

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

Études, revues, livres

Volume 17, numéro 2, 1991

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900703ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900703ar>

[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

(1991). Compte rendu de [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(2), 321–340. <https://doi.org/10.7202/900703ar>

Recensions

Études, revues, livres

Dumont, F. et Martin, Y. (dir.). (1990). *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?* Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

En 1964, le Québec, donnant suite à des recommandations de ce gigantesque effort de consultation et de réflexion que fut la Commission Parent, se dotait d'un ministère de l'Éducation et d'un Conseil supérieur de l'éducation. S'amorçait alors un mouvement, sans précédent chez nous, de réformes pédagogiques qui devait être le fer de lance de la Révolution tranquille et mener à une radicale transformation du monde de l'éducation au Québec. Vingt-cinq ans plus tard, l'année 1989 fut, de manière privilégiée, celle des bilans et de la prospective. Tel est le projet commun des contributions à ce colloque tenu les 1^{er}, 2 et 3 novembre 1989 à l'Université Laval et au Grand Théâtre de Québec et qui sont ici réunies sous le titre de *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?*

On y retrouvera un bon nombre de textes dont la lecture est essentielle à qui s'intéresse à l'histoire récente de l'éducation au Québec, plus précisément aux principes ayant présidé à la réforme en éducation et orienté cette histoire. On y retrouvera également un effort de formulation des défis et des problèmes auxquels le monde de l'éducation doit aujourd'hui faire face. Mais on appréciera par-dessus tout, à notre sens, que ceux-ci soient pensés à la lumière de ceux-là, eux-mêmes réévalués sous l'éclairage des problématiques actuelles. Qu'il s'agisse de démocratie scolaire — et donc du dilemme de la qualité et de l'accessibilité — de la multiethnicité et de la question de l'intégration des immigrants, de la problématique question de la formation fondamentale (ou de base), de l'articulation des ordres d'enseignement ou de la question de la (dé)valorisation de la profession d'enseignant, le grand mérite de ce colloque et de cet ouvrage est, à chaque fois, cet effort pour formuler, contextualiser et problématiser ces questions dans une perspective sociohistorique.

À ce titre, ces contributions ont valeur de diagnostic, de sémiologie et d'étiologie. Et en ce sens, on ne saurait trop leur faire grief de n'avoir pas su «dégager les voies de l'avenir en vue de l'an 2000» (p. 241). Libre à chacun, au terme de sa lecture, de se livrer à ce périlleux exercice de pronostic: il y a fort à parier que celui-ci se formule dans les termes mêmes par lesquels les problèmes sont ici posés.

Haché, J.-B., Crespo, M. et Bouchard, C. (1989). *Austérité budgétaire et gestion dans les universités québécoises: stratégies, conséquences et prospective, problématique et description des variables*. Montréal: Université de Montréal, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation.

Austérité budgétaire et gestion dans les universités québécoises est le résultat partiel d'un programme de recherche dont la problématique relative à la gestion des universités québécoises dans un contexte marqué par l'austérité budgétaire peut être qualifiée d'emblée d'importance et d'actualité. Il s'agit pour les auteurs d'examiner «si les gestionnaires des systèmes d'enseignement avaient appris quelque chose de l'expérience et des pratiques de gestion utilisées aux paliers inférieurs d'enseignement pour affronter les contraintes de la décroissance des effectifs et l'austérité budgétaire» (p. 4). L'ouvrage est composé du rapport de recherche proprement dit, articulé en neuf chapitres totalisant 152 pages avec les références, de deux annexes constituées des deux instruments de collecte des données (un questionnaire adressé aux directeurs de département et un autre adressé aux professeurs d'universités) et d'un répertoire des publications de la série où est publié l'ouvrage.

L'étude est de nature descriptive, comme le sous-titre l'annonce clairement et comme il ressort du chapitre 4 qui énonce les objectifs et décrit la méthodologie de la recherche. Méthodologie en forme de diptyque, dont la première étape a consisté en une préétude qualitative réalisée à partir d'entrevues auprès d'un échantillon théorique de 25 directeurs et directrices de département et, la seconde, en un sondage effectué à partir d'un questionnaire dit «institutionnel» écrit, adressé à 389 directeurs et directrices de département, soit la quasi-totalité de la population et d'un second questionnaire dit «individuel» adressé à un échantillon formé de 50 % des professeurs de ces 389 départements. Les chapitres 5, 6, 7 et 8 présentent les résultats de cette double démarche.

