

--> **Voir l'erratum** concernant cet article

Études, revues, livres

Volume 14, numéro 3, 1988

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900613ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900613ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

(1988). Compte rendu de [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(3), 431–455. <https://doi.org/10.7202/900613ar>

Recensions

Études, revues, livres

Brassard, André, *Le Développement des champs d'application de l'administration: le cas de l'administration de l'éducation*, Actes du colloque tenu à Montréal le 15 mai 1986 lors du congrès de l'ACFAS, Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1987, 154 pages.

Le Développement des champs d'application de l'administration: le cas de l'administration de l'éducation pose essentiellement deux questions: le champ de l'administration de l'éducation n'est-il qu'un domaine particulier de l'administration dite «générale», peut-il prétendre à une certaine autonomie?, et, par ricochet, en quels lieux et selon quelles modalités doit se faire la formation des administrateurs de l'éducation?

La pertinence de cette réflexion, alors que depuis quelques années déjà, l'administration de l'éducation semble se chercher une place, est confrontée ces derniers temps par un certain accent - du moins au niveau du discours - mis sur l'importance de l'administration pédagogique, et par certains signes, comme le classement récent de la catégorie administration scolaire dans le secteur de l'éducation par CLARDER.

Mais plus profondément, à l'heure où certaines recherches menées en administration de l'éducation confrontent leurs résultats aux théories de l'administration dite «générale» et mettent en relief la difficulté d'insertion de certaines de leurs conclusions dans les théories qui sont censées les englober, se pose la question de l'éventuelle non-réductibilité des phénomènes de l'éducation organisée à d'autres phénomènes organisationnels.

L'intérêt de ce recueil de communications réside en outre dans le fait de proposer à la lectrice et au lecteur un spectre de positions diversifiées, allant du point de vue néo-libéral à celui, entre autres, de la saisie politique, dans l'école, de luttes s'actualisant sous le couvert du discours et des pratiques pédagogiques.

L'évolution taylorienne du rôle du directeur ou de la directrice d'école, ainsi que celle des lieux (facultés d'éducation, ENAP, départements de sciences politiques...) et du nombre des unités de formation des administrateurs de l'éducation indiquent au passage que les diverses sciences humaines, dans leur accep-

tation la plus large, demeurent des bases essentielles à la compréhension des phénomènes de gestion de l'éducation.

Claudine Baudoux

* * *

Doyon, Monique et Jean Archambault, *Du Feed-back pour apprendre*, Montréal: Commission de Écoles Catholiques de Montréal, Bureau des ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle, 1986, 42 pages.

Le premier chapitre de *Du feed-back pour apprendre*, définit le terme feed-back (FB), souligne son importance dans le processus enseignement-apprentissage et attire l'attention sur ses répercussions psychologiques. À l'aide d'exemples, le deuxième chapitre présente six règles à suivre pour en faire une répartition efficace. Une fois établies les conditions préalables à son usage, le troisième chapitre décrit les techniques pour le rendre disponible aux élèves. Le quatrième chapitre considère le profit que peut en tirer l'enseignant ou l'enseignante. Le dernier chapitre consacre quelques lignes aux problèmes potentiels liés à l'usage du FB.

Des cinq chapitres, le premier présente les principaux concepts de la théorie du FB. Il fait appel à quelques mises au point. En effet, tout au long du texte les auteurs mettent l'accent sur l'aspect correctif du FB. Ne devrait-on pas l'appeler alors FB correctif, c'est-à-dire qui indique à l'élève où sont ses erreurs et la façon de les corriger? Par ailleurs, ce chapitre souligne bien le rôle motivationnel du FB et le contexte dans lequel il peut mieux l'exercer.

Le deuxième chapitre discute des règles à suivre pour distribuer efficacement le FB, c'est-à-dire donner 1) un FB précis, 2) un FB immédiat, 3) du FB le plus souvent possible, 4) un FB positif, 5) un FB différencié et 6) des périodes d'entraînement aux élèves à la suite du FB.

Les exemples fournis à ce sujet sont à la fois intéressants et pratiques et permettent de bien saisir ces règles. Cependant, la première règle pourrait être plus nuancée. Est-ce un FB oral ou écrit? Ce qui pourrait influencer la précision du FB. Le FB est-il proposé à la suite d'un examen? Dans ce cas, les recherches ont prouvé qu'un FB différé de quelque 24 heures serait plus efficace qu'un FB immédiat. Quant au FB différencié, cette dénomination me paraît ambiguë. À ce sujet, les chercheurs parlent de programmation de FB. Serait-il alors plus pertinent de dire FB programmé? Dans ce chapitre, deux réponses aux exercices semblent discutables. La première propose «non» comme réponse. Cependant, si l'on se réfère à la définition du FB donnée au début, on serait porté à croire que la réponse est «oui». Communiquer à l'élève son résultat, 17/20, n'est-ce pas là un FB? Que dire du numéro trois?

Le troisième chapitre fournit aux enseignants et aux enseignantes, non seulement d'excellentes techniques de distribution des FB, mais aussi plusieurs

modèles pouvant être utilisés avec avantage. Les techniques proposées sont les suivantes: 1) l'imposition d'une limite de temps, 2) la correction, 3) l'enregistrement des scores, 4) le tutorat, 5) le matériel, 6) l'affichage, 7) la permission aux élèves de répondre souvent et 8) les renforcements.

Le quatrième chapitre, malgré sa brièveté, fait ressortir une facette importante mais souvent ignorée du FB. Grâce à lui, l'enseignant ou l'enseignante peut juger de l'efficacité de son enseignement. Le FB lui dévoile les faiblesses de l'élève dues bien souvent à celles de l'enseignement.

Le cinquième chapitre attire l'attention sur l'inefficacité possible du FB qui proviendrait, d'une part, de la maîtrise insuffisante par l'élève des habiletés de base et, d'autre part, d'une utilisation incorrecte de la part de l'enseignant ou de l'enseignante. Que faire alors? Les auteurs suggèrent des remèdes selon la cause de l'inefficacité.

La conclusion rappelle deux aspects intéressants de cette technique et souligne la congruence entre le FB et les objectifs des programmes scolaires.

Ce document constitue un instrument valable et pratique que pourront utiliser avec profit enseignants et enseignantes.

Gérard Provencher

* * *

Bégin, Denis, en collaboration avec Richard Perreault, *La Chanson québécoise*, Cap-de-la-Madeleine: Les Éditions du Réseau U, 1987, 354 pages.

Divisé en trois parties, *La Chanson québécoise* propose un tour d'horizon de la chanson québécoise de 1920 à nos jours. Dans une première partie, intitulée la chanson et son milieu, l'auteur brosse un tableau sommaire de l'évolution de la société québécoise dans un premier temps et tente de faire un parallèle avec l'évolution de la chanson dans une seconde section. La deuxième partie est consacrée à la présentation et à l'analyse de 24 chansons des plus connues depuis les débuts de Félix Leclerc. Finalement, dans la troisième partie, l'auteur nous fournit une discographie des albums encore disponibles sur le marché ainsi qu'une bibliographie des livres et pochettes de disques contenant les paroles des chansons des auteurs, compositeurs et interprètes québécois.

La chanson et particulièrement celle des poètes-chansonniers est sans conteste le moyen d'expression privilégié de la réalité socioculturelle et sociopolitique des années 60 et 70 de la société québécoise. À ce titre elle mérite qu'on s'y intéresse, ne serait-ce que pour la faire connaître aussi bien ici qu'à l'étranger. Mais il y a plus, la qualité et la diversité des textes est telle, et ce depuis 1920 à nos jours, qu'elle constitue un matériel didactique de base sans pareil dans l'enseignement de la langue maternelle. Aussi ce genre d'ouvrage est-il devenu plus que souhaitable.

Malheureusement, certaines carences méthodologiques ne permettront pas au lecteur de se retrouver facilement et de se faire une idée de la juste place de la chanson dans l'évolution de la société québécoise, de même que de sa valeur incontestable comme matériel didactique. En effet, l'organisation de l'ouvrage, de même que la façon de traiter le sujet nous amène rapidement à penser que nous avons affaire à une histoire de la chanson au Québec dont les 24 chansons du deuxième chapitre constitueraient des «illustrations». Or, c'est cette deuxième partie qui constitue vraiment le corps de l'ouvrage (p. 67 à 283); elle est consacrée presque exclusivement à l'analyse «littéraire» et «musicale» de ces chansons. Ainsi la partie historique nous semble un ajout plutôt sommaire et artificiel alors que l'auteur semble vouloir en faire une étude exhaustive.

