le niveau scolaire visé² (Prérequis II). Si le résultat est négatif, il devrait être déterminé, conjointement avec l'étudiant, en fonction de ses aspirations et en tenant compte de possibilités matérielles diverses, s'il est approprié de considérer le recyclage en classe d'adaptation. Dans la négative, diverses autres solutions seraient envisagées (changer d'objectif académique, aller sur le marché du travail avec ou sans formation, etc). Si le résultat au Prerequis II était positif, l'étudiant passerait alors au système instruction où il devrait être capable de fonctionner adéquatement, pourvu bien entendu que certaines conditions soient remplies. Il a été, à maintes reprises, fait mention de l'influence du milieu receveur sur les chances de succès ou d'échec. Aussi, le système proposé serait incomplet, si l'adaptation restait à sens unique ainsi qu'il se pratique actuellement. Aussi, les classes d'adaptation auraient également pour fonction d'agir comme opérateur d'informations de commandes particulièrement destinées au système d'instruction, dans le but de le préparer à recevoir l'étudiant immigrant.

¹ Compétence académique inclurait uniquement les matières de base comme le français, les mathématiques, l'anglais etc.

² Le niveau scolaire visé devrait être déterminé non en fonction de normes administratives, mais plutôt en fonction des aspirations et capacités réelles de chacun.

MARKS ON ORIGINAL

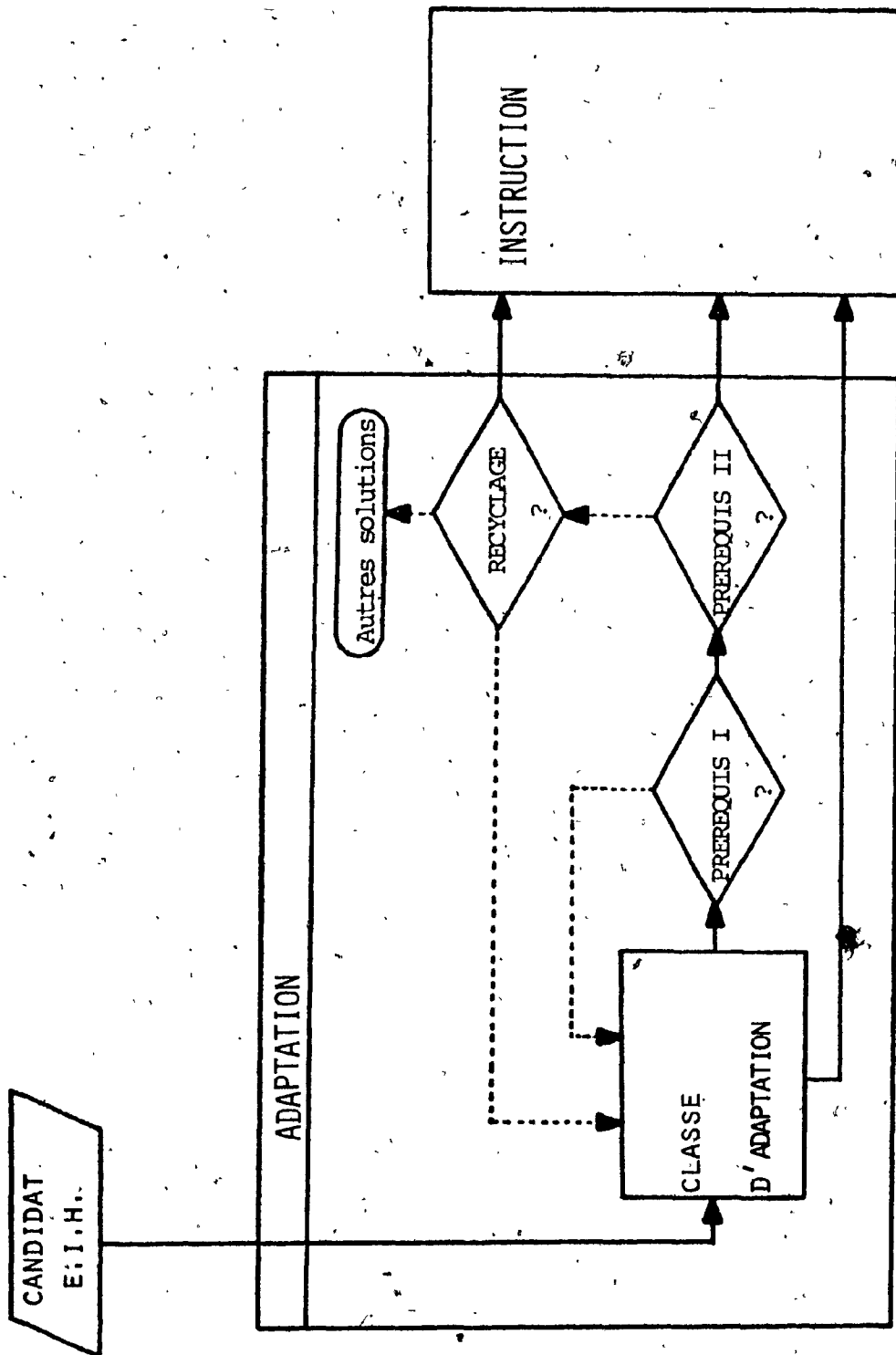


Diagramme de déroulement 5.3

Les classes d'adaptation proprement dites devraient fonctionner selon un système très individualisé d'enseignement. Ce système (Diagramme 5.4) se fonde principalement sur l'idée qu'il n'existe pas de voie unique et exclusive pour atteindre les niveaux de compétence désirés. Chaque candidat entrerait dans le système avec son niveau de compétence initiale propre. Il serait ensuite à déterminer, avec des tests de diagnostic (D_1, D_2, D_3), si ce niveau de compétence initiale est adéquat comme entrée aux différents environnements disponibles (E_1, E_2, E_3)¹. Dans la négative, le candidat serait appelé à développer un niveau de compétence initiale adéquat pour intégrer un des environnements offerts.

Resterait alors à définir les caractéristiques des environnements à proposer. Cette tâche relève cependant de la tactique et du développement de curricula qui ne sont pas le propos de ce travail². Néanmoins, il est clair que seule une approche relevant de la technologie de l'éducation ou bien empruntant ses méthodes de travail, permettrait de bâtir des environnements adéquats, c'est-à-dire tenant compte de toutes les entrées possibles venant d'aussi "loin" que du système "Société-Haiti", par exemple, et capable d'auto-régulation à partir de traitement de feedback.

¹ Il serait bon de souligner que rien ne limite, dans la pratique, le nombre de choix possible à 3.

² Voir la partie suivante (5.2.4) où il a été décidé de faire appel à la théorie cybernétique de la boîte noire afin d'isoler ce problème particulier.

MARKS ON ORIGINAL

ENSEIGNEMENT INSTRUCTION

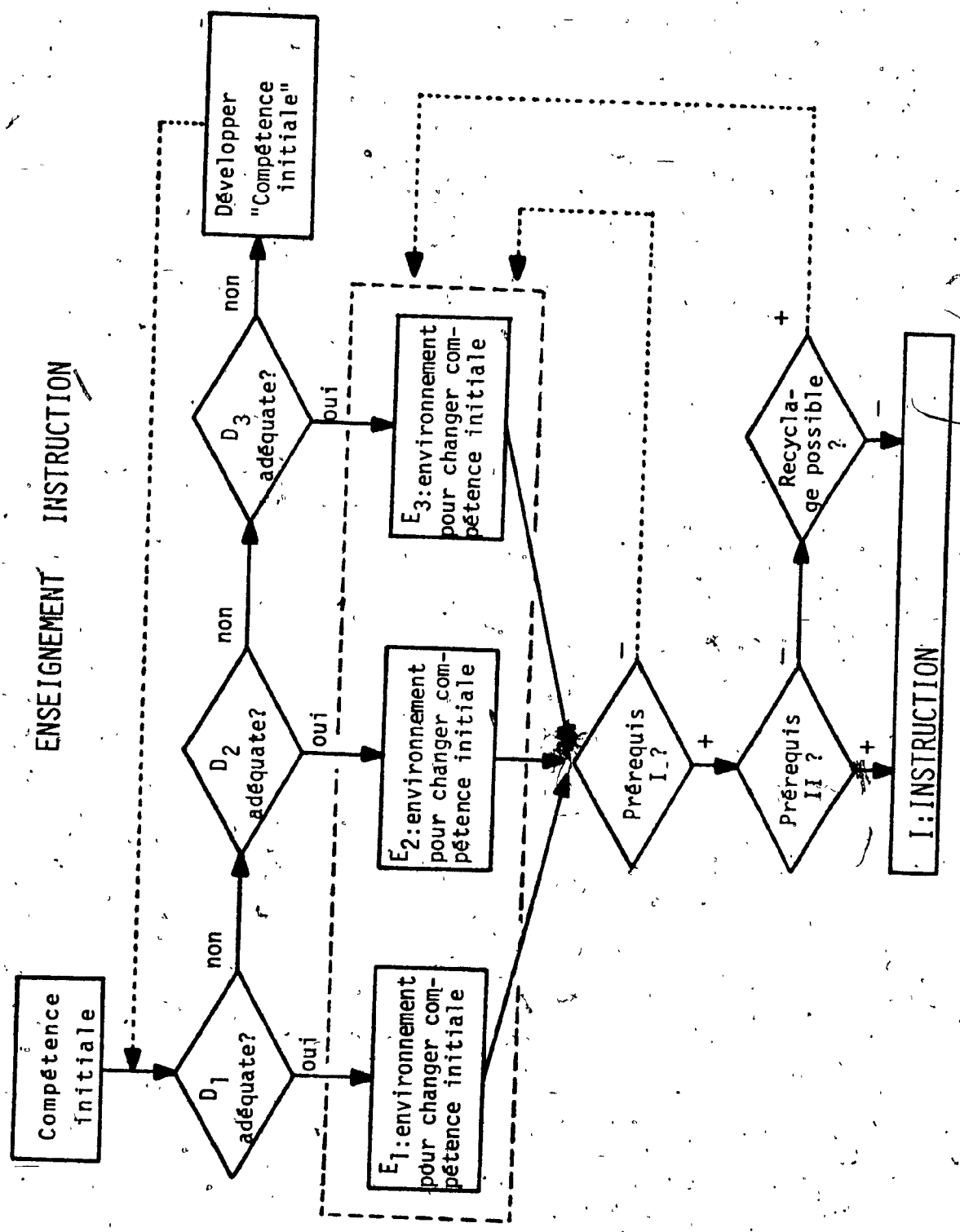


Diagramme de déroulement 5.4

En guise de récapitulation, le système proposé à travers les quatre diagrammes de ce chapitre possède des caractéristiques qu'il importe de mentionner spécifiquement. Tout d'abord, il est bâti autour de l'étudiant (learner centered) qui est impliqué dans le choix de son cheminement, dans la mesure où l'on fait appel à ses aspirations et capacités véritables dans un premier temps pour ensuite lui fournir les outils pratiques pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé en connaissance de cause.

Ensuite, le système tient compte, non seulement des différences culturelles et scolaires globales entre Haiti et Québec mais également des disparités en provenance de la société haïtienne telles que reproduites au moment de l'immigration, tout cela en tenant compte de la réalité du Québec à tous les points de vue (normes scolaires, cultures, économie etc).

Finalement, il faut souligner la flexibilité et surtout l'adaptabilité de l'ensemble du système qui, grâce à des informations de retour (feedback) en provenance du diplômé (Diagrammes 5.1 et 5.2), permet une auto-régulation à plusieurs étapes. Ainsi, les systèmes équivalents seront en mesure d'évaluer le "résultat final" et d'amorcer les mesures correctives requises. Il en est de même de l'adaptation et de la Technologie de l'éducation qui, recevant également du feedback en provenance du diplômé, pourront évaluer l'efficacité de leurs méthodes et opérer des modifications le cas échéant.

MARKS ON ORIGINAL

5.2. Description du projet

Ce projet a consisté en la mise en place d'une session spéciale expérimentale destinée aux jeunes haitiens de Montréal qui doivent faire face à des problèmes de retard et de lacunes académiques ainsi que d'identité culturelle graves.

Pour sa réalisation pratique, le projet fut présenté au Centre communautaire haitien de Montréal, la Maison d'Haiti Inc. qui à travers un programme d'éducation culturelle, Nou Gin Péyi Tou, avait démontré ses préoccupations face aux problèmes des jeunes haitiens¹. Le groupe Nou Gin Péyi Tou, qui était alors le seul groupe communautaire à s'être penché sur ces problèmes, reçut le projet avec enthousiasme et décida même de le faire sien dans la mesure où les objectifs visés pouvaient coïncider avec les leurs.

C'est donc dans cette optique que fut orientée la phase expérimentale : mettre la rigueur scientifique de ce travail académique au service immédiat de la communauté haitienne de Montréal. Ceci rentrait d'emblée dans l'ordre des préoccupations de ce travail qui, dès le début, exprimait très explicitement sa volonté de dépasser les limites de la simple technicité (p.2). Afin d'harmoniser les rapports entre l'approche scientifique et les intérêts communautaires, l'auteur de la présente recherche assumait le rôle de coordinateur du projet qui dès lors fut nommé : Nou Gin Péyi Tou, Projet Pilote Eté 76, Rattrapage académique.

¹ D'autres groupes communautaires existent à Montréal, mais au moment de l'expérimentation, seule la Maison d'Haiti s'était intéressée à l'éducation.