Outre le contexte de la gestion de l'enseignement supérieur et le profil des répondants largement décrits, l'étude révèle, comme on pouvait s'y attendre, que «face aux coupures budgétaires, les universités ont élaboré et implanté deux grandes catégories de stratégies, visant d'une part à diminuer les coûts et les dépenses et visant à augmenter les revenus d'autre part» (p. 139), avec deux séries majeures de conséquences: l'élimination ou le non-renouvellement de postes, notamment de professeurs pour des postes administratifs, d'une part; l'accroissement de la charge de travail, la détérioration des conditions de travail et, heureux paradoxe, l'augmentation du rendement de la majorité des professeurs, de l'autre. Au-delà de ces constats, en termes de prospective, les auteurs s'interrogent sur des problèmes aussi fondamentaux que l'autonomie des universités à l'égard du gouvernement ou la redistribution des champs d'étude et de recherche entre les universités, selon les compétences et les ressources. Toutes questions dont l'approfondissement est annoncé comme objet d'un second volume.

L'ouvrage a le mérite de livrer sous une forme systématique nombre de commentaires et d'observations souvent entendus à propos des universités qué-

bécoises, des professeurs et des professeurs administrateurs. Mais il laissera sur sa faim le lecteur qui pensait y trouver des éléments de réponse originale en regard d'un problème, somme toute assez vieux, «l'adaptation des organisations aux contraintes de l'environnement». On ne pourra cependant en tenir rigueur aux auteurs qui avaient prévenu au départ que leur étude serait descriptive et ne chercherait pas à vérifier des hypothèses relatives à la théorie de la contingence qui en forme le cadre conceptuel.

On ne reste pas moins interrogatif quant à la pertinence du choix de l'unité d'analyse: le département. C'est certes l'entité qui est confrontée au gouvernement et aux contraintes de l'environnement et de la conjoncture. C'est elle qui est responsable des choix et des stratégies en matière de planification et de gestion. Au plan externe, sûrement. Mais aussi au plan interne en ce qui concerne notamment l'établissement des priorités et la redistribution des ressources entre les composantes facultaires et départementales. Le problème réel du sous-financement des universités n'est certes pas relié à une décroissance de leurs clientèles qui, globalement, n'ont pas cessé d'augmenter, même si, parallèlement, certains de leurs secteurs ont connu une baisse. J'abonde toutefois volontiers dans le sens des auteurs qui ont dénoncé l'anachronisme de la méthode dite historique de financement des universités, dont le moindre paradoxe n'était pas le maintien inchangé de certains paramètres, lors même que tout autour était en plein bouleversement.

Stimulant donc par ses questions que ce petit ouvrage, que l'on gagnera à lire. Mais que vite arrive le second volume, son complément!

Jean Moisset
Université Laval

* * *

Stamp, P. (1990). *La technologie, le rôle des sexes et le pouvoir en Afrique*. Ottawa: Centre de recherches pour le développement international.

Patricia Stamp n'en est pas à son premier écrit sur la problématique des femmes dans le développement, puisque ses premières publications sur le sujet remontent au milieu des années 70. On retrouve, dans *La technologie, le rôle des sexes et le pouvoir en Afrique*, toute la richesse et toute la rigueur intellectuelle découlant d'une vaste expérience et d'une profonde réflexion sur le sujet. L'auteure explore l'interaction du transfert technologique et des facteurs liés au sexe à l'aide d'études de cas et d'exemples tirés de la littérature se rapportant au développement en Afrique.