Cette partie historique, en effet, touche à tous les genres, du folklore à la chanson poétique en passant par le «western» aussi bien que la chanson dite «populaire» et en allant même jusqu'à l'art lyrique. On s'intéresse aussi bien aux auteurs-compositeurs qu'aux interprètes ou encore aux «groupes pop» et ce, en une soixantaine de pages dont près de la moitié sont des couplets ou refrains de chansons illustrant l'évolution de la société. On se retrouve donc devant une histoire plus qu'élémentaire qui touche à tout mais n'approfondit rien.

D'ailleurs, cette histoire aurait avantage à être présentée par époque en situant immédiatement, dans le texte, les genres et les auteurs dans leur contexte historique plutôt que de présenter d'abord une histoire de la société en quatre volets (domaines social, politique, économique, religieux) suivie d'une histoire de la chanson proprement dite, étudiée en parallèle avec la partie précédente. Cela éviterait des répétitions fastidieuses et n'obligerait pas le lecteur, surtout non spécialiste, à se promener continuellement d'une partie à l'autre pour ne pas en perdre le fil.

D'autre part, le choix des chansons pour illustrer les époques n'est pas toujours des plus pertinent. En effet, nous ne voyons pas très bien comment «La Ronde» de Marc Gélinas (p. 10) composée à l'époque de l'Expo 67 illustre bien notre ouverture sur le monde extérieur. Il en est de même pour le choix des photographies qui sont souvent banales et n'apportent rien au texte (cf. p. 18, le Parlement de Québec).

Quant au choix des chansons présentées dans la deuxième partie du volume, on apprend, en appendice, qu'il a été fait par un jury de spécialistes dans le cadre d'une recherche qui avait pour but de déterminer les «20 meilleures chansons québécoises depuis Félix Leclerc» (p. 340). Mais l'auteur s'est permis de remplacer les 19e et 20e (de Gilles Vigneault) et d'en ajouter quatre autres pour illustrer les différents courants de son «histoire de la chanson».

Mais de quelle chanson québécoise l'auteur veut-il nous parler enfin quand il parle abondamment de Michèle Richard, Renée Martel et de Céline Dion (dont le parolier est français) alors qu'il ignore complètement un chansonnier comme

Jacques Blanchet dont les textes ont été reconnus et primés à l'époque des Bozos? Comment peut-il passer sous silence la contribution d'un Sylvain Lelièvre dont les textes sont d'une qualité exceptionnelle et que Daniel Lavoie a choisi comme parolier pour un de ses derniers microsillons? Et pourtant, il choisit des textes de Daniel Lavoie.

Par ailleurs, l'analyse des chansons présentées dans la deuxième partie nous apparaît si touffue qu'il est difficile d'en dégager une méthodologie claire pouvant servir à l'étude d'autres chansons. Et si nous comparons les niveaux de langage des première et deuxième parties, nous ne pouvons faire autrement que de nous demander: à qui s'adresse cet ouvrage? Au grand public, aux étudiants ou aux professeurs? Chacun des groupes n'y trouvera pas son compte.

Finalement, dans une troisième partie, l'auteur nous fournit une discographie des oeuvres encore disponibles sur le marché du disque. Si l'idée est intéressante, le choix est encore fait de façon arbitraire et nous offre pêle-mêle tous les genres touchés dans les deux parties précédentes.

En somme, avec une bonne méthodologie cet ouvrage aurait pu offrir une excellente contribution à la connaissance de la chanson québécoise. Au lieu d'une fresque, nous nous retrouvons en face d'un grand collage monté avec des pièces disparates, de qualité inégale et difficilement utilisable à l'école.

Jean D. Bélanger

* * *

Repères: essais en éducation, Numéro thématique «Arts - expressions en pédagogie», Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1986, 135 pages.

Le numéro thématique de *Repères*, «Arts-expressions en pédagogie» comprend sept articles portant sur les thèmes suivants: la pédagogie de l'expression, l'expression créatrice en activités dramatiques, la recherche en éducation artistique, le plaisir de la musique, la définition de l'expression dramatique, la formation des maîtres en expression - art dramatique et la recherche en arts - créativité - expression à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Dans un article de présentation, Gisèle Barret justifie son choix du thème «Arts - expressions en pédagogie» qu'elle qualifie de «néologisme» - sous lequel sont groupées des disciplines particulières ayant un objectif commun: la pédagogie de l'expression par l'intermédiaire des arts plastiques, de la musique ou de l'expression dramatique. Cet article indique clairement qu'il faudrait en arriver à une meilleure compréhension de l'expression créatrice. L'enseignement des arts, c'est vraiment l'art de l'enseignement, nous donnant l'occasion d'harmoniser deux besoins: d'être à soi et d'exister aux autres. Cette conception expressive et artistique se retrouve en toute discipline et l'art, dans tout enseignement novateur.

La recherche de Diane Saint-Jacques mise sur le phénomène subtil du processus d'émergence. Les caractéristiques principales de l'activité dramatique, le fictif et le ludique, sont examinées à la lumière des conditions d'émergence de la créativité de Rogers surtout dans l'improvisation. L'étude révèle une centralisation toujours grandissante sur le fictif et l'effacement graduel de la personne au profit du personnage. L'attitude créative prend plus d'ampleur à mesure que l'on acquiert de la confiance; l'aptitude créative se manifeste par la flexibilité et la fluidité du langage dramatique. Cette contribution a une portée pratique puisqu'elle peut permettre aux intervenants de créer des situations qui pourraient favoriser l'émergence d'une activité dramatique supérieure; de plus, les écoles de formation pourraient être influencées favorablement dans leurs décisions pédagogiques se rapportant à des contenus de programme en art dramatique. Un principe important ressort de cette étude: la créativité est indissociable du plaisir et du jeu.

Dans une «Revue critique de la recherche en éducation artistique», Nancy Lambert est à la recherche d'un enseignement au service de la personne et de ce qui constitue le développement artistique. Dans une analyse des écrits les plus pertinents, on examine deux points de vue et leurs ramifications: 1) l'approche contextuelle où l'on s'intéresse au produit artistique; 2) l'approche développementale où l'accent est placé sur le processus. Pour certains, l'art enfantin est un art véritable; d'autres n'y voient qu'une forme spontanée d'expression graphique; les uns s'appuient sur la psychologie des fonctions cognitives de Piaget, les autres choisissent le dessin comme objet-sujet; Freinet s'intéresse au «tâtonnement expérimental», Lowenfeld illustre le développement esthétique et Cane y reconnaît la multidisciplinarité artistique. Les deux approches, contextuelle et développementale, ne suffisent pas pour établir une pédagogie adéquate. Piaget et Kohlberg accordent trop d'importance à la pensée abstraite et négligent la part de l'intuition et de l'imagination. L'approche d'une étude typique de l'enfant est fautive parce qu'on cherche à accorder une valeur universelle à des données particulières. Le groupe qui choisit le dessin comme objet-sujet centre ses efforts sur le produit artistique et non sur l'enfant. Freinet accorde de l'importance à l'activité et à l'autodétermination de l'enfant. Pour Lowenfeld, le rôle du professeur se limite à valoriser l'enfant. Nancy Lambert insiste sur la nécessité d'allier l'authenticité avec l'identité, l'intelligence avec l'intuition, la croissance personnelle avec le tempérament. L'éducation artistique devrait encourager l'innovation et la créativité; elle devrait être qualitative et encourager l'autonomie de l'enfant en mettant l'accent sur le processus plutôt que de s'arrêter aux produits artistiques.

«Plaisir de la musique pour un enfant d'autrefois» d'André Lefebvre est tantôt un récit fascinant, tantôt une leçon de méthodologie, ou encore, une stratégie d'appréciation musicale. Dans un premier récit, un jeune devient d'abord curieux, ensuite épris d'une symphonie de Beethoven, grâce à une audition agréable qui le transporte, par ses sens, dans toute sa dimension affective d'être humain.