5.2.1. Objectifs larges

A la fin de cette session de cinq semaines, les étudiants devaient être en mesure de gagner les secteurs et cours réguliers en compatibilité avec leurs capacités intellectuelles réelles. Après leur avoir fourni le support académique requis, selon les normes les plus scientifiques possibles de la science de l'éducation, le programme Nou Gin Péyi Tou s'engageait à obtenir avec l'appui des parents concernés, les réévaluations académiques et les transferts requis selon les circonstances.

A long terme, la réussite d'un tel programme devait permettre la systématisation de l'implication communautaire pour le développement de programmes similaires durant l'année scolaire, à temps partiel, et durant les vacances d'été à venir, à temps plein.

Le groupe Nou Gin Péyi Tou ne visait pas, bien entendu, à un simple projet de cours d'été. En effet, cela serait nettement insuffisant pour aborder dans leur ampleur les problèmes que ce groupe aimerait contribuer à résoudre. Le projet pilote été 1976 n'était donc que le début d'un programme dont les objectifs, en terme d'ampleur, se définissaient ainsi :

a - mettre sur pied un programme permanent, tout au long de l'année, pour soutenir académiquement les jeunes haïtiens, comme la partie culturelle du programme Nou Gin Péyi.

MARKS ON ORIGINAL

Tou le faisait déjà.

b - intégrer plus étroitement les deux aspects culturel et académique.

c - étendre le programme à un nombre croissant de jeunes et de professeurs haitiens, faisant de ce programme celui de la communauté haitienne dans son ensemble.

d - obtenir une collaboration véritable des institutions québécoises concernées et travailler de concert avec elles pour arriver à la reconnaissance complète d'un programme.

2.2. Principes de fonctionnement et financement

La réalisation du projet s'est faite sous la responsabilité du programme Nou Gin Péyi Tou. Il était cependant clair que le genre de problème auquel le groupe s'attaquait relevait de la compétence immédiate des administrations scolaires qui, pour cela, sont subventionnées à mêmes les taxes de la population. Toutefois, il était tout aussi clair que telle compétence ne pouvait souffrir d'être exclusive et exigeait plutôt une étroite collaboration entre milieu scolaire et centre communautaire. Il était nécessaire, de ce fait, de définir plus précisément le partage des charges et les implications matérielles inhérentes. Etant donné que la très grande majorité des étudiants haitiens du grand Montréal dépendent de la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.), c'est elle qui fut sollicitée en premier lieu. Malheureusement,

les démarches aux instances les plus hautes devaient se heurter à la volonté de cette Commission scolaire de garder le contrôle exclusif du dossier d'une part et de le soustraire aux yeux du public d'autre part¹.

En butte aux refus de la C.E.C.M., et étant donné la situation particulière de la communauté haïtienne au Québec, le gouvernement québécois lui-même, par l'entremise des Ministères de l'Immigration et de l'Éducation, fut appelé à contribuer à la réussite du projet de l'été 76, financièrement par une subvention d'urgence et spéciale et, moralement, en lui accordant l'appui nécessaire pour faire face à la position inexplicable de la C.E.C.M. Cependant, les multiples démarches auprès du gouvernement, et plus particulièrement du Ministère de l'immigration, devaient aboutir à un refus général, ce qui, loin d'étonner, venait plutôt confirmer en quelque sorte les conclusions du chapitre 3 de la présente recherche (voir partie 3.4). Paradoxalement, ce qui étonna cependant fut l'aide et le support immédiat de groupes anglophones à ce projet francophone, dans le contexte québécois².

Finalement, le support communautaire, des locaux gratuits du P.S.B.G.M. par l'intermédiaire du Q.B.B.E. et la participation bénévole des animateurs permirent au projet de surmonter les difficultés matérielles de réalisation.

¹ Voir dossier "Nou Gin Péyi Tou" déjà cité.

² Voir à ce sujet le dossier "Nou Gin Péyi Tou de la Maison d'Haïti. Quant à l'aide des groupes anglophones, le point à souligner est évidemment le fait pour eux d'accepter dans les faits (après de très fortes pressions il est vrai) une responsabilité commune entre les administrations scolaires, d'une part, et les parents et éducateurs noirs regroupés en association d'autre part.

5.2.3 Administration

Trois types d'activités occupaient les journées, l'importance de chaque type d'activité en fonction du temps alloué se répartissant ainsi :

Cours	:	50%
Temps d'études supervisées	:	25%
Activités récréatives et culturelles	:	25%

Les journées débutaient à neuf heures pour se terminer à trois heures, du lundi au vendredi, et ce, à partir du début juillet pour cinq semaines consécutives. Ceci équivalait donc à environ 85 heures de cours ferme, 45 heures d'études supervisées et 45 heures d'activités récréatives et culturelles.

Le temps d'étude était un moment particulier où les élèves, à partir des notions vues aux cours, approfondissaient par des exercices écrits et oraux leurs connaissances. Les animateurs et les professeurs assuraient l'encadrement des jeunes à ce moment de la journée qui permettait d'autre part, de libérer complètement les jeunes à la fin de la journée, évitant leçons et exercices à la maison.

Tous les animateurs étaient des bénévoles haïtiens et, bien que la langue d'instruction était le français, le recours au créole se faisait dès que la situation le commandait (difficulté à comprendre une explication donnée en français, anecdote ou conversation jugée plus savoureuse en créole, etc). En fait, il s'agissait de mettre l'accent sur la pratique du français sans pour autant mépriser, diminuer ou rejeter le créole.

5.2.4 Approche pédagogique

Le modèle proposé à la partie précédente et plus particulièrement le diagramme de déroulement 5.4 ont constitué la base de l'approche pédagogique utilisée pour le projet expérimental, avec comme caractéristiques principales le système de "boucle" et l'utilisation d'entrées culturelles au même titre que les entrées académiques, caractéristiques qui différencient singulièrement cette approche des programmes habituels de rattrapage. A ce titre, il aurait d'ailleurs été plus juste de parler d'un programme d'ajustement académique et socio-culturel contrôlé par le progrès des étudiants.

En effet, à l'arrivée des sujets, le niveau de compétence de chacun d'eux a été évalué par les tests de français et de mathématiques de la C.E.C.M.¹, non pas en vue d'un classement avec un groupe, mais plutôt dans le sens d'un diagnostic, c'est-à-dire, dans le but de déterminer le point d'où il faut partir pour pouvoir amener chacun d'eux aux deux niveaux pré-sélectionnés leur permettant d'accéder aux programmes académiques choisis: Prérequis II (Compétence académique).

L'approche étant essentiellement individualisée, il a été possible de définir les séquences pédagogiques optimales pour chacun des sujets et de procéder au recyclage aussi longtemps que la maîtrise de la séquence étudiée n'était pas assurée. Les sujets progressaient ainsi à leur propre rythme et les temps d'études supplémentaires les après-midi étaient consacrés au recyclage le cas échéant.

¹ Voir Appendice B

La compétence académique (Prérequis II) visée correspondait au niveau régulier du tronc commun du secondaire I ou II, selon le cas. Aussi, les programmes suivis correspondaient-ils étroitement à ceux des programmes en cours dans les écoles. La compétence culturelle (Prérequis I) à atteindre n'était pas aussi strictement définie et n'a pas fait l'objet d'une approche aussi systématique que la compétence académique, le système de boucle, par exemple, n'ayant pas du tout été utilisé et aucune mesure (avant ou après la session) n'ayant été effectuée.

Finalement, pour les besoins d'analyse de cette recherche, il a été délibérément choisi de ne pas mettre l'accent sur le contenu des cours mais plutôt sur l'approche, sans pour autant négliger le curriculum proprement dit lors de l'expérimentation. En fait, l'étendue limitée de la recherche a dicté le choix entre le développement d'un curriculum ou d'une approche pédagogique capable d'intégrer différents curricula (et éventuellement un curriculum "idéal" à développer plus tard). C'est donc la théorie de la "Boîte noire" qui a été appliquée pour l'analyse puisqu'en réalité, ce qui importait le plus à ce moment, c'était de prouver que les jeunes en question peuvent faire des progrès remarquables grâce à une approche systématique. Evidemment, la question de savoir pourquoi et comment, de façon à pouvoir reprendre l'expérience pose alors certaines difficultés méthodologiques qui seront discutées plus loin.

MARKS ON ORIGINAL

Chapitre VI

Etude quasi-expérimentale

6.1. Méthodologie

Seuls les points essentiels sont présentés ici. Cependant, afin de bien refléter le cheminement critique qui a marqué l'évolution de la recherche chacun des points est développé un peu plus à l'Appendice E. De plus, lors de l'analyse des résultats, les difficultés rencontrées au moment de l'expérimentation seront discutées.

6.1.1. Objectifs et hypothèse

L'hypothèse a été finalement formulée comme suit :

Les étudiants immigrants haitiens qui ont suivi l'approche systémique obtiendront des résultats de rendement académiques supérieurs à ceux des étudiants intégrés directement au système scolaire et qui n'ont pas bénéficié de cette approche.

6.1.2. Variables

La variable indépendante consista en l'approche systémique qui comprenait cinq semaines de travail en français, mathématiques, histoire et géographie d'Haiti, et du Québec¹.

La variable dépendante ou comportement évalué a été le rendement académique mesuré à l'aide de trois tests standardisés :

a. une batterie de deux tests de la C.E.C.M.

¹ Pour une description plus détaillée du Curriculum qui servait d'instrument pour le traitement, consulter l'Appendice A.

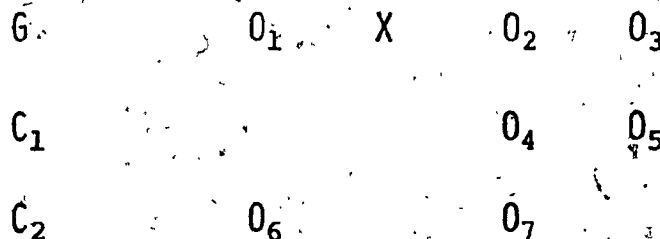
- Un test de rendement en mathématiques, comportant 30 items qui tendent à mesurer huit habiletés. Le test s'adresse aux élèves inscrits en mathématiques 211-100, 211-110, 211-120 et 211-130, c'est-à-dire à tous les groupes - allégé, régulier et enrichi - du tronc commun (Voir Appendice B).

- Un test de rendement en français comportant 35 items qui tendent à mesurer trois habiletés du langage écrit. Le test s'adresse aux élèves inscrits en français 560-110, 560-120 et 560-130, soit tous les groupes du tronc commun (voir Appendice B).

b. l'adaptation belge du "California Reading Tests", et plus précisément, le test II s'adressant aux étudiants de la 6e année primaire (Voir Appendice C).

6.1.3. Modèle et sujet

Dû aux circonstances décrites plus haut (5.2.2. Principes de fonctionnement et financement) et aux difficultés inhérentes, un modèle quasi-experimental a été utilisé avec Prétest-Post-test pour le groupe expérimental G, Post-test seulement pour le groupe de contrôle CR₁, Prétest-Post-test pour le groupe de contrôle CR₂. Le diagramme qui suit illustre le modèle en question.



MARKS ON ORIGINAL

Ici O_1 et O_6 représentent le Prétest, O_2 , O_4 et O_7 le premier Post-test qui est en réalité le même que O_1 et O_6 . O_3 et O_5 représentent le second Post-test alors que X indique le traitement.

Les sujets, tous des étudiants haïtiens, ont été choisis de la manière suivante, pour chacun des groupes¹

a. pour le groupe expérimental G : à partir de listes de noms en provenance de la région administrative IV de la C.E. C.M., d'une autre liste fournie par le programme culturel Nou Gin Péyi Tou de la Maison d'Haiti, des étudiants en difficultés académiques furent touchés et de là, 19 volontaires se sont inscrits pour les cours de rattrapage de juillet et août 1976. Des 14 noms retenus pour faire partie du groupe expérimental, six étaient des filles et huit des garçons, la moyenne d'âge était de 13.4 années, six venaient du Secondaire I, trois du Secondaire II et cinq des classes de 6e (Appoint).

b. pour le groupe de contrôle CR_1 : à partir de listes de noms d'étudiants en provenance de plusieurs régions administratives de la C.E.C.M., 25 noms furent choisis au hasard et les sujets sollicités en février 1977. Des 14 noms retenus il y avait cinq filles et neuf garçons d'un âge moyen de 13.7 années. Sept venaient du Secondaire I, cinq du Secondaire II et deux des classes d'appoint.

¹Voir Tableau 15.

c. pour le groupe de contrôle CR_2 ¹: à partir de listes de noms d'étudiants de plusieurs régions administratives de la C.E.C.M., 20 noms furent choisis au hasard et les sujets sollicités en juillet 1977. Des sept noms retenus, il y avait trois filles et quatre garçons d'un âge moyen de 13.5 années; quatre venaient du Secondaire II, deux du Secondaire I et un des classes d'appoint.

Tous les sujets étaient arrivés au Canada depuis une moyenne d'environ trois années.

6.1.4. Procédure

Pour chacun de ces trois groupes, il a été procédé des façons suivantes:

a. le groupe expérimental G a d'abord subi le Pré-test O_1 qui servait simultanément de test de diagnostic. Puis vint le traitement X d'une durée de cinq semaines et finalement les Post-tests O_2 et O_3 .

b. le groupe de contrôle CR_1 a simplement subi les Post-tests O_4 et O_5 ; des 25 sujets potentiels, 16 ont accepté de subir les épreuves.

c. le groupe contrôle CR_2 a subi le Prétest O_6 et deux semaines plus tard le Post-test O_7 ; des 20 sujets touchés, dix ont accepté de subir les épreuves.