Dans la première partie, elle présente les différentes perspectives ayant servi de cadre conceptuel à l'étude des femmes et développement (F.E.D.) et en fait une critique exhaustive. Elle constate que le rôle des sexes n'est pas pris en considération dans les études sur le développement et dans l'aide au développement. Dans la seconde partie, elle soulève, entre autres, dix aspects mettant en

évidence l'importance du rôle des femmes dans le développement. Elle aborde, entre autres, la problématique de l'économie féministe. Dans la troisième partie, elle présente des axes de recherches et suggère des perspectives intéressantes pour orienter les futures études sur les femmes et la technologie en Afrique, son postulat de base étant que l'acquisition d'un pouvoir social, économique et technique par la femme, au niveau communautaire, est essentielle au développement.

Abondamment documentée, riche en description de cas et rigoureuse par son approche, cette recherche démontre l'insuffisance des cadres conceptuels actuels pour étudier le rôle des femmes dans le développement. Comme Stamp le souligne:

(...) les études FED acceptent elles aussi les hypothèses fondamentales de l'Occident sur la relation entre les sexes. On s'attache rarement à la possibilité que les sociétés non occidentales conçoivent d'une manière différente la famille, le ménage, le travail et même la subjectivité des questions du rôle des sexes (p. 110).

Elle ajoute qu'il n'y a aucune possibilité théorique de parfaire la compréhension des questions du rôle des sexes tant qu'on utilisera une conceptualisation erronée des mécanismes économiques et politiques qui fait fi des rapports de dépendance et qui voit dans une tradition mal perçue un obstacle à la modernisation.

Cette prise de position est importante parce qu'elle lui permet de développer six catégories de questions portant, entre autres, sur l'examen des structures et des mécanismes communautaires, le problème des frontières, etc. Parmi les règles suggérées pour cerner ces catégories de questions, Stamp développe l'approche longitudinale, c'est-à-dire «une caractérisation des systèmes fondés sur les rapports entre les sexes comme ils se présentaient dans le passé et comme ils se sont transformés» (p. 157).

Malgré l'absence de conclusions systématiques aux parties et à l'ensemble de la recherche, Stamp aborde les vraies questions et nous force à réfléchir sur la profondeur de la problématique du développement. Elle ouvre la porte à de nouvelles perspectives par son positionnement conceptuel.

Michel Saint-Germain
Université d'Ottawa

* * *

Rees, R. (1990). *Les femmes et les hommes en éducation*. Toronto: Association canadienne d'éducation.

En 1988, l'Association canadienne d'éducation entreprenait une enquête afin de présenter un rapport traitant de la répartition démographique des femmes et des hommes dans le système éducatif canadien. Le rapport publié en

1990, *Les femmes et les hommes en éducation*, rapporte les résultats de cette enquête. Voici succinctement leur description à partir de trois volets d'analyse.

1. Concernant la répartition en fonction du sexe et pour avoir une image exacte du monde de l'éducation dans les dix provinces et les deux territoires canadiens, l'auteure a enquêté auprès de tous les ministères de l'Éducation, de tous les syndicats d'enseignement et, dans chaque province, auprès d'un échantillon de certains conseils scolaires. Les résultats de l'enquête montrent clairement que ce sont des hommes qui dirigent et administrent les systèmes scolaires canadiens, et ce dans les conseils scolaires, dans les établissements du premier et du deuxième cycle du secondaire, et dans les écoles primaires, malgré la présence d'une grande majorité de femmes dans le corps enseignant. L'analyse de cette répartition se distingue par la pertinence de la méthodologie descriptive utilisée ainsi que par la qualité représentative des tableaux présentés.
2. Concernant les politiques et les initiatives favorisées par les systèmes scolaires canadiens dans le domaine de l'équité en matière d'emploi et de l'action positive, l'expression «équité en matière d'emploi et action positive» est utilisée ici pour désigner les initiatives entreprises dans le système éducatif de toutes les provinces canadiennes visant uniquement les femmes et non tous les groupes traditionnellement sous-représentés. Comme les résultats de l'enquête l'indiquent, les initiatives à ce chapitre sont plutôt timides et disparates. À titre d'exemples, seuls huit ministères de l'Éducation au Canada ont une politique d'équité en matière d'emploi et d'action positive; sur ce nombre, six conseils scolaires seulement ont mis en oeuvre une telle politique et seulement la moitié de ces derniers ont prévu des programmes visant à concrétiser cette politique. Ce qui est intéressant dans le rapport, c'est que son organisation matérielle permet de différencier et de comparer les initiatives entreprises par les provinces et les territoires.
3. Concernant les recommandations susceptibles de favoriser l'équité en matière d'emploi et les actions positives, 23 recommandations et suggestions sont littéralement parachutées par l'auteure du rapport. Bien qu'elles soient judicieuses quant à leur substance, il aurait été néanmoins préférable que leur nombre soit plus restreint et que, conséquemment, chacune d'entre elles soit reliée d'une façon plus analytique aux résultats obtenus.