Son cheminement se poursuit à mesure qu'il se pose de nouveaux défis et qu'il cherche des solutions. Dans un deuxième récit, un jeune qui n'aime pas l'histoire est orienté peu à peu vers tous les domaines connexes à l'histoire par l'intermédiaire de son grand intérêt pour la musique de Mozart. C'est l'approche multidisciplinaire où le jeune est amené à la réalisation des rapports étroits qui existent entre toutes les disciplines. Dans un troisième récit, un jeune devient conscient de sa dimension humaine, de la nature et de ses semblables à mesure qu'il est initié à l'appréciation musicale des autres pays, des compositeurs, des pièces variées et des instruments de musique. Au cours des trois volets de cet article, on devient conscient de la pédagogie sous-jacente qui est décrite comme une méthode fatalement infaillible, sans pression ni apparente structure, mais qui en réalité est une stratégie motivante, dynamique et formative - une véritable éducation où la participation est requise et le succès assuré. C'est un exemple frappant de la philosophie de Barret «L'enseignement des arts, c'est vraiment l'art de l'enseignement».

Dans sa recherche «Pour une définition de l'expression dramatique», Gisèle Barret propose une vision globale: une pédagogie du processus qui peut se transférer aux autres arts et s'extrapoler à la pédagogie en général. L'expression dramatique serait alors un moyen d'intervention dans tout contenu pédagogique ou méthode qui mettrait l'accent sur le sujet qui apprend, son expérience et sa différence. Ce serait une pédagogie positive du plaisir qui jouerait le rôle de facilitatrice. L'expression dramatique pourrait être utilisée avec avantage puisque c'est un instrument flexible, attrayant et efficace, mais, par contre, dans un champ d'action si vaste, il serait facile de faire fausse route.

La recherche de Gisèle Barret et de Georges Laferrière sur «la formation des maîtres en expression - art dramatique» est un inventaire des programmes existants au Québec. On y fait l'historique à partir des initiatives du début en activités parascolaires, suivi d'une sensibilisation des enseignants du primaire par le ministère de l'Éducation; ensuite une période d'implantation au primaire, sur une base volontaire et finalement l'obligation pour les commissions scolaires d'enseigner trois des quatre arts au programme. Cette recherche, qui se poursuit, sert de prise de conscience de la situation: on relève les causes de certains problèmes, surtout celui de l'intérêt diminué; on identifie ceux et celles qui oeuvrent dans le domaine dans le but d'apporter des améliorations. L'objectif de l'avenir c'est de comparer la situation des enseignants en poste avec celle des institutions de formation et celle proposée par le Ministère pour proposer des ajustements qui assureront l'unité, la continuité et l'efficacité.

Dans sa «Recherche en arts - créativité - expression à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Montréal», Gisèle Barret dresse un tableau cumulatif des statistiques concernant les arts dans cette institution. Exception faite de quelques cours en orthopédagogie, en andragogie et en audio-visuel, les arts de la créativité n'étaient pas représentés. D'après les statistiques, il semblerait qu'au

niveau des premiers grades, il y a eu diminution d'intérêt, mais augmentation au niveau des grades supérieurs. Cette courte enquête permet de réaliser qu'il existe un nombre grandissant de projets de recherche en pédagogie des moyens d'expression.

De ce numéro thématique ressortent un nombre intéressant de principes directeurs qui sont communs à tous les arts: que l'approche multidisciplinaire est à l'honneur; que le processus de créativité est plus important que le produit créé; que toute discipline a une conception expressive et artistique et que l'enseignement des arts, c'est l'art de l'enseignement.

Mignonne Larocque

* * *

Dugas, Annette, *Le pouvoir d'apprendre: l'ordinateur, les éducateurs, les enfants, les parents*, Montréal: Éditions Agence d'Arc, 1987, 108 pages.

Le pouvoir d'apprendre: l'ordinateur, les éducateurs, les enfants, les parents fait son entrée dans le domaine des APO comme une bouffée d'air frais. Car, tout en se préoccupant d'une intégration harmonieuse et efficace de l'informatique dans l'environnement scolaire, son véritable propos reste constamment d'explorer les moyens de rendre l'enfant conscient du fonctionnement de sa pensée, au point qu'il puisse décrire ses stratégies d'apprentissage, identifier lui-même ses difficultés et prendre progressivement en charge son propre développement cognitif.

On peut dégager trois parties importantes dans ce livre. La première examine, en trois chapitres, quelques-unes des composantes internes de l'apprentissage. Dans un chapitre sur la connaissance de soi et de ses habitudes cognitives, l'auteure fait d'abord ressortir que chaque apprenant ou apprenante est unique, que cette individualité s'exprime à travers des habitudes perceptives et des stratégies d'apprentissage fort personnelles, et qu'il n'est pas facile, ni pour l'enfant ni pour l'adulte, de prendre conscience de ces caractéristiques individuelles. Or les activités informatiques offrent à celui ou celle qui apprend un contexte privilégié pour trouver son style d'apprentissage, en prendre conscience et apprendre à en parler. Un autre chapitre aborde le développement de méthodes de travail face à l'acquisition et à l'organisation de l'information, ainsi qu'à la résolution de problèmes. Le troisième chapitre aborde finalement l'aspect affectif et motivationnel et fait ressortir la confiance en soi qui peut être développée à partir d'une meilleure connaissance de son fonctionnement.

La deuxième partie aborde plutôt la question de l'environnement extérieur. Un chapitre traite de l'organisation pédagogique de la classe: les responsabilités laissées aux enfants, le type d'interaction avec l'enseignant ou l'enseignante et les autres enfants, la manipulation des appareils, l'organisation du travail quotidien et hebdomadaire. Un autre chapitre décrit brièvement les trois logiciels utilisés:

traitement de texte, base de données et un tout nouveau logiciel, *Dessin*, dont une description plus détaillée devrait apparaître dans un prochain volume de la même collection. L'auteure souligne à cette occasion l'apport spécifique de ces outils pour amener les enfants à une meilleure connaissance de leurs styles d'apprentissage et leur fait réaliser du même coup la diversité des stratégies employées par l'ensemble des élèves de la classe. La dernière partie du volume expose tout au long du sixième chapitre le type de changements observés chez différentes catégories d'apprenantes ou d'apprenants au cours d'une année.

La principale force de cet ouvrage, c'est de présenter l'ordinateur aux éducateurs et aux éducatrices, non pas tellement comme un outil d'application, mais fondamentalement comme un instrument privilégié de connaissance de soi. Il n'est déjà pas évident pour un adulte d'arriver à percevoir adéquatement les caractéristiques individuelles d'une trentaine d'enfants, il peut sembler plus illusoire encore d'amener ceux-ci à reconnaître ces différences, et à les exploiter. L'auteure fait pourtant ressortir comment les activités informatiques, avec un dosage approprié d'enseignement individuel et collectif, offrent un contexte unique pour la réalisation d'un tel objectif. Cela découle en partie du dynamisme de l'outil informatique: pour obtenir le moindre résultat, l'élève doit faire quelque chose, et quoi qu'il fasse, il obtient une réaction. Cela découle également d'une intervention pédagogique qui s'applique à nommer ou caractériser les processus cognitifs employés par les enfants, en même temps que d'un choix de logiciels qui fassent ressortir l'importance de ces différents processus: représentation verbale (traitement de texte) ou iconographique (*Dessin*), classification et organisation de l'information en mémoire (base de données). Cela découle enfin d'un enseignement qui favorise les échanges collectifs sur les difficultés rencontrées et sur les stratégies employées, qui permet ainsi aux enfants de réaliser qu'il y a plusieurs façons d'apprendre et de comprendre, et qu'on devient d'autant plus habile à résoudre des problèmes qu'on dispose d'un répertoire riche et varié d'approches différentes. Or un enseignement qui valorise ainsi les différences est rare en éducation, et particulièrement bienvenu en ces temps d'intolérance!

S'il faut absolument identifier des faiblesses, déplorons tout d'abord que ce petit livre soit si court! Le point de vue développé est encore suffisamment rare dans ce domaine des APO, qu'il eût certainement valu y consacrer plus de pages. Nous aurions aimé par exemple obtenir plus de détails sur les activités réalisées, sur la façon dont elles ont été introduites, sur leur déroulement; plus de précisions également sur les réactions spontanées des enfants.

Les références à des auteurs extérieurs (Piaget, Polya, De La Garanderie...) nous ont semblé peu appropriées ou alors trop peu utilisées, un peu comme si l'auteure nous disait: «Je ne suis pas la première, ni la seule à avoir ces préoccupations, mais je n'ai pas le temps ici d'établir un plus long parallèle, voyez par vous-même!» On peut questionner également la dichotomie visuels-auditifs, utilisée pour caractériser les styles d'apprentissage. C'est bien sûr une façon simple et

concrète d'illustrer, pour des élèves ou des parents, des différences remarquables dans les modes d'apprentissage. Mais c'est un peu comme si, après en avoir si bien valorisé la diversité, on les rétrécissait aussitôt à deux catégories principales...