Tous les sujets, tant du groupe expérimental que des

¹ Du à l'attitude générale de la communauté haïtienne face au testing (voir Appendice D), il avait été impossible d'administrer un pré-test au groupe de contrôle C_1 . De façon à pouvoir éventuellement contrôler l'effet du test-re-test et le niveau d'entrée hypothétique des sujets, il avait été décidé d'introduire le deuxième groupe de contrôle C_2 , de taille plus petite.

groupe de contrôle, savaient qu'ils participaient à une recherche qui pourrait apporter des propositions de solutions face aux problèmes des jeunes haïtiens. Quant aux conditions du Testing, elles ont été maintenues standards pour tous les sujets, ce qui a été facilité par le fait que l'auteur a été le seul administrateur pour le groupe expérimental et pour le groupe de contrôle C₁ et qu'il s'est fait aider par un autre administrateur, sous son étroite supervision, pour le groupe de contrôle C₂.

6.2 Analyse statistique

En examinant les figures 1 et 2 qui comparent les moyennes du groupe expérimental¹ entre le pré-test et le post-test, on peut constater une amélioration de performance tant pour le français (2.643) que pour les mathématiques (1.786), soit des gains de 8% et 6% respectivement². Les résultats d'un t-Test pour pairs (Paired t-Test, Smith, 1970, puisqu'il s'agissait d'un petit échantillon) ont prouvé que les différences obtenues étaient significatives et pourraient être attribuées à l'effet de l'expérimentation avec un degré de confiance de $p = .02$ pour le français et de $.05$ pour les mathématiques³.

Avec les Fig. 3 et 4, qui comparent les moyennes des pré-tests, il est permis de constater que le groupe de contrôle C₂ a de meilleures performances, au départ, que le groupe expérimental G. En chiffre absolu, il est plus pratique de repré-

¹ Voir Appendice F pour les résultats complets de tous les tests. Tableau 5 à Tableau 12.

² Voir Tableau 14, Appendice F pour un résumé des comparaisons.

³ Tous les résultats sont estimés pour des valeurs de p dans les deux directions (Two-Tailed), avec comme critère minimum une valeur de $p = .05$.

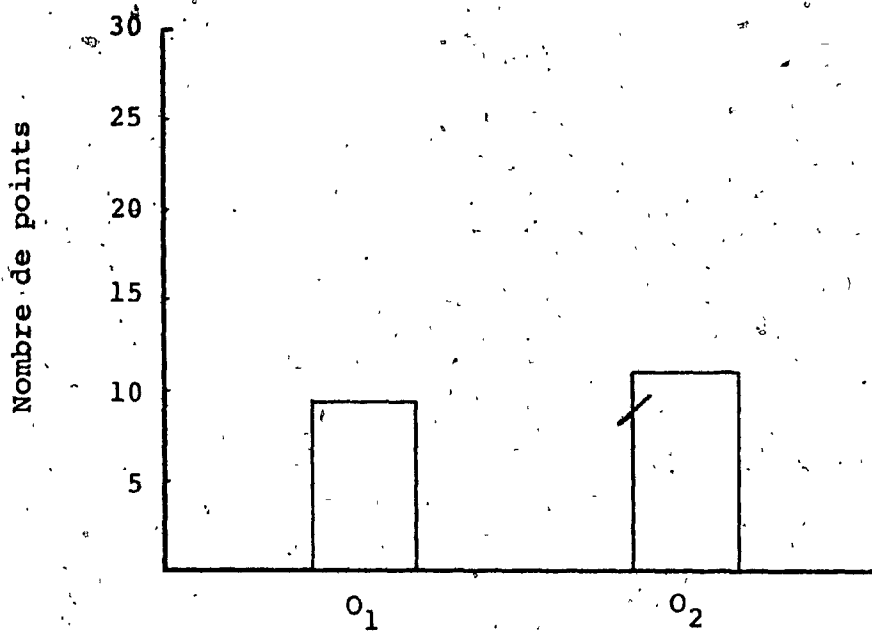


Fig. 1 Mathématiques - Groupe Expérimental: Pré-test (O_1) - Posttest (O_2).

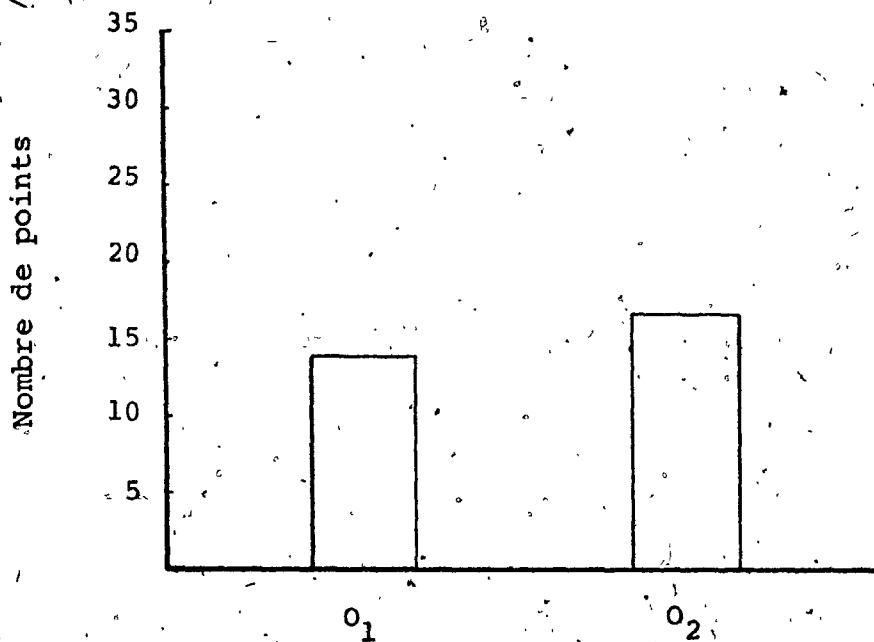


Fig. 2 Français C.E.C.M. - Groupe Expérimental: Pré-test (O_1) - Posttest (O_2).

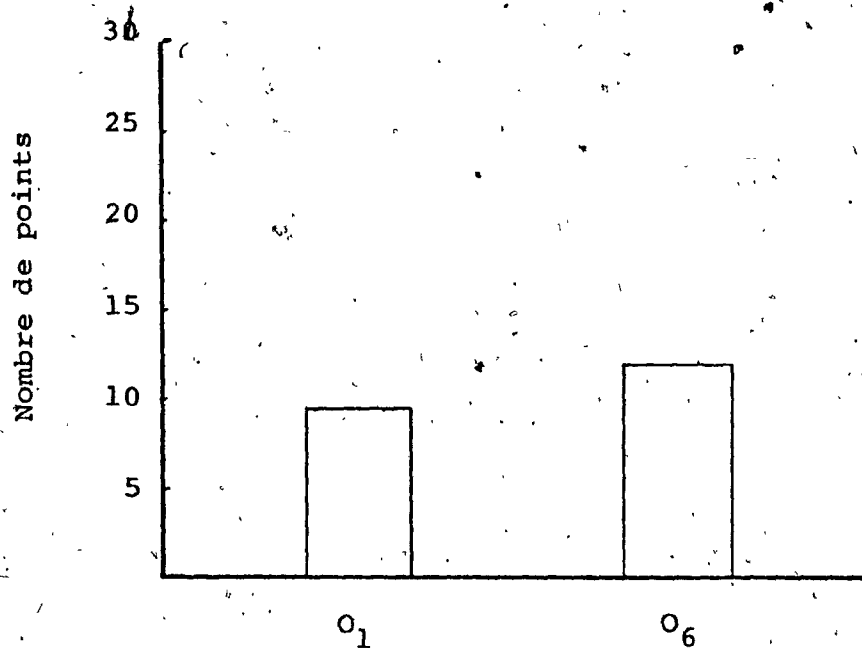


Fig. 3 Mathématiques - Pré-tests; Groupes: Expérimental (O_1) - Contrôle II (O_6).

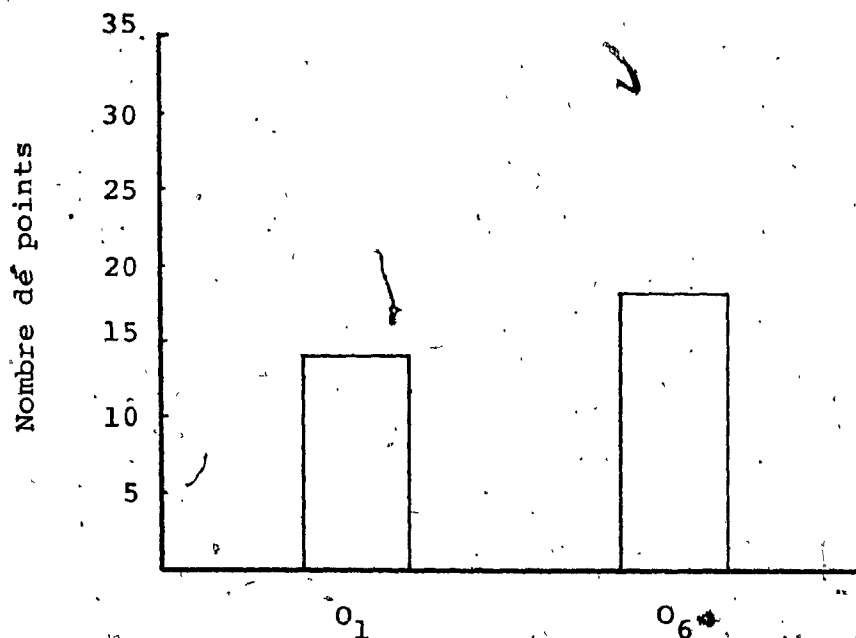


Fig. 4 Français C.E.C.M. - Pré-tests; Groupes: Expérimental (O_1) - Contrôle III (O_6).

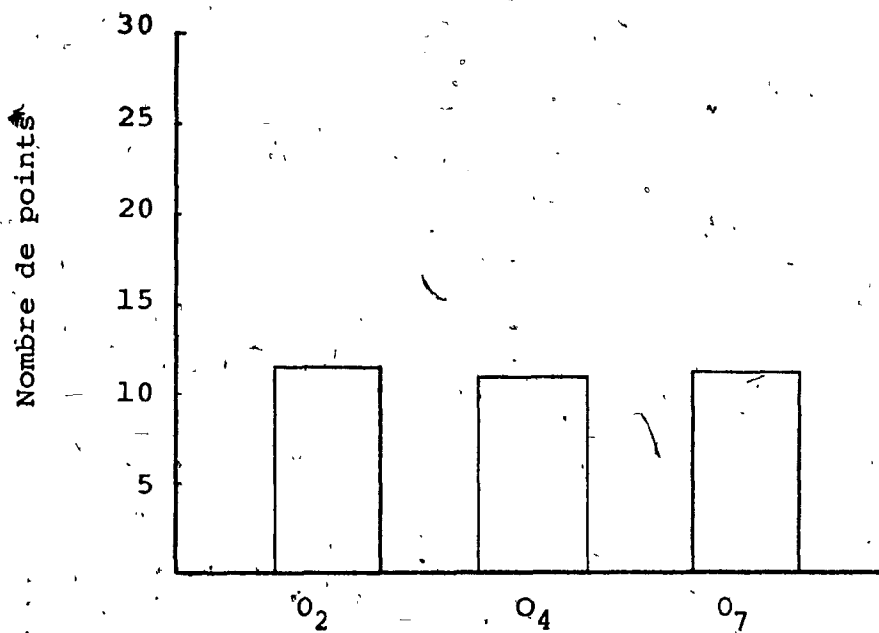


Fig. 5 Mathématiques, Post-tests; Groupes: Expérimental (O_2)-Contrôle I (O_4)-Contrôle II (O_7).

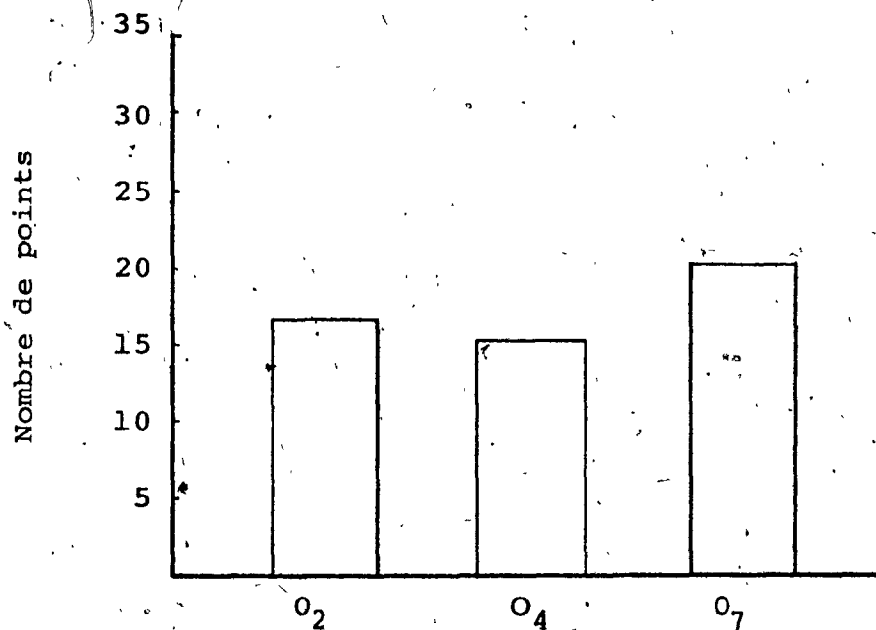


Fig. 6 Français C.E.C.M., Post-tests; Groupes: Expérimental (O_2)-Contrôle I (O_4)-Contrôle II (O_7).