En somme, ce rapport constitue un instrument précieux pour promouvoir la représentativité de la femme dans les systèmes éducatifs canadiens.

Pierre E. Poirier
Université d'Ottawa

Ouellet, A. (1990). *Guide du chercheur: quelques éléments du zen dans l'approche holistique*. Boucherville: Gaëtan Morin.

Un rapprochement entre le zen ou l'approche holistique et la recherche scientifique en général n'étonne plus. Mais lorsque ce rapprochement concerne la recherche en éducation, c'est une toute autre affaire. L'ancien paradigme mécaniste-cartésien a déjà démontré sa valeur relative et ses limites. Le nouveau paradigme holistique ou holographique a réalisé son entrée et fait ses preuves dans plusieurs disciplines (physique, médecine, administration, psychologie, etc.). Il offre une démarche complémentaire à l'ancien paradigme pour dévoiler des facettes cachées de l'objet à l'étude. Les sciences de l'éducation, plus craintives que les autres sciences-soeurs, retardent ce rapprochement. André Ouellet le propose et, dans ce sens, son geste est un acte de courage.

Dans l'Introduction du *Guide du chercheur: quelques éléments du zen dans l'approche holistique*, l'auteur annonce son intention de faciliter à l'étudiant sa démarche de formation en recherche et il introduit l'importance de la dimension subjective face à l'objet d'étude. Il propose alors le développement des capacités internes du sujet (goût, responsabilité, attitudes, imagination, intuition, etc.). Mais il manifeste aussi l'intention de définir la méthodologie de la recherche (processus et structure) selon le nouveau paradigme holistique, sans négliger la dimension objective.

Dans son premier chapitre, il expose plusieurs concepts, principes et valeurs du nouveau paradigme, et trace le profil du chercheur qui effectuera la recherche avec toute sa personne. Il propose un processus créateur (problème, réflexion, illumination, vérification), mais la tâche est difficile et les quelques éléments du zen, ainsi que l'approche holistique n'arrivent pas à présenter une synthèse, un holon, avec la cohérence interne nécessaire. Toutefois, l'effort reste important.

Dans ses deuxième et troisième chapitres, l'auteur s'attaque à une tâche encore plus difficile: présenter une nouvelle organisation dite holistique et un modèle holistique du processus et de la structure de la recherche. En d'autres termes, redéfinir toute la méthodologie. Cette même tâche a pris vingt ans et plus de travail de laboratoire pour d'autres disciplines. Peut-être ne sommes-nous pas encore prêts, en sciences de l'éducation, pour un changement réel et effectif de paradigme? Ainsi, malgré l'effort de l'auteur qui se situe davantage au niveau des mots et des graphies, la planification proposée et les paramètres du modèle restent encore essentiellement cartésiens, causaux, linéaires. Il ne s'est pas éloigné de façon significative de son précédent travail sur le *Processus de recherche* (1981).

Dans le quatrième chapitre, et dans un discours qui se veut théorique et épistémologique, l'auteur nous présente l'intuition créatrice comme fondement de la méthode scientifique, mais quand cette théorie s'applique à cette méthode elle n'arrive pas à transmuier les étapes. La démonstration de la victoire de l'ancien paradigme est évidente dans le cinquième chapitre où l'auteur parle du support informatique et propose une planification concernant la mesure en recherche.

En guise de conclusion, nous pouvons constater que dans cette tentative de rapprocher le nouveau paradigme holistique et la recherche scientifique en éducation, ces deux entités coexistent dans le même espace, se regardent, mais sans entamer un vrai dialogue. Cette absence de dialogue se retrouve aussi dans les définitions des termes présentés dans le glossaire. Et même si l'auteur définit l'holistique comme désignant les deux voies en recherche — la globale et la réductionniste —, ce concept devient simplement réductionniste quand il porte sur le processus de recherche. Et pourtant l'importance du geste d'André Ouellet est à souligner.