On peut faire une critique semblable à propos de la dimension affective, qui est essentiellement ramenée ici, comme trop souvent d'ailleurs en éducation, à la seule motivation. Une approche qui valorise ainsi une meilleure connaissance de soi en même temps que l'expression des difficultés rencontrées et des stratégies mobilisées, se prêterait sans doute à un approfondissement bien plus considérable au chapitre du développement des émotions! Finalement, bien qu'on ait vu apparaître les parents dans le sous-titre, on ne trouve nulle part décrite leur place dans cette approche pédagogique. Espérons que l'auteure tirera prétexte de ces quelques interrogations pour nous offrir en réponse un autre bel ouvrage!

Michel Aubé

* * *

Landry, Carol, *Les projets autodidactes en éducation des adultes: fondements et interventions*, monographie no 31, Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'éducation, Éditions GREME, 1986, 195 pages (Collection l'Une).

Dans *Les projets autodidactes en éducation des adultes*, Carol Landry tente le difficile exercice d'établir une analogie systématique entre une pratique éducative universitaire circonstanciée et des considérations notionnelles essentielles en matière d'autodidaxie et d'autoformation.

Le travail se divise en quatre chapitres. Le premier chapitre présente les concepts d'autoformation et d'autodidaxie et propose une définition systématique d'un projet autodidacte. Les analogies établies au plan notionnel ne sont cependant pas développées dans le présent ouvrage, ce qui rend fragiles les fondements mêmes sur lesquels repose cet exercice. Dans le deuxième chapitre, l'auteur fait la synthèse des diverses recherches sur les projets autodidactiques des adultes où il démontre l'importance du phénomène et présente plusieurs éléments caractéristiques de ce type de projet éducatif. Le troisième chapitre présente les résultats originaux d'une recherche qui porte sur l'utilisation du contrat d'apprentissage lors d'activités individuelles de perfectionnement. En conclusion, l'auteur rappelle la pertinence de l'approche par projet qu'il préconise.

Cette monographie a, sans conteste, de bonnes qualités didactiques. Les divers aspects couverts par les recherches américaines sur les projets d'apprentissage autodidactiques sont clairement décrits et suffisamment détaillés. L'état de la recherche sur le sujet est complet pour la décennie '70 mais le travail reste à terminer pour la présente décennie. L'apport unique de la description de la pratique de l'activité individuelle de perfectionnement où est utilisé le contrat d'appren-

tissage est à signaler. Le lecteur intéressé par ce type de pratique pourra tout particulièrement consulter la partie de l'ouvrage portant sur l'organisation, la réalisation et l'évaluation de ce type de projet ainsi que les annexes qui fournissent un modèle d'instrument.

Le plus grand reproche que l'on peut faire à ce livre est d'apporter un nouvel élément de confusion dans le marasme existant déjà en matière d'autodidaxie. Le flottement terminologique qui entoure les transpositions du concept d'autonomie en éducation tient souvent au fait qu'il est difficile d'identifier avec précision les référents théoriques ou parfois idéologiques sur lesquels se basent les auteurs. À cet égard, les équations et les filiations établies par l'auteur entre courant humaniste, andragogie, approche organique, modèle ouvert, apprentissage expérientiel et contrat d'apprentissage ne trouvent aucun fondement au plan dialectique. Il semble également qu'il y ait ici surenchère dans l'utilisation du terme autodidaxie pour qualifier la pratique décrite.

Malgré la réserve qui vient d'être faite, ce livre pourra grandement intéresser les éducateurs qui désirent se familiariser avec ce qu'il conviendrait de nommer une démarche personnalisée d'enseignement.

Nicole A. Tremblay

* * *

Labrie, Viviane, *Alphabétisé-e-s: quatre essais sur le savoir lire*, Québec: Institut québécois de recherche sur la culture, 1987, 269 pages.

Alphabétisé-e-s: quatre essais sur le savoir lire rapporte les résultats d'une enquête ethnographique sur le phénomène de la culture écrite. D'un ensemble de témoignages, d'observations et de réflexions sont sortis deux livres qui forment un tout. Le premier, paru sous le nom de *ABC: trois constats d'alphabétisation de la culture*, traitait de l'omniprésence de l'écrit; le second *Alphabétisé-e-s: quatre essais sur le savoir lire*, explore plusieurs facettes reliées au lecteur lui-même.

Comment décrire ce livre sinon en disant qu'il est unique en son genre. Le thème de la lecture, pourtant si classique, y est abordé par un biais nouveau, celui de l'expérience intime des lecteurs. L'auteure n'y présente pas de statistiques sur de vastes enquêtes; elle se centre, au contraire, sur quelques lecteurs dont elle analyse en profondeur la démarche personnelle face à l'écrit.

Dans le premier essai, l'auteure brosse le portrait de 12 lecteurs, qu'elle classe en trois catégories: les lecteurs analphabètes, les lecteurs ordinaires et les lecteurs savants. Elle réussit fort bien, dans cette partie à faire ressortir «toute la richesse d'expériences qui se dissimule derrière les mots 'je lis' et à donner au lecteur l'occasion de réfléchir sur sa propre condition».

Pour élaborer le deuxième essai, l'auteure a soumis à 11 personnes un carnet de lecture tenu pendant dix ans par une lectrice. À partir de cette liste de livres, les répondants sont parvenus à dresser un portrait très ressemblant de la lectrice (sexe, âge, scolarité, état marital, profession, etc.). «Dis-moi ce que tu lis et je te dirai qui tu es» résume à la perfection l'esprit de ce deuxième chapitre.

La troisième partie du livre est particulièrement fascinante: l'auteure y décrit, à l'aide de témoignages et de réflexions, ce qui se passe concrètement lorsqu'un lecteur est plongé dans sa lecture, comment il se coupe du monde extérieur, comment il voyage dans l'imaginaire et comment il réintègre le monde concret.

Le quatrième essai qui porte sur la transmission des oeuvres à travers les siècles tente de saisir l'essentiel du phénomène du «passage de la parole d'une personne à l'autre». Afin d'expliquer ce thème, l'auteure trace les grandes lignes d'une proposition de modèle explicatif basé sur l'image mentale.

Ce livre mérite une place toute particulière dans la bibliothèque de ceux qui s'intéressent à la lecture et à l'éducation des adultes. Par l'innovation et la créativité des moyens d'exploration qu'elle utilise, l'auteure a réussi à éclairer plusieurs questions qui, jusqu'à présent, étaient restées en suspens dans le domaine de la recherche en lecture.

Jocelyne Giasson

* * *

Bergeron, Guy, *La Robotique adaptée*, Guide pratique pour les enseignants, les parents et les enfants, Longueuil: Caméléon informatique et robotique, 1987, 108 pages.

Le *Guide* de Bergeron, *La Robotique adaptée*, comprend une série d'activités conduisant à un premier apprentissage, à une première initiation à la robotique. Il se divise en deux sections. La première section comprend 44 activités devant permettre à l'élève d'acquérir facilement certaines notions de base en électricité, tandis que la deuxième comprend 59 activités qui visent à familiariser l'élève aux notions de base en programmation appliquée à la robotique.

Dans l'ensemble, les activités sont très bien conçues pour amener l'élève à faire un premier apprentissage de qualité en ce qui a trait aux notions de base en électricité et en programmation appliquée à la robotique.