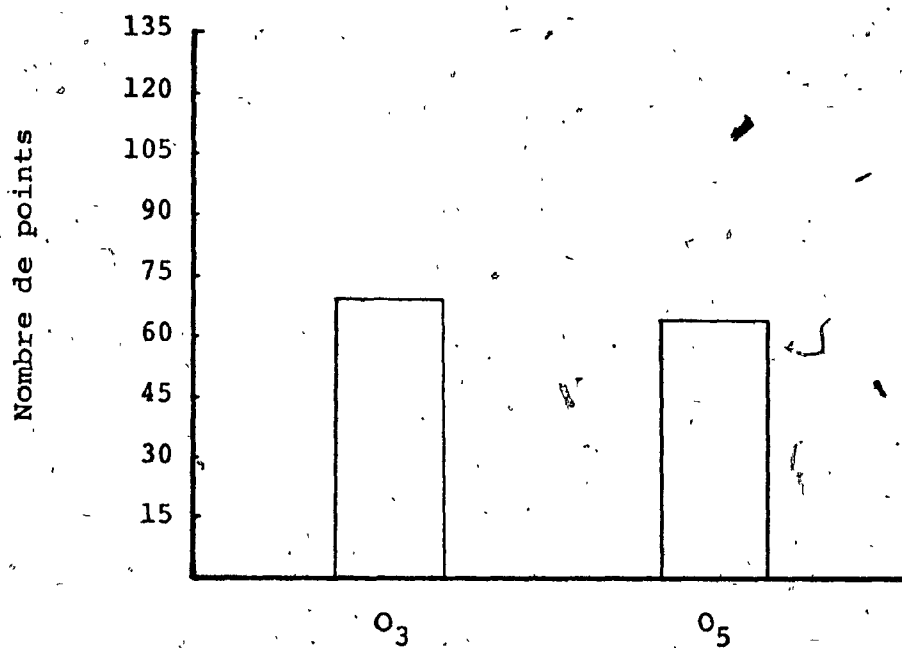


Fig. 7 Français California, Post-tests;
Groupes: Expérimental (O_3)-Contrôle I (O_5).

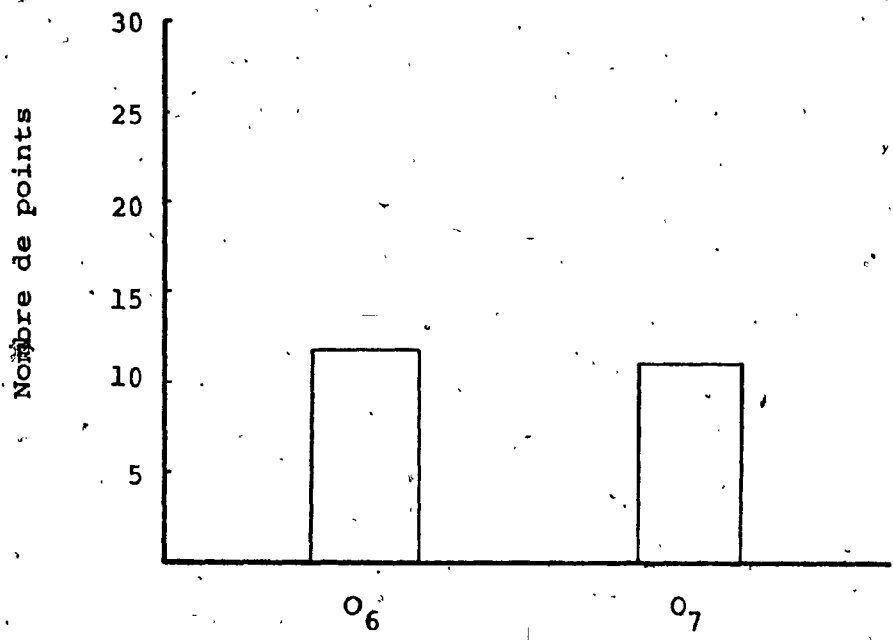


Fig. 8 Mathématiques - Groupe de Contrôle II; Pré-test (O₆) Posttest (O₇).

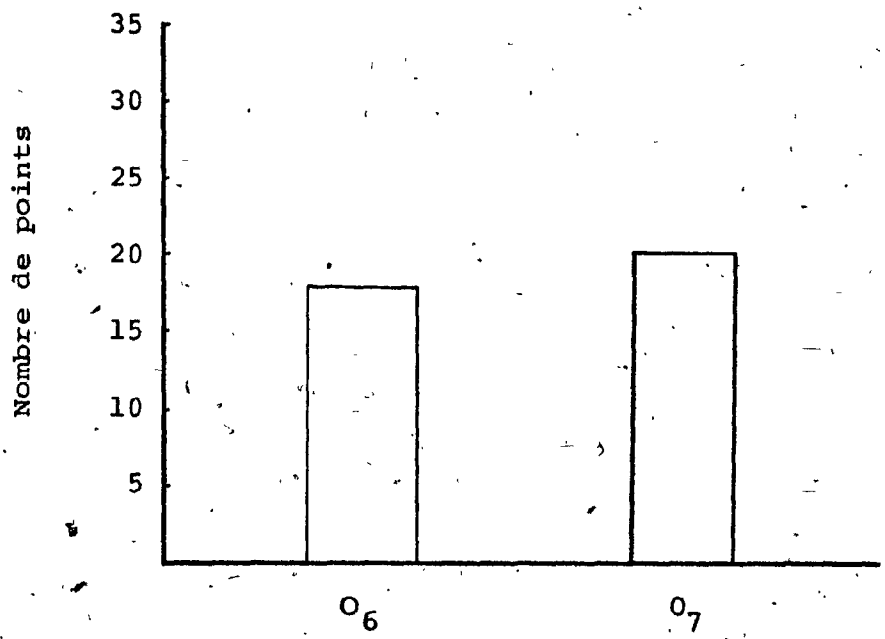


Fig. 9 Français C.E.C.M. - Groupe de Contrôle II; Pré-test (O₆) Posttest (O₇).

senter cette différence par un chiffre négatif caractérisant une performance inférieure du groupe expérimental de 11% en français. (-4.004) et de 8% en mathématiques (-2.50)¹.

Ces différences cependant se sont révélées non significatives dans les deux cas. Avec les Fig. 5, 6 et 7 qui comparent les moyennes des post-tests pour les trois groupes, le groupe expérimental G présente des résultats supérieurs à ceux du groupe de contrôle C₁ en français "C.E.C.M." (1.143) en mathématiques (.143) et en français "California" (4.5), ce qui représente respectivement une supériorité de 3%, .4% et 3%. Aucune de ces différences ne s'est avérée significative cependant. Par contre, le groupe expérimental dénote, par rapport au groupe de contrôle C₁, une performance inférieure en français (-3.64), mais supérieure en mathématiques (.001)¹. Dans les deux cas, cependant, les différences ne peuvent pas être tenues pour significatives.

Finalement, avec les Fig. 8 et 9, qui comparent les moyennes du groupe de contrôle C₂ pour le pré-test et le post-test, on peut constater pour le français un gain (2.28), mais une régression (.715) pour les mathématiques, ce qui représente en français un gain de 7% et en mathématiques un régression de 2%. Ces différences se sont révélées non significatives.

¹Voir Tableau 14.

Au chapitre I, en fixant l'objet de la recherche à l'étude de solutions immédiatement applicables, il a été nécessaire d'évaluer le double phénomène politico-économique de l'immigration pour en faire ressortir l'incidence démographique sur l'ensemble des problèmes scolaires des jeunes immigrants haïtiens. Nous avons conclu que l'ampleur de la situation justifiait pleinement le sens de cette recherche.

Trois ordres de problèmes furent présentés au chapitre II, soit : les échecs académiques, la communication et le comportement social. Cette identification, cependant, basée sur les priorités exprimées par les administrations scolaires, dénotait une totale absence d'analyse et une incohérence certaine.

Par contre, le chapitre III exposait clairement les sources fondamentales des multiples problèmes que doivent affronter les étudiants haïtiens. Tout en soulignant l'importance des sources intrinsèques, c'est-à-dire véhiculées par le groupe social des étudiants haïtiens, nous reprenions à notre compte l'inquiétude traduite par le cri d'alarme du premier rapport du Conseil consultatif canadien sur le multiculturalisme, et nous nous demandions dans quelle mesure les autorités scolaires ne seraient pas de connivence, d'une façon consciente ou pas, avec les autorités politiques pour subjuguier la fonction

sociale de l'école aux "objectifs socio-économiques et démographiques définis par le "Livre vert" sur l'immigration. A cette enseigne, nous voulons souligner, ici, que le facteur "nombre" n'a pas été retenu comme significatif quant à l'existence des problèmes; ce facteur a pu tout au moins forcer les administrateurs scolaires à reconnaître publiquement l'existence des problèmes et ipso-facto leur incompétence face à ceux-ci.

A la recherche d'une solution basée sur les théories les plus avancées, nous avons au chapitre IV fait le tour des tendances fondamentales concernant les théories de l'apprentissage. Il nous est apparu parfaitement sage, étant donné l'état actuel des connaissances en ce domaine, de rejeter l'utilisation des tests d'intelligence générale et d'aptitude comme instrument valable de prédiction des facultés d'apprentissage pour les sous-populations qui nous intéressent.

Par contre, les découvertes en psychologie de l'apprentissage et de l'enseignement nous ont semblé avoir contribué grandement à l'avènement de la technologie de l'éducation et les deux se sont révélées fort intéressantes et essentielles pour une propositions de solution. Ainsi, une approche originale en technologie de l'éducation fut élaborée en vue d'une expérimentation et, au chapitre V, nous avons élaboré les détails du plan de cette approche systématique relevant de la cybernétique. Dans le même chapitre, suivaient une description de l'expérimentation et un résumé méthodologique.

A l'analyse des résultats faite au chapitre VI, nous avons conclu que les résultats statistiques ne supportaient pas l'hypothèse de travail. Par contre, il a été clairement établi que le groupe expérimental avait fait des progrès statistiquement significatifs dont nous n'avons pu malheureusement identifier les causes. Par contre, des recommandations précises ont été formulées pour des reproductions futures. Singulièrement, ces recommandations touchaient presque exclusivement les aspects "non-technologiques" qui avaient manifestement été sous-estimés, sans pour autant mettre en cause le caractère technologique de l'approche qui n'a de valeur qu'à titre de support. En fait alors que l'essence même de la solution proposée se voulait tout autre que technologique, l'étendue du travail lui-même ne lui permettait pas de se consacrer à cet aspect tout aussi important, et, il est juste de conclure que la technologie seule ne pourra amener les escomptés. A ce titre, il n'est pas superflu de démontrer, encore une fois, comment la technologie procède justement du social et comment elle doit lui revenir (encore le "feedback") si elle entend être plus qu'un éventail à brandir à l'occasion.

Une des qualités remarquables de l'approche systémique réside dans son pouvoir et sa volonté de considérer tout phénomène comme partie d'un tout qu'il faut comprendre et d'où l'on tire les éléments qui en influencent l'évolution, et qui constituent nécessairement le matériau indispensable pour une intervention. Tout aussi singulièrement un bon système se doit d'être suffisamment général pour pouvoir s'adapter à des phéno-

mènes particuliers les plus divers. En parfaite conformité avec ces deux qualités, la proposition en Technologie de l'éducation (Chapitre IV) s'est donc attardée à des classes plutôt qu'à des situations particulières, laissant à la pédagogie appliquée le soin de vérifier l'exactitude des solutions avancées lors d'interventions circonstanciées (le projet Nou Gin Péyi Tou, par exemple). Du point de vue théorique, le cas des étudiants immigrants haïtiens, nous ayant conduit à considérer les classes supérieures en supra-systèmes sociétés, a donc d'abord et avant tout servi de catalyseur et nous pouvons croire que le modèle proposé se prête très bien à la généralisation et aux ajustements recommandés.

Là s'arrête la technologie, et pour cause!

Si le modèle (technologie) proposé a pu se révéler efficace, c'est parce qu'il a pu et su faire appel à tous les facteurs-clés du problème, en reconstituant ainsi la genèse (non-technologie). Nous nous sommes attachés à la manipulation de ces facteurs et nous avons pu ainsi élaborer un plan de solution original. Une dimension est donc restée inexplorée parce qu'échappant à l'argumentation technologique que nous tenions à respecter par souci de cohérence scientifique. Par contre, l'ensemble du travail, et partant les résultats, perdrait toute sa force si nous ne les replaçons dans leur véritable perspective, qui va au-delà de la technologie, d'où notre proposition finale pour une "Méta-technologie".