En ce qui concerne la section électricité, chaque activité pratique comprend généralement trois parties: 1) matériel requis, 2) marche à suivre, et 3) réflexion. L'activité débute par la présentation d'une liste de matériel requis, ce qui permet à l'élève de connaître exactement tous les éléments dont il aura besoin et de vérifier s'ils sont en sa possession. Cette liste pourra également faciliter les échanges entre

l'enseignant et l'élève, ce dernier ayant sous les yeux les termes exacts du matériel requis, accompagnés d'une illustration. Suite à la présentation du matériel, le *Guide* propose une marche à suivre pour réaliser l'activité. Parfois, faute d'espace, les graphiques utilisés pour indiquer la marche à suivre sont difficiles à lire, surtout lorsque des symboles y figurent. Toutefois, il faut reconnaître que la partie «marche à suivre» est suffisamment claire et explicite et qu'elle a pour effet de minimiser le temps consacré à la réalisation de l'activité. La troisième partie de l'activité pose une ou plusieurs questions de réflexion à l'élève, question-s reliée-s à la réalisation de l'activité en cours. Ces questions amènent l'élève à rédiger un court texte de réflexion sur les phénomènes observés de sorte que l'élève exprime en ses propres mots ce qui s'est produit lorsqu'il a réalisé telle ou telle expérience. Il est prévu que l'élève réponde à ces questions dans le guide lui-même. Malheureusement, le *Guide* ne fournit pas toujours assez d'espace pour les réponses de l'élève. Les activités sont présentées selon un ordonnancement qui permet à l'élève d'assimiler les notions plus simples en premier, pour terminer avec des notions plus complexes.

Bien que cette section du *Guide* soit très bien dans son ensemble, nous y retrouvons quand même quelques imprécisions. Par exemple, l'activité 11 mentionne dans une note en bas de page que «le courant circule toujours dans le même sens, c'est-à-dire du + vers le -». Ceci est vrai si l'on parle du sens conventionnel du courant, mais c'est l'inverse si l'on parle du sens réel du courant. On aurait pu très bien utiliser cette activité pour introduire cette notion. Aussi, les directives de l'activité 12 ne sont pas assez précises, car si l'élève ne possède pas quelques notions de base en dessin technique, il pourra compléter certains circuits aussi bien en série qu'en parallèle! De plus, la liste du matériel apparaissant dans l'annexe 1 fait état de moteurs électriques de 3 V, de piles de 1,5 V; par contre il n'y a pas de spécifications pour les ampoules. S'agit-il d'ampoules de 1,5 V? Si c'est le cas, qu'advient-il de celles-ci lorsqu'elles seront soumises à une tension de 6 V, comme dans le cas de l'activité 19? Règle générale, une ampoule grille très rapidement si elle fonctionne sous une tension quatre fois plus élevée que ses spécifications.

Les connaissances en électricité acquises dans la première section du *Guide* sont réinvesties dans la deuxième section qui traite de la robotique. Pour réaliser les activités de robotique, l'élève doit connaître et maîtriser assez bien le langage de programmation LOGO. En effet, les 59 activités de la section «robotique» impliquent que l'élève écrive différentes procédures pour activer les montages que le *Guide* lui suggère de réaliser. L'utilisation de la feuille de travail ROBOTIQUE devient essentielle. Les enseignants doivent habituer leurs élèves à suivre méthodiquement cette feuille de travail, sur laquelle ces derniers sont invités à indiquer l'intention de leur projet, la procédure principale et la sous-procédure qui seront suivies. L'assiduité à cette feuille de travail devrait faciliter à l'élève la tâche de vérification, en cas d'erreur, tout en facilitant également la tâche du professeur

lorsqu'il aura à fournir des explications individuelles. Toutefois, il faut mentionner que la deuxième section représente davantage une suite de projets de robotique à réaliser qu'une suite d'activités devant conduire, de façon inductive, à de nouvelles connaissances comme c'était plus explicitement le cas dans la première section. À cause de cela, pour les activités suggérées dans la deuxième section du *Guide*, le professeur devra être très près de ses élèves, puisque le texte ne supporte pas assez explicitement la démarche nécessaire à la solution des problèmes proposés. En somme, la deuxième section comprend d'excellentes suggestions de travail, mais elle ne contient pas une structure suffisamment forte pour permettre l'auto-apprentissage. Le professeur devra investir beaucoup.

Gilles Fortier
Bernard Bélanger

* * *

Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, Histoire et récit, Caen: Université de Caen, Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation, no 3, 1987.

Histoire et récit constitue une revue substantielle de l'avancement des connaissances sur le récit, sa structure et sa compréhension. L'ouvrage traite d'éléments de psychologie cognitive et de pédagogie pertinents au domaine. C'est le schéma d'histoire qui constitue la trame d'ensemble de ce numéro. Il y a une bonne progression du contenu des articles: d'abord la théorie du schéma, puis, la compréhension du message dans la fable, la production du récit, avec ou sans l'aide d'un logiciel, et, enfin, l'aspect développemental.

Les articles sont d'un grand intérêt pour tout éducateur préoccupé de questions de psychologie cognitive, de linguistique, de didactique et de pédagogie, par rapport au schéma narratif et à son acquisition. L'originalité des études présentées et la clarté des exposés suscitent la curiosité et soutiennent la lecture. Pour l'ensemble des articles, les références rapportées sont parmi les plus récentes et les plus pertinentes sur le sujet.

Le bilan de Frochot et ses collègues font des études sur le schéma narratif et son impact sur la compréhension en lecture est important et adéquat sur le plan théorique. D'autre part, l'aspect pédagogique est rejoint par l'article de Gisèle Tessier qui étudie la production de récits avec ou sans l'utilisation d'un logiciel. Le schéma narratif est un domaine où l'outil informatique peut répondre à certains objectifs d'apprentissage et l'auteure en analyse bien les avantages et les limites.

Les articles sur la compréhension du message dans la fable, de Michel Fabre et sur l'utilisation de séquences d'images pour la construction de récits, de Brigitte Le Bouedec et Sylvie Murzeau, ajoutent un intérêt bien particulier pour les personnes plus spécifiquement préoccupées de ces champs d'étude ou de l'utilisation de modèles en classe.

Quelques faiblesses, cependant, sont à souligner. Dans l'article de Frochot *et al.*, la notion de lecture n'est pas claire, de là, une certaine ambiguïté dans l'application des découvertes sur le schéma narratif et le temps de lecture. De plus, les auteurs tirent une conclusion qui ne découle pas nécessairement de la recherche qui la précède du fait qu'il y a confusion entre la narrativité et l'unité sémantique textuelle. Pour en arriver à la conclusion avancée, il faudrait faire des recherches en variant la structure de texte.

Dans l'article de Fabre, le recours à Rousseau, Piaget et Bettelheim ainsi que le mélange implicite d'éléments de linguistique et de psychologie donnent un produit quelque peu hétéroclite avec, à mon avis, danger d'altérer la validité interne de l'ensemble. Quant à la comparaison entre les groupes d'élèves utilisant ou non un logiciel, le plan de recherche de Gisèle Tessier n'apparaît pas suffisamment rigoureux. Il n'y a aucune équivalence des groupes établie sur une habileté de base prétestée. De plus, plusieurs variables externes ne sont pas contrôlées dans la méthode utilisée. Une lacune semblable est à déplorer pour l'article de Le Bouedec et Murzeau. Dans ce cas, il aurait fallu tester les sujets, préalablement à l'usage des images, sur leur habileté à utiliser un schéma narratif dans une production libre.

Malgré ces quelques lacunes, ce numéro est éminemment pertinent, pour les chercheurs et les praticiens, à cause de l'importance, en sciences de l'éducation, du récit, de sa structure, du développement du schème narratif, de sa compréhension et de sa production. En effet, le récit est une structure discursive rencontrée très tôt dans la vie et qui sert souvent de modèle de texte pour les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture. C'est une macrostructure très riche appartenant à la fois à la tradition orale et écrite, populaire, folklorique et littéraire. Elle peut aussi répondre à plusieurs buts fonctionnels de l'utilisateur de texte.

Lucille Latendresse

* * *

Vandenplas-Holper, Christiane, *Éducation et développement social de l'enfant*, Paris: Presses Universitaires de France, 1987 (2e édition), 311 pages (collection Pédagogie d'aujourd'hui).

Deux propositions explicites gouvernent la pensée de cette étude dense et suggestive: la pédagogie bénéficierait des recherches en apprentissage et développement sociaux, et les recherches tirées de perspectives théoriques divergeantes concorderaient dans une vision constructiviste de l'humain, telle qu'elle est figurée chez Piaget, Bronfenbrenner, Kohlberg et d'autres.

La première position semblerait aller de soi. Les recherches sélectionnées ont toutes quelque chose à offrir aux pédagogues qui réfléchissent sur leurs prati-

ques, et je verrais *Éducation et développement social de l'enfant*, comme référence obligatoire dans tout cours portant de près ou de loin sur le développement et l'apprentissage sociaux. On sait l'influence indéterminable et importante de Piaget en pédagogie et l'influence de Kohlberg dans le curriculum de formation morale dans les écoles américaines. De l'affirmation: «(...) ce sont les pratiques éducatives, utilisées dans le cadre de pédagogies actives, qui favorisent au maximum le développement social», je constate qu'elle est présentée rigoureusement, car l'auteure pratique elle-même ce qu'elle propose comme pédagogie active: la décentration par la prise de rôle et de perspective. Rares sont les travaux de ce genre (bilan de recherches) qui tentent une dialectique d'intégration d'écoles de pensée fort différentes, telles Piaget et Staats, américaines et européennes, tout en avançant une position personnelle que je qualifierais de constructivisme modéré. Vandenplas-Holper pratique la décentration et le perspectivisme qu'elle voit au coeur du développement social, tout comme elle voudrait qu'adultes et enfants apprennent qu'il y a le plus souvent plusieurs solutions valables à un même problème, plusieurs solutions à une question, et forcément, plusieurs questions possibles face à tout phénomène. Pareil esprit décentré n'est pas toujours fréquent malgré l'urgence actuelle, signalée par l'auteure, de confronter les diverses approches théoriques sans généraliser.

Mais peut-on escompter, avec une quelconque probabilité, des influences des recherches en développement et en apprentissage sur les pratiques réelles et leur amélioration? Le dossier de l'évaluation des effets possibles de la recherche sur les pratiques familiales et scolaires est à peine ouvert. L'auteure présume-t-elle que les données culturelles de la recherche doivent éclairer les pratiques culturelles globales? Ne serait-ce pas une lecture inverse qu'il y aurait lieu de faire: les recherches comme patientes formulations analytiques de ce qui a cours dans une culture? La recherche comme outil privilégié de changement social demeure, à tout le moins, une question que la recherche ne peut présumer simplement dans l'affirmative.

Le passage de la théorie descriptive à la pratique prescriptive est une affaire d'écart, que certains voient comme irréductible, et que l'auteure semble percevoir comme tout à fait réductible. Ce qui entraîne peut-être une surestimation de la théorie et de la recherche dans les changements sociaux qu'impliquent son point de vue sur le «sujet structurant activement ses interactions avec le milieu». Ce point de vue est tout au plus minoritaire et reflète les valeurs des chercheurs et des chercheuses tout autant que des conclusions systématiquement observées. Peut-on penser réaliser une éducation globale et intégrale dans un contexte qui ne fait une priorité ni du global ni de l'intégral?

Quant à la deuxième proposition, Vandenplas-Holper n'a pas cherché l'exhaustivité; il faudrait donc voir dans ce travail une perspective se dessiner parmi d'autres, mais une perspective ouverte sur le dialogue à partir des pratiques éducatives jugées les plus favorables à l'épanouissement social des individus. Je dis bien

à partir des pratiques éducatives, parce que l'auteure n'entre pas très avant dans les aspérités théoriques des positions des chercheurs; elle relève plutôt les convergences et les pertinences pédagogiques parmi les interprétations des observations des mini-situations expérimentales et naturalistes réalisées en recherche.

Pour compléter (sans exhaustivité) les perspectives de développement social présentées dans ce livre, il faudrait faire appel aux recherches en communication, en passant par l'école de Palo Alto et les ethnométhodologues (Birdwhistell, Goffmann, Hall), en passant aussi par les recherches sur les rapports et les représentations majoritaires-minoritaires chez Moscovici et autres et par ces biais, prendre en considération le langage oral et écrit dans le développement social. L'auteure évoque les rapports de pouvoirs, toujours un enjeu majeur dans les relations socialisantes; elle aurait eu avantage à ouvrir une petite fenêtre sur les recherches de socialisation politique, où les jeunes apparaissent aussi politiquement «mûrs» que les adultes. Nous n'avons pas fini de remettre en cause nos conceptions de l'enfance: nous découvrons chez les jeunes ce que nous voulons bien découvrir.

Dans la mesure où intégration signifie dialogue et non synthèse, comme le voudrait l'auteure, il y a des possibilités illimitées de fécondation mutuelle de champs disciplinaires qui, autrement, se rapetissent faute d'ouverture. Une voie d'ouverture est tracée: chercher des niveaux d'ententes au plan des pratiques et respecter les différences théoriques. Ce n'est pas facile, surtout si l'on reste rigide ment séduit par les rigueurs belliqueuses des théoriciens, dont le devoir est de «tester» et contester les hypothèses comme en science physique. Ce qui est un exercice relativement objectif en science physique, l'est très peu en sciences humaines et sociales, où les théories reflètent directement le chercheur qui les propose: nous parlons de nous-mêmes, de nos métaphores privilégiées, en parlant des autres. Nos hypothèses sont coupées du même drap que nos vies.

Ces remarques ne préjugent en rien de la pertinence de la démarche de cet ouvrage. Il représente pour moi, comme ce fut le cas de la première édition en 1979, une rare approche intégrative des visées développementalistes et behavioristes en regard de l'enfance. En cadrant les recherches dans les axes du jeu, de la décentration (cognitive et affective), des rôles masculins et féminins et des rôles familiaux, cette étude constitue une perspective solide aux débats peut-être éternels entre les éducateurs «par le dedans» et les éducateurs «par le dehors». Vandemplas-Holper privilégie le «par le dedans» mais en récuse les expressions extrêmes. Viserait-elle à la fin une société et une culture où le développement personnel serait devenu la priorité englobant toutes les autres? Un développement personnel qui donnerait et recevrait consistance du développement social? Et que signifierait alors le concept personnel et le concept social?

Les gens du bloc communiste se plaignent de l'Autre omniprésent, mais aiment bien la solidarité qui s'y rattache; les gens du bloc capitaliste se plaignent de la solitude, mais aiment bien leur liberté. Ne faudrait-il pas que l'on examine

cette capacité quasi-illimitée que nous possédons de métriser les valeurs rationnellement séparées, mais inséparables et interactives de fait et dans leurs effets? Nos cultures tissent un manteau paradoxal de valeurs dans un régime mouvant de subtiles tensions, la supériorité d'un humanisme raisonnable se transforme en infériorité, le meilleur conduit au pire et inversement. Bien téméraire le chercheur qui affirmerait savoir quelles valeurs promouvoir en socialisation, hormis quelques orientations de sens commun. Les recherches ne prouvent jamais rien; au mieux, elles tracent bien le filon d'un savoir raisonnable, conscient et modeste, et soulèvent des questions qui ne sont pas posées ailleurs.

Wilfrid Bilodeau

* * *

Wagner, Marie-Cécile, *Pratique du micro-enseignement: une méthode souple de formation des enseignants*, Bruxelles: De Boeck-Wesmael, Éditions Universitaires, 1988, 214 pages.

Dans son livre, *Pratique du micro-enseignement: une méthode souple de formation des enseignants*, l'auteure nous trace un portrait fort intéressant et fort lucide de l'évolution de cette méthode de formation des enseignants qu'est le micro-enseignement. Depuis sa conception initiale par Allen et Ryan à l'Université Stanford vers 1963 jusqu'à son utilisation pratique dans de multiples situations modernes de formation nous sommes en mesure de constater, à la lecture de ce livre, la flexibilité, voire la souplesse de cet outil qui est présentement utilisé à l'échelle de la planète.

Dans le premier chapitre de la première partie, l'auteure nous fait l'histoire de la méthode à partir de ses débuts. Elle nous présente par la suite la première de trois perspectives qui représentent dans leur ensemble les pratiques actuelles les plus connues et les plus communes. Cette première perspective, dite comportementaliste, met l'accent sur le développement d'aptitudes, d'habiletés, de compétences que le futur maître doit acquérir afin de développer les qualités nécessaires à un bon enseignant. Cette approche présuppose que le formateur lui-même choisit les aptitudes à être développées.

La perspective fonctionnelle consiste à orienter les objectifs de travail vers les comportements de l'élève. Il s'agit, pour l'étudiant maître de définir de façon spécifique les comportements attendus de l'élève et ensuite de mettre en oeuvre les stratégies susceptibles de favoriser l'atteinte de ces objectifs.

Le troisième chapitre présente une troisième approche, la perspective exploratoire qui prône «une exploration de savoir-être ou encore la recherche de styles personnels plutôt que l'acquisition savoir-faire». Il s'agit de stratégies globalisantes qui ont pour but de faire des rapprochements entre les styles d'enseignement du futur maître et les styles d'apprentissage des élèves.