Par méta-technologie, nous entendons la science dialectique de l'Homme, c'est-à-dire, celle qui peut l'appréhender dans son mouvement - sans le figer - dans ses contradictions - sans en supprimer un terme -. L'appliquer au domaine de l'édu-

cation correspond à faire appel à un éventail varié du savoir humain : la sociologie, l'économie politique, la culture, la technologie de l'éducation et singulièrement la gestion, pour ne citer que les principales. Et ce genre d'approche est par essence comparative.

Le postulat de départ présenterait alors l'école comme une institution chargée en premier lieu d'assurer la socio-politisation des jeunes et en second lieu la "transmission d'un certain savoir". Cette façon d'appréhender le rôle de l'école qui offre, sans aucun doute, de riches possibilités de recherche et d'intervention serait un de ces domaines à explorer pour mieux saisir non seulement les vraies dimensions du problème sous analyse mais encore les enjeux fondamentaux de la situation. Ainsi, loin de rejeter les contradictions en les ignorant ou en essayant en vain de les éliminer, il y aurait lieu de les considérer comme des éléments qu'il faut savoir manipuler avec précision à l'intérieur de projets sociaux déterminés. Il s'agirait alors, comme le propose Gintis, de dépasser ces contradictions à l'intérieur de zones réparables de préoccupations humaines, et de chercher à libérer des formes technologiques propres à l'éducation (197).

Comme exemple de contradictions, nous pouvons citer : la question des différences culturelles entre les diverses ethnies en présence (québécois, canadiens et "immigrants"); l'épineux problème de la langue d'enseignement par rapport à des choix politique et économique; l'école en tant qu'agence de

socialisation par rapport à d'autres agences de socialisation ("alternative institutions", voir Arnove, 1973); le coût social, économique et politique d'une éducation tronquée et souvent à refaire (Arnove, 1973). Et, puisque le tout se place encore à l'intérieur d'une approche comparative, il nous semble approprié de revenir à la question des équivalences des mesures qu'il faudra inévitablement utiliser, question que nous avons résolue par l'élimination en ce qui concerne les tests d'intelligence et d'aptitude. Dans le cadre d'une recherche comparative, par contre, il serait primordial d'évaluer les différences mesurées entre différents groupes selon des échelles similaires en tenant compte de l'identité phénoménale et de l'équivalence conceptuelle entre mode de "quantification" de comportements (Strauss, 1969).

Pour rester fidèles à notre souci social clairement exprimé au début du travail (p. 2 et 3), une question reste ouverte à laquelle il nous va falloir répondre: qu'advient-il des étudiants immigrants haïtiens (et des autres catégories d'étudiants immigrants, par extension, pour rester dans le domaine des "minorités") si, comme tout porte à le croire, les institutions scolaires et politiques cherchent à maintenir le statu quo par le recours aux solutions équivoques élaborées en fonction des "services existants", à l'intérieur des normes régulières et parce que l'on est forcé de par la loi de la fréquentation scolaire (Ravary, 1977, pp. 1, 4, 8, 9, 11, 12).

Si, à différents niveaux, le cadre restreint et restrictif des écoles et commissions scolaires, et non les moyens techniques ont été identifiés comme une des causes du rejet de l'école pour les jeunes tant autochtones qu'immigrants (Menacker et Pollack, 1974; C.E.Q., 1976; Conseil Scolaire, 1977); si comme nous l'avons démontré, des solutions en technologie de l'éducation peuvent être très efficaces pour ce qui a trait aux moyens techniques en considérant les dimensions sociales fondamentales; si nous avons en dernier lieu démontré l'importance d'une approche beaucoup plus globale du point de vue scientifique et humain, nous devons inévitablement conclure qu'il est impossible de rechercher "une" ou "des" solutions à l'intérieur des cadres scolaires et politiques existants. Etant donné les enjeux de la situation, nous croyons qu'il revient aux communautés concernées, de concert avec les professionnels de l'éducation responsables et conscients de prendre en main leur "destinée".

MARKS ON ORIGINAL

Appendice A
Curriculum

Curriculum

Seules les matières fondamentales avaient été retenues, c'est-à-dire celles susceptibles d'avoir la plus grande incidence sur le développement des jeunes, tant du point de vue académique que du point de vue formation générale : Français, Mathématiques, Histoire et Géographie.

D'autre part, isoler ces matières et en faire un objet d'enseignement intensif de six semaines devait permettre aux jeunes de combler aisément les lacunes accumulées.

A cause de son rôle déterminant comme outil de communication et à cause de ses répercussions possibles sur l'avenir des jeunes (Hackett, 1971), l'apprentissage du français (expression orale et écrite, lecture) a fait l'objet d'une attention particulière. Il y a eu notamment recours à l'enseignement à partir de fautes commises comme agent d'apprentissage en tenant systématiquement compte du fait que le lecteur intègre ses connaissances linguistiques et ses expériences antérieures à la relation son/symbole de l'imprimé (voir Beebe, 1976). De la même manière, la théorie de Gagné de la hiérarchisation des séquences d'apprentissage, appliquée à cette sous-population spéciale d'étudiants, a permis d'optimiser la maîtrise des habilités du langage sous toutes ses formes (voir (Huntley, Dehoux, Farrell et Marrett, 1976).

Parallèlement aux cours, un effort systématique était entrepris dans le but d'assurer un renforcement maximum pour la langue parlée. Les animateurs et les étudiants étaient donc encouragés à communiquer le plus possible en français, sans pour autant rejeter, négliger ou même minimiser l'usage du créole qui, langue maternelle des animateurs et des étudiants, était utilisée au besoin par les uns et par les autres.

Le livre haïtien "Matin Caraïbe", des éditions Caraïbes servait de manuel de base, permettant ainsi aux jeunes de fonctionner dans un cadre familial grâce au contenu basé sur le vécu haïtien et caraïbe.

Les mathématiques jouant un rôle de premier plan dans la formation de base à l'école secondaire figuraient comme élément important de ce projet pilote. Ici aussi, l'accent a été placé sur les lacunes à combler et les séquences appropriées furent déterminées en fonction des objectifs à atteindre et des connaissances maîtrisées au départ. Le programme cadre et les unités pédagogiques de la Commission Scolaire de Ste-Croix constituaient la base pédagogique (contenu).

Comme on peut le voir, les normes et objectifs pour le français et les mathématiques correspondaient étroitement à celles du système scolaire québécois. Par contre, l'approche pédagogique, en plus de s'inspirer des modèles basés sur l'individualisation, mettait à contribution l'expérience vécue des jeunes et les tests de la C.E.C.M. servaient d'instrument de diagnostic.

MARKS ON ORIGINAL

L'enseignement de l'histoire et de la géographie figurait au programme en fonction de leur rôle de formation générale propre à garantir une identité culturelle positive dans un contexte de relations multi-éthnique. Ainsi, l'histoire du Canada et du Québec était présentée sous un jour véritable (voir : Porter, 1965; Trudel, 1960 etc.). Parallèlement, l'histoire d'Haiti faisait partie intégrante du programme. Voici une brève description du contenu de ces deux activités :

Histoire et Géographie du Québec

(Lundi - mercredi - vendredi)

Matériel : cartes, films, livres ("Le Québec tel quel", "Canada 1975"....)

Thèmes :

- Vue d'ensemble du Québec
- Montréal et ses environs
- Découverte de l'Amérique du Nord
- La Nouvelle France
- La Confédération
- Epoque moderne jusqu'à 1959
- La Révolution tranquille
- Le Québec aujourd'hui

Films :

- Québec, ONF
- Des villes, un fleuve, ONF
- La mer mi-sel
- Mauricie.
- C'est pas la faute à Jacques Cartier

MARKS ON ORIGINAL

Histoire et Géographie d'Haiti

(Chaque mardi)

Ici nous avons donné aux jeunes une idée générale des faits saillants de l'Histoire d'Haiti et des différentes périodes qui ont marqué notre évolution.

Nous distinguons quatre grandes périodes :

- la première allant de l'arrivée de Christophe Colomb à la conquête de l'indépendance sous la direction de Jean Jacques Dessalines.

- la deuxième s'étend sur tout le 19ème siècle, donc après l'indépendance. Les caractéristiques de cette période. La scission entre Pétion dans le Sud et l'Ouest et Christophe dans le Nord. La réunification de l'île sous Boyer, la dette de l'Indépendance et la crise que traversa le pays jusqu'en 1915.

- la troisième période : l'occupation américaine

a) sa signification

b) les formes de résistance

c) les mécanismes mis en place par l'occupant

- la quatrième période : la révolution de 1946 jusqu'à l'avènement de Duvalier.

Des activités récréatives et culturelles étaient prévues à la fois pour délasser les élèves et leur permettre de se retrouver dans leur propre atmosphère culturelle haitienne. Ce temps comprenait des jeux en plein air, des jeux de société et

MARKS ON ORIGINAL

des séances d'information et de discussion sur Haiti et sur les problèmes inhérents à l'immigration.

Trois types d'activités occupaient les journées, l'importance de chaque type d'activité en fonction du temps alloué se répartissant ainsi :

Cours	50 %
Temps d'études supervisées	25 %
Activités récréatives et culturelles	25 %

Les journées débutaient à neuf heures pour se terminer à trois heures, du lundi au vendredi, et ce, à partir du début juillet pour cinq semaines consécutives. Ceci équivalait donc à environ 85 heures de cours ferme, 45 heures d'études supervisées et 45 heures d'activités récréatives et culturelles.

Le temps d'étude était un moment particulier où les élèves, à partir des notions vues aux cours, approfondissaient par des exercices écrits et oraux leurs connaissances. Les animateurs et les professeurs assuraient l'encadrement des jeunes à ce moment de la journée qui permettait d'autre part, de libérer complètement les jeunes à la fin de la journée, évitant leçons et exercices à la maison.

Appendice B

Analyse des Tests de la C.E.C.M.

Le Test de rendement en mathématiques comporte trente (30) items qui tendent à mesurer huit habiletés mathématiques selon la répartition du tableau suivant :

<u>Habiletés</u>	<u>Nombre d'items</u>
Théorie des ensembles	4
Fraction	5
Solution de problèmes simples	4
Puissance de 10	2
Numération	6
Equation	3
Géométrie	2
Décimal-Pourcentage	4
Total	30

Le test cependant n'est pas subdivisé comme tel et les items sont éparpillés ici et là. Il s'adresse aux élèves inscrits en mathématiques 211-100, 211-110, 211-120 et 211-130, c'est-à-dire à tous les groupes - allégé, régulier et enrichi - du tronc commun.

Comme on peut le constater, quatre items sur 30 traitent de la théorie des ensembles. Pour l'étudiant venant d'Haiti et qui a fait pas ou peu de théorie des ensembles (même remarque pour les étudiants en secteur orthopédagogie au Québec) ces items constituent donc une "pénalité". Si à cela

on ajoute un des items en "géométrie" qui est plutôt un exercice de coordination spatiale - puisqu'il est bien admis que la coordination spacio-temporelle est très fortement culturelle - il faut conclure que cinq items au moins, soit environ 17% du test, pénalisent les étudiants haïtiens.

Le test de rendement en français comporte 35 items qui tendent à mesurer trois habiletés du langage écrit, selon la répartition du tableau suivant :

<u>Habiletés</u>	<u>Nombre d'items</u>
Vocabulaire	11
Analyse	14
Synthèse	10
Total	35

Le test n'identifie pas clairement les habiletés en question qui sont cependant regroupées et présentées dans l'ordre du tableau précédent. Le test s'adresse aux élèves inscrits en français 560-110, 560-120 et 560-130, soit tous les groupes - allégé, régulier et enrichi - du tronc commun.

De ce test, quatre items peuvent être identifiés comme fortement culturels; un item présente un problème de discrimination entre les choix proposés; deux autres items combinent ces deux difficultés. Voici donc un total de sept items, soit 20% du test, que l'on devrait qualifier d'invalides pour les sujets visés.

MARKS ON ORIGINAL

De plus, il est bon de mentionner qu'un des exemples au début du test présente également un biais culturel à un tel point que tous les sujets testés, sans exception aucune, ont fait le même choix qui, soit dit en passant correspond exactement au terme créolé pour la question posée : "sérieuse".

A titre d'illustration, voici donc les items en question :

L'exemple :

Question :

Remplace la partie soulignée de la phrase ci-dessous par un ADJECTIF.

Une personne qui sait garder un secret

- Les choix :
- A. aimable
 - B. discrète
 - C. autoritaire
 - D. calme
 - E. sérieuse

Items à biais culturels :

1. Lis le texte ci-dessous et trouve LE SENS du mot souligné :

La pollution de l'air dans les centres urbains inquiète les pneumologues car des troubles des voies respiratoires augmentent sans cesse. Cette pollution est surtout causée par les gaz s'échappant des cheminées et des véhicules.

- A spécialistes dans les voies de communication
- B spécialistes en aménagement urbain

- C spécialistes en maladies pulmonaires
 - D spécialistes dans la fabrication des pneus
 - E spécialistes dans les prévisions atmosphériques
- (ceci correspond à l'item 9 du test)

2. Lis le texte ci-dessous et réponds à la question qui s'y rapporte :

Sur les terrains d'une importante entreprise de camionnage on peut lire sur un panneau-réclame le slogan suivant : Notre entreprise ne dort jamais.
Au-dessous, quelqu'un a écrit : Les voisins non plus.

Cette anecdote amusante cache un problème humain sérieux. LEQUEL ?

- A le transport par camion
 - B la pollution par le bruit
 - C la liberté d'écrire ce que l'on veut
 - D le fléau des panneaux-réclame
 - E le trafic aux heures de pointe
- (ceci correspond à l'item 12 du test)

3. Une des phrases ci-dessous contient une FAUTE DE LANGAGE. LAQUELLE ?

- A Il doit partir sur le champ
- B Il est parti aussitôt arrivé
- C Excusez-le, il faut qui parte
- D Il ne partira pas de sitôt

E Rien ne l'empêche de partir

(ceci correspond à l'item 15 du test)

4. Lis le texte ci-dessous et réponds à la question qui s'y rapporte :

Un représentant vous invite à investir votre avoir dans une nouvelle entreprise. Vous refusez son offre. Plus tard, vous apprenez que c'était une entreprise frauduleuse.

Quel mot définit la décision que vous avez prise ?

- A la déconvenue
- B la hardiesse
- C la sagesse
- D l'intérêt
- E l'optimisme

(ceci correspond à l'item 25 du test)

Item présentant des difficultés de discrimination :

1. Dans la phrase ci-dessous, trouve le MOT DE LIAISON qui convient.

Au début, le salaire n'est pas très élevé ? les chances de promotions sont excellentes.

- A malgré
- B aussi
- C puisque
- D parmi

MARKS ON ORIENTAL

E néanmoins

(ceci correspond à l'item 20 du test)

N.B. Les choix B, C, et E sont tous valables, mais expriment des idées différentes.

Items combinant les deux difficultés :

1. Complète la phrase ci-dessous.

Le nouvel appareil ne fonctionne pas, nous l'avons...

A échangé pour un autre

B changé de couleur

C entreposé dans le sous-sol

D changé de place

E démonté en morceaux

(ceci correspond à l'item 16 du test)

N.B. Ici, tous les choix sont valables... dépendant des termes de l'achat, de la culture du sujet (habitudes de consommation particulièrement, mais pas exclusivement) et des conditions de vie.

2. Lis le texte ci-dessous et réponds à la question qui s'y rapporte.

Un préposé à la tour de l'aéroport de Dorval guide les pilotes d'avions aux départs et aux atterrissages.

Quel mot définit le sentiment qu'éprouve cet employé?

A la routine

B la supériorité

C la domination

D la responsabilité

E la solitude

(ceci correspond à l'item 24 du test)

N.B. En plus du biais culturel, les choix B, C et D sont tous valables.

Pour conclure, il faut bien dire qu'il s'agissait uniquement de démontrer le "danger" que représente ce genre de test et qu'une analyse exhaustive n'a pas été faite pour en étudier tous les aspects "techniques".

MARKS ON ORIGINAL

Appendice C

Analyse du test de lecture California



Le test comprend deux grandes parties subdivisées en sections selon la répartition du tableau à la page suivante. Chacune des sections est clairement identifiée et séparée, et les sujets ont une limite de temps pour compléter chaque section. Sauf pour la section A qui est de l'association (matching), le test est un choix multiple. La version française qui a été utilisée ici a été normalisée selon un très large échantillon de la population belge et les auteurs, tout en affirmant leur volonté de demeurer fidèles à la version originale américaine, reconnaissent la "régionalisation" inévitable de leur instrument. Cette "régionalisation" a justifié le choix de ce test dans la mesure où le système scolaire haïtien décalqué sur les systèmes belges et français utilise presque exclusivement des manuels scolaires en provenance de la Belgique et de la France. Ce biais culturel de l'adaptation belge du California Reading Test a donc été considéré comme un biais / possiblement positif pour les sujets haïtiens.

Une autre raison militant en faveur du choix de ce test est également l'apparence d'être plus complet par la diversité des habiletés et leur nombre ce qui n'est pas à négliger du point de vue de la validité interne du test, qualités absentes dans la plupart des autres tests consultés.

Quatre des sept sections du test appellent des ré-

servez sérieuses, si le test doit être interprété comme un test de lecture. Les sections A, B, E et F traitent respectivement de : Discrimination visuelle des mots, Discrimination auditive,

Test	Section	Habilités	Nombre d'item	Temps alloué (minutes)
<u>1</u> <u>Vocabulaire</u>				
	A	Discrimination visuelle des mots	25	4
	B	Discrimination auditive	20	3
	C	Assemblage de contraire	25	5
	D	Assemblage de synonymes	25	5
<u>2</u> <u>Compréhension</u>				
	E	Directives à suivre	10	7
	F	Aptitude à consulter les index, listes alphabétiques et tables des matières.	10	9
	G	Interprétation des textes	20	12
		Total	135	47

Directives à suivre et Aptitudes à consulter les index, listes alphabétiques et tables des matières. Toutes ces habiletés, importantes pour la lecture, sont plutôt des "prérequis" à celle-ci qui ont été identifiés ailleurs comme faisant partie d'une hiérarchie de capacités nécessitant certes une instruction mais qui ne peuvent, malgré cela, être confondus avec des habiletés de lecture (Gagné, 1968; Gagné et Briggs, 1974; Hun-

MARKS ON ORIGINAL

ley et al., 1976).

Ce n'est pas sans raison, en effet, que ce genre d'items se retrouve dans la plupart des tests d'intelligence générale. Les incorporer à un test de lecture comporte alors des dangers évidents. Par contre, si de tels items étaient utilisés comme instruments de diagnostic avant et pendant "l'enseignement" de la lecture, les étudiants ne pourraient qu'en bénéficier alors que leur utilisation actuelle semble plutôt les pénaliser lourdement, d'autant plus que les habiletés en question ne font que rarement l'objet d'une instruction.

Appendice D

Rapport d'observations

Tout au cours de l'administration des tests aux groupes de contrôle, il nous a été donné d'observer les comportements et de participer à des discussions et échanges de vues qui tout en ne tombant pas, directement, dans le champ étroit de la recherche ne demeurent pas moins d'une importance capitale pour le chercheur soucieux d'appréhender l'ensemble des problèmes, de faire la lumière sur leur genèse. En réalité, il s'agit d'une courte "étude de cas communautaire" qui doit être considéré comme supplémentaire et reliées à d'autres méthodes d'investigation (Good, 1966). En rapportant ici ces notes d'observations participantes, d'une façon très sommaire et sans mesure quantitative, notre intention est aussi d'indiquer, en les soustendant d'une analyse critique, des lignes directrices pour de futures investigations.

Pour les deux groupes de contrôle, un total de 59 familles ont été approchées pour un nombre possible de 69 sujets. De celles-ci, 19 nous ont accordé l'autorisation d'administrer les tests à un total de 24 enfants. Voici, pèle-mêle, les faits, gestes et dires dont nous avons été témoin et souvent instigateur.

Nombreux sont les parents qui ne pouvaient pas comprendre la signification du "test", et encore moins en dehors de l'école. Souvent donc, on nous a répondu que les enfants réussissaient très bien à l'école - même pour les enfants qui

étaient en classe de récupération, en orthopédagogie ou en allégé - et qu'à ce titre ils n'avaient pas besoin de "test", quoique tout était mis en oeuvre pour expliquer qu'il ne s'agissait pas d'évaluer un enfant mais justement de pouvoir discriminer entre ceux qui en avaient et les autres. Plus que souvent par ailleurs, les parents et même certains enfants nous parlaient de "texte" pour dire test, lapsus qui nous semblerait non dépourvu de signification. Certains parents, pour nous convaincre que leurs enfants n'éprouvaient pas et ne pouvaient pas éprouver des difficultés nous ont cité les noms de frères qui avaient fait leur "philosophie", de parents qui avaient enseigné en Haiti et même de parents qui occupaient des fonctions respectables au Canada - dont un oncle professeur de C.E.G.E.P. Certains nous ont même informé qu'ils avaient déjà retenu les services d'un "professeur" particulier ou qu'ils avaient l'intention de le faire.

De nombreuses familles avaient une perception très péjorative de l'école comme institution chargée de transmettre un savoir et pour le "mauvais comportement" social qu'elle engendrait chez leurs enfants. Les enfants, à leur avis, n'apprenaient rien ou si peu (exemple : pas de devoirs à la maison) et ils prenaient ou risquaient de contracter des habitudes dites inacceptables (exemple : pour les filles, fréquentations filles-garçons; pour les garçons, heures de sortie; pour les deux de moins en moins de respect pour les parents). Ainsi donc, l'école était qualifiée de "relâchée".

MARKS ON ORIGINAL

L'autorité - il faudrait peut-être mieux dire l'oppression - hiérarchisée selon l'âge et le sexe nous a semblé être une constante. Les enfants devaient obéir au doigt et à l'oeil aux adultes et les plus jeunes aux plus vieux. Le père était le seul à pouvoir donner l'autorisation - et la refuser - de rencontrer les enfants dans les familles où il y avait les deux parents. Par contre, dans les familles monoparentales (mère seule), le plus souvent on a semblé déplorer l'absence d'un père et on expliquait les problèmes "des" jeunes par cette absence et la mère semblait effectivement moins en "contrôle" de la situation, tout au moins en ce qu'il s'agissait d'imposer la volonté des adultes.

Nous avons également observé un autre aspect de cette oppression de l'adulte sur l'enfant en ce qui concerne l'attente de celui-là par rapport au rendement académique. Aussi, nombreux sont les parents qui se souciaient de savoir si leurs enfants avaient bien répondu aux questions, et, nous avons même dû, contre notre gré, administrer un test à un jeune avant qu'il ne puisse manger. Certains parents et aînés qualifiaient tout simplement l'enfant ou le plus jeune de "crétin", de paresseux".

Au chapitre de la langue, beaucoup de parents déploieraient le "mauvais parler des québécois". Par contre, la très grande majorité des enfants nous a semblé s'exprimer dans un mélange de québécois et de créole et beaucoup d'enfants s'exprimaient en français même lorsque nous ou leurs parents nous adressions à eux en créole.

Pour la grande majorité des enfants, les amis étaient haïtiens et certains n'avaient pas d'amis du tout, observation d'autant plus vraie pour les filles que pour les garçons. De toutes façons, les fréquentations semblaient être étroitement surveillées par les parents. En ce qui concerne les fréquentations à l'école, c'est le besoin de renforcer le groupe, numériquement, culturellement et socialement qui nous a paru dominer les préoccupations des jeunes, avec comme justification et à la fois conséquence, la recrudescence du racisme dans le milieu scolaire.

Finalement, les jeunes semblent pour la plupart, adopter les valeurs transmises par l'école, tout en étant à l'occasion contraints d'effectuer des ajustements pour le milieu familial.

Face à tout ceci, les réactions bien que diverses peuvent être qualifiées généralement d'individualistes bornées et doublées d'une double peur de la chose politique et de la "caution" sociale. Certains parents s'avouaient impuissants, d'autres avaient tenté sans succès de contacter professeurs et/ou administration, d'autres encore avaient même essayé de participer aux comités d'écoles alors que beaucoup choisissaient soit l'école privée ou tout simplement le retour des enfants en Haïti.

En conclusion, il convient donc de relever l'opposition entre éducation et scolarisation qui semble dominer l'attitude des familles haïtiennes contactées. Pour elles, l'édu-

cation, avec son rôle principal de socialisation et de transmission de valeurs morale, ethnique et politique, engloberait la scolarisation, perçue primordialement comme pourvoyeuse de connaissances et d'habiletés, et comme un prolongement de la famille au titre de l'imposition de normes disciplinaires à l'enfant, et alors, l'éducation relèverait premièrement de la famille. Evidemment cette perception de l'école rentre directement en contradiction avec son rôle réel tel que vécu par les jeunes.

Ces conflits entre la famille et l'école ne doivent pas être investigués sous un angle strict ethno-culturel. Bien au contraire, dans la mesure où des observations similaires ont été rapportées pour différents groupes humains et dans la mesure où ces phénomènes ont été directement reliés au rôle social de l'école dans une société en transition, des études comparatives semblent plutôt être tout indiquées, d'autant plus qu'une telle approche permettrait de saisir le mouvement d'immigration haïtien sans le figer.

Appendice E

Supplément Méthodologique

Ce Supplément Méthodologique a pour but principal de situer le travail présenté dans son contexte évolutif, non pas pour en excuser les difficultés mais bien plutôt pour aider à la poursuite du cheminement critique qui a été le souci permanent de la recherche et qui seul peut faciliter l'application pratique et la poursuite des objectifs globaux.

Hypothèses et Objectifs

L'hypothèse formulée au début se lisait comme suit :

L'approche systématique pour les étudiants haïtiens est plus efficace en ce qu'elle favorise la création d'une auto-image positive, d'une part, et que, d'autre part, elle permet une adaptation académique supérieure à toute autre approche.

Ainsi que définie dans la partie "Technologie de l'éducation" (partie 4.3) l'approche proposée consistait à préparer l'étudiant immigrant haïtien à l'adaptation scolaire et pédagogique en lui faisant suivre un programme élaboré en fonction des origines ethniques et socio-économiques, par opposition à l'approche traditionnelle où l'étudiant est "assuré" et évalué en fonction de la société où il se trouve (société différente de la société d'origine).

Le premier objectif était donc de prouver que l'hypo-

thèse formulée est supportée en ce qui concerne la population en question; et, en supposant que l'hypothèse positive se révélait juste, le second objectif était, naturellement alors, de démontrer que les tests d'intelligence générale sont culturellement et socio-économiquement orientés aussi bien dans leur contenu que dans leurs objectifs et dans leurs justifications.

Comme objectif troisième, il s'agissait d'ouvrir la voie à la généralisation des résultats pour toutes les communautés immigrantes.