J'ai bien apprécié l'effort qu'a fait l'auteure de catégoriser les diverses conceptions du micro-enseignement qui sont en vogue de nos jours dans les milieux de formation d'enseignants, cependant j'ai une certaine difficulté à accepter que ces diverses approches représentent des modèles autonomes ayant peu ou pas de relations les uns avec les autres. À mon avis, il importe que la formation offerte aux futurs maîtres soit aussi éclectique que possible, c'est-à-dire qu'elle doit s'inspirer à la fois des trois différents modèles et ne pas se limiter à un seul.

La deuxième partie passe en revue les diverses aptitudes ou habiletés que le formateur peut proposer à ses futurs maîtres. Tout d'abord, ce sont les aptitudes identifiées par les auteurs de la méthode, Allen et Ryan. (par exemple, varier les stimuli, sensibiliser au problème à traiter, récapituler, recourir au silence, etc.). Viennent s'ajouter à ces aptitudes plusieurs innovations apportées par des auteurs-praticiens tels que Altet et Britten, Berbaum et autres. Le deuxième chapitre propose l'intégration de plusieurs aptitudes afin d'en arriver à une performance plus complexe.

Cette deuxième partie vaut, à elle seule, le prix du livre, car elle propose une exploitation systématique de dix des aptitudes les plus souvent présentées en micro-enseignement. L'auteur ne se limite pas, cependant, à présenter la définition et le bien-fondé de chacune des aptitudes mais elle propose une mise en oeuvre ainsi que des grilles d'évaluation fort pertinentes.

La troisième partie contient des conseils précieux sur les modes d'utilisation de la vidéo et sur l'organisation du travail en groupe. Les détails techniques et les considérations d'ordre organisationnel concernant le matériel et les locaux, l'enregistrement, le visionnement, et l'autoscopie sont de nature à guider quiconque voudrait mettre sur pied un cours de micro-enseignement. J'ai été quelque peu surpris de ce que je pourrais qualifier d'une fixation sur les effets psychologiques de l'autoscopie. J'admets d'emblée que les étudiants qui présentent leur première leçon devant la caméra éprouvent une certaine anxiété, cependant, selon mon expérience cette crainte qui est tout à fait naturelle devant une expérience nouvelle, diminue rapidement et disparaît à toute fin pratique après quelques leçons.

Cet ouvrage constitue un document fort important aussi bien pour celui ou celle qui voudrait s'initier à cette pratique de formation à l'enseignement qu'est le micro-enseignement que pour les formateurs qui oeuvrent dans ce domaine depuis un certain temps et qui sont toujours en quête de nouvelles idées. C'est un texte bien structuré et facile à lire.

Paul Baril

* * *

Houssaye, Jean, *École et vie active, résister ou s'adapter?*, Paris: Delachaux et Niestlé, 1987, 234 pages.

Dans *École et vie active, résister ou s'adapter?*, nous trouvons un panorama de l'évolution de la philosophie de l'éducation à partir du onzième siècle jusqu'à nos jours. L'auteur y élabore une recherche qui porte sur le rapport société-école tel qu'exprimé dans les réflexions et les données de recherche de plus de cent soixante pédagogues, psychologues et sociologues tant de l'Europe que de l'Amérique. Le tout constitue une synthèse fort intéressante de quatre courants pédagogiques qui définissent un tel rapport en cernant de plus près le rôle de l'école dans la formation de bons citoyens qui feront une bonne vie dans une bonne société.

Toute société se dote d'un système scolaire dont le but est d'intégrer socialement les jeunes et de les rendre aptes à offrir éventuellement une performance utile et pratique durant leur période de vie la plus productive. La démocratisation de l'enseignement menée depuis plus d'une génération n'est pas simplement une réponse à la demande des citoyens, mais bien plus une réponse de la société industrielle et technologique au développement économique du pays et au bien-être de ses citoyens. Dans cette optique, l'école est devenue un enjeu social qui provoque de nombreuses interrogations, des malaises même, lorsque le rapport société-école-travail-vie économique manque de cohésion. En ce domaine, les États-Unis se sentent en péril et craignent le Japon, quant à la France elle se méfie du tandem États-Unis-Japon.

Dans un premier temps, l'auteur résume brièvement la pédagogie traditionnelle. Cette école était centrée sur la transmission de la culture d'une génération à l'autre. Au début du vingtième siècle, le système scolaire, fortement influencé par le taylorisme américain, préparait non seulement une élite intellectuelle, mais tendait également à former une main-d'oeuvre destinée à améliorer la production dans la société industrielle.

Le deuxième chapitre présente un portrait de l'éducation nouvelle. La pédagogie rousseauiste demeure centrée sur l'enfant et ses besoins. Cette école nouvelle visait à préparer l'enfant pour une société nouvelle où il trouverait le bonheur. Le grand gourou américain, John Dewey, soutenait que l'école n'avait pas d'autre fin que de servir la vie sociale, en aidant l'enfant à comprendre son milieu. L'école traditionnelle tendait à isoler l'enfant de son milieu, surtout avec le système d'internats; l'école nouvelle va le mettre en contact avec la nature, la famille, la communauté.

Le troisième courant pédagogique concerne l'école socialiste de l'U.R.S.S., de la Chine, de Cuba et de la RDA. C'est l'école-travail qui crée l'homme nouveau et dont la philosophie de base constitue le moteur de l'histoire pour ces pays. Il s'agit d'une culture prolétarienne, une sorte de nouvelle école nouvelle. Une telle école répond alors aux exigences de l'État, non des individus, en offrant une culture dogmatique et rigide, centrée sur le travail productif. Son objectif est de faire

comprendre l'actualité du point de vue marxiste. Le but de l'école est aussi de former un être collectif imbu d'éducation socialiste et ainsi doter le communisme de militants convaincus. L'école prolétarienne est sensée conduire l'humanité au bonheur socialiste.

Les quatrième et cinquième chapitres traitent des tendances contemporaines, toujours dans l'optique du rapport école-société. L'auteur avance l'idée que la pédagogie par objectif, strictement programmée, devient un instrument important au service du développement social des élèves puisque un tel procédé permet d'instruire, d'éduquer et d'intégrer la jeune génération. C'est aussi une école qui offre une culture technique et technologique, qui relègue le travail manuel au bas de l'échelle des valeurs. La technologie progresse et ainsi déborde l'école grâce au développement de l'électronique en informatique. La technologie devenue culture, exige de l'école de la reconnaître et de la promouvoir. C'est une révolution culturelle constituée par un nouveau type de savoir et par une dynamique vers un avenir à définir. Il faudra alors développer l'art d'adapter l'ordinateur aux diverses cultures existantes, ce qui permettra sans doute de réconcilier les individus, l'école et la société. Quelle société l'école d'aujourd'hui va-t-elle alors contribuer à engendrer? L'auteur fournit des éléments de réponses à cette question. Il attribue la primauté à l'informatique comme moyen privilégié qui permettra aux jeunes de s'adapter à la culture technique et de la maîtriser.

Rédigé sans parti pris dans un style simple parsemé de termes percutants, ce volume pourrait s'avérer fort utile et pertinent pour les étudiants-maîtres dans les facultés d'éducation en leur offrant un cadre conceptuel de référence clair et précis des différentes tendances pédagogiques à travers l'histoire de l'éducation.

Alcide Godin

* * *

Burton, Françoise et Romain Rousseau, *La Planification et l'évaluation des apprentissages*, Québec: Les Éditions Saint-Yves, 1987, 224 pages.

La Planification et l'évaluation des apprentissages est un ouvrage à caractère didactique dont le but est d'aider l'enseignant à structurer les apprentissages de ses élèves et à évaluer le degré de réalisation de ces apprentissages. Les auteurs mettent particulièrement l'accent sur le lien essentiel qui devrait exister entre ces deux activités pédagogiques trop souvent considérées indépendantes l'une de l'autre dans la pratique pédagogique.

Le volume est constitué de sept modules ou unités d'apprentissage, chaque module représentant une des étapes du processus de planification des apprentissages et de l'évaluation: 1) la planification de l'enseignement, 2) l'organisation des objectifs d'un cours, 3) l'opérationnalisation des objectifs, 4) la planification de l'évaluation, 5) la construction d'instruments de mesure et d'observation liés

aux objectifs d'un cours, 6) l'interprétation des résultats, 7) la transmission des résultats.