Finalement, un quatrième objectif consistait en la pose de jalons pour l'élaboration, non pas d'un test d'intelligence miracle, mais d'un processus d'évaluation global.

L'hypothèse en question se justifiait empiriquement, sur les recherches antérieures qui prouvaient que, d'une part, l'écart dans l'intelligence mesurée - selon les tests actuels - entre des catégories sociales différentes est dû au statut socio-économique (R. Green, 1970; J. Vanes, 1973); et que d'autre part, il y a des possibilités de changements significatifs dans l'intelligence mesurée pour des Q.I. dits faibles impliqués dans un "process-oriented learning program" (C. Felton, 1973). Théoriquement la recherche se fondait sur le fait de la relativité de la notion de culture qui résulte combien plus de la position ethnocentrique dans laquelle se place toujours celui qui évalue une culture différente de la sienne (Levi - Strauss, 1960). De plus, il y avait le fait que la très grande majorité

des chercheurs, psychologues, sociologues, éducateurs, etc., confrontés avec le présent problème; arrivaient tous - et paradoxalement même les plus forts protagonistes de l'inégalité biologique - à conclure que tous peuvent atteindre les mêmes sommets et que cela seul doit guider les travaux des éducateurs!

Cependant, les conclusions de la revue de recherche militaient en faveur du rejet pur et simple des tests d'intelligence générale, ce qui fut fait lorsqu'il se révéla absolument impossible de trouver sur le marché un test culturellement orienté¹ par rapport à la réalité des jeunes haïtiens. En réalité, la phase expérimentale était devancée en ce qu'elle n'était plus nécessaire pour démontrer la justesse du second objectif, soit celui concernant la non validité universelle des tests pour des sous-populations différentes d'une part, et l'absence de justification pour le recours à de tels tests, dans de telles conditions d'autre part.

De là fut reformulée l'hypothèse telle que présentée à la page 70.

¹"Culturellement orienté" remplace avantageusement le terme "culturel free" puisqu'en réalité, dans ces derniers genres de tests on ne fait que remplacer mécaniquement des éléments grossiers de culture (figures et/ou art caucasiens par exemple) par d'autres éléments plus subtiles de la même culture (figures géométriques mieux connues des caucasiens). Somme toute, il aurait fallu un test basé sur la culture et le vécu socio-économique des jeunes haïtiens en question; et de plus, un test normalisé sur une population en rapport avec la société haïtienne.

Variables indépendantes

L'approche systémique (ou traitement) consistait en cinq semaines de travail en français, mathématiques, histoire et géographie d'Haiti et du Québec, selon la répartition suivante¹ :

a. en français et en mathématiques, cours de rattrapage intensif administré à des petits groupes répartis selon les compétences diagnostiquées au début (O_1) pour chacune des deux matières. Ainsi, il y eut deux groupes de français et quatre groupes de mathématiques. Par cours de rattrapage, on entendait une intervention visant à combler les lacunes entre la compétence cible, telle que déterminée par le programme académique du secteur régulier correspondant à la norme québécoise et la compétence réelle du sujet, telle que diagnostiquée avant le cours.

À raison d'un total d'environ 45 heures de cours pour chacune des deux matières, chaque groupe pouvait progresser selon son propre rythme et un supplément de 45 heures d'étude facilitait un contact plus suivi entre les animateurs et les étudiants.

b. en histoire et géographie d'Haiti et du Québec : revalorisation et apprentissage de connaissances de base de la

¹ Pour une description plus détaillée du "Curriculum" qui servait d'instrument pour le traitement, consulter l'appendice A.

culture d'origine d'Haiti pour arriver à présenter la culture d'accueil du Québec de façon à minimiser - sinon éviter - les chocs culturels.

A raison d'environ 45 heures d'animation avec lectures de livres et romans, visionnements de films, présentations et discussions, l'accent était mis sur l'interaction et l'éveil d'un esprit critique et vigilant.

Variables dépendantes

Le comportement évalué a été le rendement académique mesuré par trois tests standardisés, soit : le test de lecture californien et une batterie constituée de deux tests de rendement - un en mathématiques, l'autre en français - de la C.E.C.M. Ces deux derniers tests, ayant été considérés comme une batterie complète, sont représentés comme une observation unique répétée à différents points (O_1 , O_2 , O_4 , O_6 , et O_7) du modèle présenté à la page 73, même si les résultats de chaque observation seront subdivisés lors de l'analyse.

Les deux tests de la C.E.C.M. ont été préparés par le Bureau de l'évaluation du Service des études de la commission scolaire en question. Ces tests, à choix multiples, normalisés sur un large échantillon d'étudiants québécois du niveau secondaire I du territoire de la C.E.C.M., sont couramment utilisés par les conseillers en orientation, pour fins de dépistage, de classement et d'orientation tant pour les jeunes québécois que

pour les immigrants dont, évidemment, les jeunes haïtiens¹. Les tests sont administrés en groupe sans aucune indication de temps.

Le test de lecture "California" utilisé est l'adaptation belge du "California Reading Tests", réalisé par Class, Dehant et Lamy à partir de la version originale anglaise de "Tiegs et Clark. Les "California Reading Tests" font parti de la batterie de tests intitulée "California Achievement Tests". Les tests de lecture sont subdivisés en trois groupes I, II et III qui s'adressent respectivement aux classes 2e et 3e années primaires (trois versions différentes) et "cycle inférieur du secondaire". C'est le test II s'adressant aux étudiants de la 6e année primaire qui a été utilisé pour la présente recherche.

Procédure

Pour les sujets du groupe expérimental (G) en provenance des secteurs "non-réguliers" le but du cours était de la récupération académique avec pour objectif possible leur intégration aux cours "réguliers" à la rentrée scolaire. Dans l'absence d'une "entente" avec les écoles à cet effet, la Maison d'Haïti s'engageait à faire des pressions en faveur de tout étudiant qui aurait suivi le cours avec succès. Tel était le cas de la majorité. Quant à ceux qui provenaient des secteurs

¹Cette raison a motivé le choix de ces tests pour l'expérience présente. Pour une analyse critique, voir Appendice B.

"réguliers" mais qui éprouvaient des difficultés, le but du cours était évidemment de les préparer à résoudre les difficultés en question. Ainsi, les deux premiers tests leur étaient présentés comme des tests de diagnostic, ce qu'ils étaient en effet. Les post-tests leur ont été présentés comme des épreuves finales du cours devant permettre d'évaluer leurs progrès et conditionnant les recommandations éventuelles. Toutefois, toutes les mesures étaient prises pour éviter le stress et il leur était dit, entre autre, que l'important avait été leur participation aux cours, que les tests n'étaient rien d'autre qu'un instrument de mesure nécessaire et qu'ils n'avaient qu'à faire de leur mieux, laissant tomber tout item qu'ils jugeaient impossible de compléter. Aucune limite de temps n'a été imposée pour les deux tests de la C.E.C.M. (Mathématiques et Français) tant au prétest qu'au post-test et les sujets avaient libre choix quant à l'ordre à suivre. Par contre, le temps a été scrupuleusement respecté pour le test de lecture California.

Aux sujets des deux groupes de contrôle (C_1 et C_2), il a été dit que leur participation était sollicitée dans le cadre d'une étude sur les difficultés d'adaptation académique des étudiants haïtiens au moment de la transition du système scolaire haïtien au système québécois. Il leur était dit qu'il s'agissait d'évaluer les types de difficultés rencontrées par l'ensemble des étudiants haïtiens et non d'établir un diagnostic propre à chaque étudiant. Cette dernière remarque était de

7

mise à cause de la confusion que créait à chaque fois la mention du mot "test"¹. Toutefois, il était clairement mentionné que les résultats de l'étude en cours devrait permettre la formation de recommandations précises aux autorités scolaires concernant les difficultés des étudiants haïtiens et que très probablement des cours de rattrapage seraient organisés en temps et lieu. En ce qui concerne l'administration proprement dite des tests, les mêmes procédures furent scrupuleusement respectées pour tous les groupes.

¹Voir Appendice D, Rapport d'observations pour une analyse de comportement haïtien face à l'éducation, aux problèmes académiques et aux tests.

Appendice F

Tableaux

Tableau 5

Test de Français C.E.C.M., Groupe Expérimental (G)

Sujets	O ₁ (Prétest)				O ₂ (post-test)			
	Vocabulaire 11	Analyse 14	Synthèse 10	Total 35	Vocabulaire 11	Analyse 14	Synthèse 10	Total 35
1		3	2	6	3	6	3	12
2	1	6	2	10	1	3	2	8
3	3	3	3	9	5	6	8	13
4	9	11	5	25	8	12	8	28
5	10	12	2	24	11	13	5	29
6	7	11	7	25	7	11	5	23
7	2	5	4	11	1	4	5	10
8	2	5	2	9	5	6	2	13
9	2	5	1	8	5	6	2	13
10	7	5	7	19	9	11	7	27
11	0	4	3	7	4	5	1	10
12	7	6	5	18	4	6	5	15
13	4	7	4	15	2	10	7	19
14	0	5	3	8	1	8	2	11
N	14	14	14	14	14	14	14	14
Σ	56	88	50	194	66	107	58	231
X̄	4.00	6.286	3.571	13.857	4.714	7.643	4.143	16.500
Sx	3.351	2.946	1.869	7.037	3.124	3.177	2.214	7.304

Tableau 6
 Tests de Français C.E.C.M., Groupe de Contrôle I (C₁)

Sujets	0 ₄ Items			Total 35
	Vocabulaire 11	Analyse 14	Synthèse 10	
1		6	5	13
2	5	7	9	21
3	8	8	5	21
4	7	10	7	24
5	5	6	4	15
6	2	7	1	9
7	5	10	5	20
8	7	10	7	24
9	0	4	4	8
10	2	5	3	10
11	5	9	7	19
12	2	6	3	11
13	3	6	3	12
14	0	7	1	8
N	14	14	14	14
Σ	53	101	64	215
\bar{X}	3.786	7.214	4.571	15.357
S _x	2.577	1.929	2.344	5.956

Tableau 7
 Test de Français C.E.C.M., Groupe de Contrôle II (C₂)

Sujets	0 ₆ (Pretest)				0 ₇ (Post-test)			
	Vocabulaire 11	Analyse 14	Synthèse 10	Total 35	Vocabulaire 11	Analyse 14	Synthèse 10	Total 35
1	7	10	3	20	6	8	6	20
2	7	12	8	27	5	11	6	22
3	8	14	4	26	7	11	7	25
4	8	1	0	9	10	10	0	20
5	6	9	4	19	7	12	5	24
6	7	8	2	17	8	7	5	20
7	1	5	1	7	1	7	2	10
N	44	59	22	125	7	7	7	7
\bar{X}	6.29	8.43	3.14	17.86	44	66	31	141
Sx	2.43	4.35	2.61	7.67	6.29	9.43	4.43	20.14
				2.81	2.02	2.51		4.91

Tableau 8

Test de lecture California, Groupe expérimental (G)

03

Sous-tests

Sujets	Sous-tests							Total
	A	B	C	D	E	F	G	
	25	20	25	25	10	10	20	135
1	23	12	8	5	4	6	12	70
2	25	11	4	2	2	3	11	58
3	18	8	4	1	4	3	9	47
4	24	12	11	17	9	8	11	92
5	16	12	11	5	5	6	11	66
6	25	12	11	14	10	9	16	97
7	19	10	6	9	5	4	10	63
8	15	9	3	11	2	2	13	55
9	19	13	10	6	3	2	11	64
10	16	12	11	15	7	6	17	84
11	22	11	10	0	2	1	8	54
12	25	12	5	11	6	9	9	77
13	22	12	8	10	10	10	13	85
14	24	10	0	1	7	5	9	56

N	14	14	14	14	14	14	14	14
Z	293	156	102	107	76	74	160	968
X	20.929	11.143	7.286	7.643	5.429	5.286	11.429	69.143
Sx	3.688	1.406	3.625	5.597	2.848	2.920	2.623	15.501

Tableau 9

Test de lecture California, Groupe de contrôle I (C1)

Sujets	Sous-Tests							Total 135
	A 25	B 20	C 25	D 25	E 10	F 10	G 20	
1	25	6	9	9	6	5	5	65
2	23	12	5	1	5	3	8	60
3	24	11	8	8	7	7	11	76
4	25	11	8	13	7	7	13	84
5	24	12	9	10	6	6	12	79
6	23	11	6	5	4	0	3	52
7	25	0	4	4	8	5	13	59
8	24	12	4	11	5	7	12	80
9	21	12	8	6	5	7	6	66
10	22	5	8	11	6	7	7	52
11	24	12	8	5	4	9	14	86
12	19	12	8	10	9	4	11	63
13	13	9	5	5	2	1	9	44
14	21	8	1	0	3	0	3	39
N	14	14	14	14	14	14	14	14
Σ	313	133	91	93	79	69	127	905
\bar{X}	22.357	9.5	6.5	6.643	5.643	4.929	9.071	64.643
Sx	3.225	3.611	2.473	3.734	1.946	2.999	3.772	14.841

Tableau 10

Test de Mathématiques; Groupe expérimental (G)
 - Pretest et Prot-test

Sujets	O_1 Pretest	O_2 Prot-test
1	7	7
2	4	4
3	6	6
4	13	13
5	12	12
6	23	22
7	5	2
8	7	12
9	1	5
10	8	16
11	7	7
12	11	14
13	19	23
14	8	13
N	14	14
Σ	131	156
\bar{X}	9.357	11.143
S_x	5.891	6.395