Limiter les auteurs à aborder un sujet tel que la planification de l'apprentissage et de l'évaluation dans un document d'à peine 200 pages n'est pas sans leur imposer certaines contraintes. Dans la préface, Jean Cardinet souligne le fait que l'ouvrage s'appuie sur une seule conception de l'éducation qui relève d'une pédagogie centrée sur les objectifs excluant du même coup d'autres approches ayant cours dans la pratique.

Par ailleurs, même si ce volume est remarquable sur le plan de la clarté et de la simplicité de l'expression, il n'est pas certain que sa seule lecture soit suffisante pour rendre l'enseignant ou l'enseignante apte à planifier les apprentissages de ses élèves et à évaluer adéquatement le degré de réalisation de ces apprentissages. La bibliographie proposée par les auteurs à la fin de chacun des modules laisse au lecteur la possibilité d'approfondir les sujets traités, sans le rendre capable pour autant d'appliquer concrètement, dans une discipline donnée, les principes de planification proposés dans l'ouvrage.

Dans le module portant sur l'élaboration des instruments de mesure, la priorité est mise surtout sur l'élaboration d'instruments d'observation au détriment de l'élaboration d'épreuves écrites. Ce choix nous apparaît heureux si l'on considère que les ouvrages d'expression française portant sur les instruments d'observation sont plutôt limités. Ce choix se justifie également par le fait que déjà bon nombre d'auteurs ont traité de l'élaboration d'épreuves écrites de rendement scolaire.

Somme toute, nous ne pouvons faire autrement que de recommander ce volume de pédagogues avertis à tout enseignant ou futur enseignant désireux de structurer de façon cohérente les apprentissages qu'il vise pour ses élèves et d'intégrer sa pratique évaluative à son intervention pédagogique.

Richard Girard

* * *

Bonhivers, Bernadette et Jean-Marie De Ketele, *Pratique de la statistique*, Bruxelles: De Boeck, 1986, 259 pages.

Les nombreuses déficiences du fond et de la forme de *Pratique de la statistique* m'empêchent de considérer cet ouvrage comme une addition utile à ma collection d'ouvrages en français sur la statistique.

Il faut d'abord se rendre à une évidence: ces auteurs ne comprennent pas plusieurs des concepts statistiques dont ils font usage, dont certains concepts de base. Voici quelques exemples:

— ils ne comprennent pas ce qu'est une échelle nominale de mesure, ni ce qu'est une échelle ordinale;

- ils présentent une division quadripartite des types de recherche («de description», «d'estimation», «de comparaison» et «de relation») sans se rendre compte qu'elle constitue un cul-de-sac, ces classes n'étant pas mutuellement exclusives; de plus, le chapitre sur l'estimation porte, non pas sur l'estimation de paramètres comme on aurait le droit de s'y attendre, mais sur la vérification d'hypothèses;
- ils confondent les conditions d'utilisation d'une statistique et l'hypothèse négative (expression que je préfère à «hypothèse nulle») que l'on peut faire à son sujet; c'est ce qui les amène, par exemple, à affirmer, avec le plus grand sérieux du monde, qu'une des conditions d'utilisation du coefficient de corrélation de Bravais-Pearson, c'est qu'«il n'y a pas d'association entre les deux variables» (p. 135); par contre ils taisent les conditions de rectilinéarité et d'homoscédasticité;
- selon ces auteurs, la statistique inductive ne sert pas à connaître une population par le truchement d'un échantillon qu'on en a tiré; elle présuppose plutôt qu'on connaît la population, et qu'on veut simplement savoir si l'échantillon est représentatif. Un exemple parmi d'autres: une des conditions de l'emploi du chi carré, c'est que «la population (...) a une distribution connue» (p. 80) et le rejet de H_0 mène à la conclusion que «la répartition de l'échantillon (...) ne correspond pas à celle de la population (...)» (p. 83).

Sur un autre plan, je ne puis taire mon étonnement devant les faits suivants: (1) pour aucun des tableaux de valeurs critiques présentés dans l'ouvrage (t , chi carré, etc.) ne fait-on mention de leur origine, ne donne-t-on crédit à leurs auteurs et éditeurs; (2) on ne se donne même pas toujours la peine de copier fidèlement.

L'avant-propos de l'ouvrage signale qu'il ne s'agit pas d'un «livre de fondements de la statistique», qu'il est conçu comme «un guide pratique». À mon avis, cela ne peut aucunement justifier que la doctrine présentée soit si incomplète, sinon inexacte, et encore moins que les techniques soient si souvent incorrectement présentées. S'il m'était permis de donner des exemples détaillés de ces déficiences, je prendrais la présentation du calcul de la corrélation entre rangs proposée par Spearman (p. 230-234); j'y ai noté sept erreurs ou failles.

Les déficiences de la forme ne sont pas moins regrettables: coquilles nombreuses, entre autres dans les symboles statistiques et les noms d'auteurs; erreurs de grammaire et d'orthographe; emploi de trois formes différentes du signe du radical; exigüité de l'index (28 lignes), etc.

Je cherche désespérément quelque chose de positif à dire à la fin de cette recension mais ne trouve rien de bien convaincant. Je pensais signaler qu'il y a quand même ici une bonne trentaine d'épreuves statistiques, mais hésite à la pensée que si elles sont présentées comme l'est le rho de Spearman... (Je n'ai pas tout lu à fond, évidemment). Et d'ailleurs, cette pensée généreuse est vite bousculée par d'autres: il me revient qu'on ne fait ici aucune mention des corrélations

sérialisées, de la corrélation multiple et de la régression; qu'on ne suggère même pas qu'il puisse exister telles choses que l'analyse de la variance ou les collections de programmes d'ordinateur pour effectuer les calculs statistiques; qu'après quelques heures de travail dans cet ouvrage, 17 feuilles se sont détachées des autres et ont acquis le statut de feuilles volantes.

Le monde francophone dispose maintenant de quelques manuels statistiques fort honnêtes; je ne vois aucune raison de suggérer aux lecteurs de la *Revue* d'acquiescer celui-ci.

Jean-Marie Joly

* * *

Lumeka-lua-Yasenga, *L'autoperception des enseignants au Zaïre*, Kinshasa: Éditions et culture africaines, 1985, 366 pages.

Comme le mentionne l'auteur en avant-propos, *L'autoperception des enseignants au Zaïre* vise «à contribuer à la construction du futur de la profession enseignante au Zaïre et dans les pays en développement» (p. 7). Pour ce faire, Lumeka-lua-Yasenga adopte une double démarche: d'une part, il présente les résultats d'une vaste enquête par questionnaire menée auprès d'enseignants zaïrois en 1978, et, d'autre part, il tente, à partir de ces résultats et de lectures complémentaires, de dégager le sens dans lequel il faudrait faire évoluer la profession enseignante. L'ouvrage comporte donc deux volets bien spécifiques: un volet descriptif et un volet prospectif.

La lecture de *L'autoperception des enseignants au Zaïre* nous fait passer par toute une gamme de sentiments. L'intérêt au tout début: enfin un volume qui rend compte des résultats d'une enquête de terrain menée en Afrique par une équipe de recherche africaine. Puis, la satisfaction: l'enquête, telle que décrite dans la première partie, semble bien faite, témoigne d'un souci méthodologique évident et met le doigt sur certains problèmes réels de la recherche de terrain en Afrique (disponibilité et fiabilité des statistiques, problèmes d'adaptation des questionnaires, notamment en ce qui a trait à la question de l'origine sociale des répondants, etc.).

En fin de compte, cependant, le résultat est décevant. L'auteur se laisse piéger par son double objectif et se laisse emporter par le volet prospectif de son étude. Ainsi, le lien n'est pas toujours évident entre le portrait qui se dégage des réponses au questionnaire et l'interprétation qu'en fait l'auteur. Il se sert des données de l'enquête pour induire une réflexion souvent éloignée de ces résultats tout en les présentant, et c'est là le problème, comme en découlant directement.

Le principal intérêt de ce volume réside, à mon avis, dans l'enquête elle-même. Bien qu'il en ressorte quelques éléments intéressants (notamment sur les

conditions de vie des enseignants et sur les motivations à l'abandon de la profession), l'auteur aurait gagné à en approfondir davantage les résultats, à faire d'autres recoupements entre les variables, et surtout, à démontrer plus de rigueur dans l'interprétation. La réflexion prospective, pour sa part, demeure très conventionnelle et de peu d'intérêt.

Louise Lahaye