Tableau 11

Test de Mathématiques, Groupe de Contrôle I (C1)

Sujets	
1	12
2	9
3	16
4	19
5	12
6	6
7	9
8	21
9	9
10	12
11	16
12	8
13	5
14	0
N	14
Σ	154
\bar{X}	11.000
Sx	5.684

Tableau 12
 Test de Mathématiques, Groupe de contrôle II (C2)

Sujets	06 Pre-test	07 Post-test
1	6	13
2	19	19
3	18	14
4	14	9
5	12	15
6	11	4
7	3	4
N	7	7
Σ	83	78
\bar{X}	11.857	11.142
S_x	5.872	5.69

Tableau 13
Résumé Résultats statistiques

13a Mathématiques					
	0 ₁	0 ₂	0 ₄	0 ₆	0 ₇
\bar{X}	9.357	11.143	11.000	11.857	11.143
S_x^2	34.709	40.901	32.308	34.476	32.476
S_x	5.891	6.395	5.684	5.872	5.699
N	14	14	14	7	7

13b Français							
	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅	0 ₆	0 ₇
\bar{X}	13.857	16.500	16.143	15.357	14.643	17.857	20.143
S_x^2	49.516	53.346	240.286	35.478	220.247	58.810	24.143
S_x	7.037	7.304	5.501	5.956	14.841	7.669	4.916
	14	14	14	14	14	7	7

Tableau 14

Résumé des résultats de tests statistiques

Comparaison	Groupe/Observation	Test	Différence	p
Post-test - Prétest	Expérimental/ $\bar{X}_{02} - \bar{X}_{01}$	Français C.E.C.M. Maths	2.643	>.02
	Contrôle I/ $\bar{X}_{07} - \bar{X}_{06}$	Français C.E.C.M. Maths	1.786 2.28 .715	>.05 <.20 <.20
Post-test	Expérimental-Contrôle I $\bar{X}_{02} - \bar{X}_{04}$	Français C.E.C.M. Maths	1.143	<.05
	$\bar{X}_{03} - \bar{X}_{05}$	Français/California	.143	<.05
	Expérimental-Contrôle II $\bar{X}_{02} - \bar{X}_{07}$	Français C.E.C.M. Maths	4.5 -3.64 .001	<.05 <.20 <.20
Pré-test	Contrôle II - Contrôle I $\bar{X}_{07} - \bar{X}_{04}$	Français C.E.C.M. Maths	.786 .143	>.10 <.20
	Expérimental-Contrôle II $\bar{X}_{01} - \bar{X}_{06}$	Français C.E.C.M. Maths	-4.003 -2.5	<.20 <.20

MARKS ON ORIGINAL

Tableau 15
 Résumé des principales caractéristiques des sujets

	Expérimental G	Contrôle I C ₁	Contrôle II C ₂
Sujets sollicités	19	25	20
N (sujets retenus)	14	14	7
Filles	6	5	3
Garçons	8	9	4
Age moyen	13.4	13.7	13.5
Classes :			
Secondaire I	6	7	2
Secondaire II	3	5	4
Appoint (6e)	5	2	1

MARKS ON ORIGINAL

Remerciements

L'auteur tient à remercier son directeur de thèse, M. Dennis Dick Ph.D., qui l'a assisté et conseillé dès le début de cette recherche et durant les deux années de travail assidu que ce rapport résume; Ms Anne Brown qui l'a aidé à résoudre de nombreux problèmes administratifs; la Maison d'Haiti inc., les animateurs de Nou Gin Péyi Tou et les responsables du Québec Board of Black Educators qui ont tous ensemble rendu possible la réalisation de la phase expérimentale du projet; tous les jeunes qui ont pris part directement, comme sujets, à l'expérimentation.

Bibliographie

- ANDERSON, G.J. et HANRAHAN, J.P. "Effects of age of school entrance on intelligence", Alberta Journal of Educational Research, Vol. 18 (1), pp. 1-7.
- ARNOVE, R.F., (1973) "Education and Political Participation in Rural Areas of Latino America, Comparative Education Review, Vol. , pp 198-215.
- ARSENEAULT, R.H. et LORTIE, A.M. (1976). "Le fonctionnement des classes d'accueil à la C.E.C.M.", Revue des Sciences de l'éducation, Université de Montréal, Vol. II, No 1, pp.59-62.
- BALTES, P.B. et SCHAIE, W.K. (1974). "Le déclin de l'intelligence dans le troisième âge", Psychologie, pp.19-24.
- BANATHY, B.H. (1968). Instructional Systems, Bearon, Belmont, California.
- BEBEL-GISLER, D. (1976). La langue créole force jugulée, Editions l'Harmattan et Nouvelle Optique, Paris-Montréal.
- BEEBE, M.J. (1976). "Case Studies of Grade-Level Effects on Children's Miscues and Reading Comprehension", Revue Canadienne de l'Education, Vol. 1, No 2, pp. 51-62.
- BOURELLY-LAROCHE, Madeleine (1976). L'enfant et notre milieu, Port-au-Prince, Haiti.
- BRACE, C.L., GAMBLE, G.R. et BOND, J.T. (Eds) (1971). Race and Intelligence, Washington, D.C., American Anthropological Assn.
- C.E.Q. (1976). Ecole et luttes de classes au Québec, Edition spéciale de Ligne Directe, Québec.
- CHRISPIN BRUTUS, M. (1970). Adaptation de l'enfant haïtien à Montréal, Thèse de Maîtrise en Service Sociale (Non publié), Université de Montréal, Montréal.
- COMER, J.P. (1972). Beyon Black and White, New York, N.Y. Quadrangle.
- CONSEIL SCOLAIRE DE L'ILE DE MONTREAL (1977). Plan de développement, Enseignement professionnel, Document du comité de coordination de l'enseignement professionnel, Montréal.
- DEUTSCH, M.; KATZ et JENSEN, A.R. (1968) Social Class Race and Psychological Development, Holt, Rinehart and Winston, Inc., New-York.

- DOBZHANSKY, T. (1973). "Differences/ar not deficits", Psychology Today, Vol. 7 (7), pp. 96-101..
- DOBZHANSKY, Th. et MONTAGU, A. (1975). Natural Selection and the Mental Capacities of Mankind, in : Race and T.Q. Montagu (Ed.), Oxford University Press, London.
- DUDLEY, H.K.; MASON, M. et RHOTON, G. (1973). "Relationship of Beta I.Q. scores to young state hospital patients", Journal of Clinical Psychology, Vol. 29 (2), pp. 197-203.
- FELTON, G.S. (1972) "Changes in measured intelligence of academic low achievers in a process-oriented learning program", Psychological Reports, Vol. 30 (1), pp. 89-90.
- FELTON, G.S. (1973). "Changes in I.Q. scores of Black low achievers in a process-oriented learning program" College Student Journal, Vol. 7 (1), pp. 83-86.
- GAGNE, R.M. (1968). "Learning Hierarchies", Educational Psychologist, No 6, pp. 1-9.
- GAGNE, R.M. (1970). The Conditions of Learning, Holt, Rinehart and Winston, inc., New-York.
- GAGNE, R.M. et BRIGGS, L.S. (1974). Principles of Instructional Design, Holt, Rinehart and Winston, inc., New York.
- GALLO, P.S. et DORFMAN, D.D. (1970) Racial differences in intelligence : "Comment on Tulkin", Representative Research in Social Psychology, Vol. 1 (1), pp. 24-28.
- GILCHRIST, M.B. et HAMMOND, S.B. (1971) "University entrants and their non-entrant intellectual peers : A follow-up study of primary school boys", Austrian Journal of Psychology, Vol. 23 (3), pp. 307-333.
- GINTIS, HERBERT (197). Toward a Political Economy of Education : A Radical Critique of Ivan Illich's "Deschooling Society".
- GREEN, R. (1972) "On the correlation between I.Q. and amount of "white blood", Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association, Vol. 7 (Pt.1), pp. 285-286.
- HAYNES, J.M. (1971) Educational Assesment of Immigrant Pupils National Foundation for Educational Research in England and Wales, London.
- HAYWOOD, H.C. et SWITZY, H.N. (1974). "Children's verbal abstracting : Effects of enriched input, age and Q.I.", American Journal Mental Deficiency, Vol. 78 (5), pp. 556-565.
- HABER, A. et RUNYON, R., (1971). Fondamental of Behavioral tistics, Addison-Wesley, Menlo Park, California.

MARKS ON ORIGINAL

- HUNTLEY, G. PARRELL, Mona, MARRETT, Eileen, DEHOUX, C. (1976). "Interactive Prescription of Instruction by Pretest Scaling", in : Proceedings of the Second Canadian Symposium on Instructional Technology, Conseil national de recherches Canada, pp. 194-205.
- JACOBS, J.T. et DEGRAAF, C.A. (1973). "Expectancy and Race : Their influences on intelligence tests scores", Exceptional Children, Vol. 40 (2), pp. 108-109.
- JENSEN, A.R. (1969) "How much can we boost I.Q. and scholastic achievement Harvard Educational Review, Vol 39 (1), pp. 1-123.
- JENSEN, A.R. (1971a) "Do schools cheat a minority children ?" Educational Research, Vol. 14 (1), pp. 3-28.
- JENSEN, A.R. (1971b) "The phylogeny and ontogeny of intelligence "Perspectives in Biology and Medicine, Vol. 15 (1), pp. 37-43.
- JENSEN, A.R. (1972) "Educability, heredity, transmission and differences between populations", Revue de Psychologie Appliquée, Vol. 22 (1), pp. 21-34.
- JENSEN, A.R. (1973) Educational Differences, Methuen and Co. Ltd, London.
- JENSEN, A.R. (1974). "La Guerre du Q.I. entre Blancs et Noirs, les différences sont réelles, Psychologie, pp. 51-60.
- JORGENSEN, C. (1973). "I.Q. Tests and their educational Supporters", Journal of Social Issues, Vol. 29 (1), pp. 33-40.
- KENNETT, K.F. (1972) "Intelligence and socioeconomic status in a Canadian Sample", Alberta Journal of Educational Research, Vol. 18 (1), pp. 45-50.
- KINDRED, L.W.; BZAIN, Dr. et GALLAGHER, D.R. (1976). The School and Community, Relations, Prentice-Hall inc., Englewood Cliffs.
- KLEIN, R.E.; FREEMAN, H.E. et MILLETT, R. (1973). Psychological test performance and indigenous conceptions of intelligence", Journal of Psychology, Vol. 48 (2), pp. 219-222.
- KOVAC, D. et ARBET, L. (1972) "Problems in measuring linguistic abilities with the aid of tests", Studia Psychologica, Vol. 14 (4), pp. 316-319.
- LANDA, L.N. (1974). "Algorithmization in Learning and Instruction, Educational Technology Publications, Englewood Cliff, New-Jersey.

- MENACKER, J. et POLANCK, E. Ed. (1974), in : Emerging Educational Issues, Abrama R., "Education and the Vato Loco, Reprinted from Thrust, Feb. 1972, pp. 33-37.
- MIYAJAMA, K. (1972). "The analytical study of speed components in intelligence test with time-limits ; Proposition of a new approach to the speed and power problem", Psychologia : An International Journal of Psychology in The Orient, Vol. 15 (4), pp. 232-239.
- POCZTAR, J. (1971) Theorie et pratique de l'enseignement programmé, UNESCO, Paris.
- PORTER, J. (1965) The Vertical Mosaic, University of Toronto Press, Toronto.
- PRESSEY, S.L. (1926). A. Simple Apparatus which Gives Tests and Scores and Teaches, in : Teaching Machines and Programmed Learning, a Source Book, Department of Audio-Visual Instruction, National Education Association, Lumsdaine, A.A. et Glaser, R. Ed., Washington, D.C., 1960, pp. 35-41.
- PRESSEY, S.L. (1927). A Machine for Automatic Teaching of Drill Material, School and Society, Vol. 25, No 645, pp.
- RAVARY, V. (1977). La situation des élèves haïtiens dans les écoles de la C.E.C.M. Rapport du service des études, (Non-publié), Montréal.
- ROSENTHAL, R. et JACOBSON, L. (1968). Pygmalion in the Classroom, Holt, Rinehart and Winston inc., New-York.
- ROWNTREE, D. (1974). Educational Technology in Curriculum Development, Harper and Row, London.
- SHOCKLEY, W. (1972). "Dysgenics, geneticity, raceology : A challenge to the intellectual responsibility of educators", Phi Delta Kappan, Jan. '72, pp. 297-307.
- SKINNER, B.F. (1958) Teaching Machines, in : Teaching Machines and Programmed Learning a Source Book Department of Audio-Visual Instruction, National Education Association, Lumsdaine, A.A. et Glaser, R. Ed., Washington, D.C., 1960 pp.
- SKINNER, B.F. et HOLLAND, J.G. (1958). The Use of Teaching Machines and Programmed Learning, in : Teaching Machines and Programmed Learning a Source Book, Department of Audio-Visual Instruction, National Education Association, Ludms-A.A. et Glaser, R. Ed., Washington D.C., 1960, pp. 159-172.
- SMITH, G.M. (1970) A. Simplified Guide to Statistics for Psychology and Education, Holt, Rinehart and Winston, inc., New-York.

MARKS ON ORIGINAL