Constantin Fotinas
Université de Montréal

* * *

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville: Gaëtan Morin.

La compréhension en lecture de Jocelyne Giasson se divise en douze chapitres aussi intéressants les uns que les autres. Dans son introduction, l'auteure annonce qu'elle va fournir «aux enseignants du primaire et du début du secondaire des données issues de la recherche» sur la compréhension en lecture ainsi que des «applications concrètes» issues de ces données. En effet, chaque chapitre est parsemé de références aux recherches (surtout américaines) les plus récentes (1980 à 1989) et c'est de celles-ci que les stratégies et les techniques proposées sont tirées. Bien que ce livre soit surtout pratique et s'avère un outil fort utile pour nos cours de méthodologie, il saura plaire aussi à ceux qui veulent approfondir ou mettre à jour leurs connaissances sur la compréhension en lecture. L'auteure a regroupé sous la rubrique appropriée (microprocessus, processus d'intégration, macroprocessus, processus d'élaboration, processus métacognitifs) chacune des recherches dont elle fait mention, ce qui nous permet ainsi de situer chacune d'elles dans le contexte global de la compréhension en lecture.

Un principe fondamental sous-tend ce travail: la recherche en lecture des dernières années a permis de constater qu'il ne suffit pas de poser des questions sur les textes lus ni de «faire répéter les tâches de lectures par les élèves» (p. 27) pour être certain qu'ils ont bien compris ce qu'ils ont lu. Il faut aussi «enseigner» ce que l'on entend par compréhension. Jocelyne Giasson nous indique comment cela peut se faire en se basant sur les données de la recherche qui permettent de dégager un modèle d'enseignement *explicite* de la compréhension en lecture et nous propose la démarche suivante. Tout d'abord, l'enseignant ou l'enseignante définit la stratégie et explique aux élèves de quelle façon celle-ci peut leur être utile. Puis, après avoir illustré cette stratégie, il ou elle aide les élèves à la maîtriser par des exercices de renforcement qui visent à la leur rendre automatique. Enfin, l'enseignant ou l'enseignante s'assure que les élèves la mettent en pratique lorsqu'ils en ont besoin.

L'auteure a réussi un tour de force dans ce livre: elle a rendu accessible et compréhensible un sujet fort complexe. Non seulement elle a résumé les multi-

ples recherches dans le domaine de la compréhension et décrit les stratégies ou techniques qui découlent de ces recherches dans un langage clair et concis, mais elle a, en plus, organisé son livre de façon à faciliter la compréhension de ces concepts complexes chez le lecteur. On a le sentiment qu'elle est bel et bien en pays de connaissance. Un livre sur la compréhension qui se comprend facilement: on ne pourrait demander mieux!

La méthode qui nous aide à si bien comprendre chaque chapitre tout en rendant la lecture du livre agréable, nous est clairement présentée dans les deux premiers chapitres. Ceux pour qui la compréhension en lecture est un sujet inconnu auront avantage à bien «digérer» ces deux chapitres: la lecture des dix autres sera ensuite facile. Dès le début, l'auteure trace un schéma du modèle de compréhension (p. 9 et 16) auquel il suffira de se référer chaque fois qu'on aura eu le malheur de se perdre dans sa lecture. La structure du livre ainsi que les idées principales de chaque chapitre sont contenues dans ces trente premières pages. Puis, au début de chaque chapitre, l'auteure nous donne un bref aperçu de son contenu qu'elle résume à la fin. Ceci, ajouté aux titres, aux intertitres et aux multiples exemples concrets, figures et tableaux, facilite la compréhension non seulement des chapitres eux-mêmes mais aussi du livre dans son ensemble.

Dans ce volume, l'auteure fait plus que citer la recherche et identifier les stratégies susceptibles d'améliorer la compréhension en lecture chez les jeunes et les adolescents. Tout au long du livre, elle apporte des précisions (par exemple, p. 28: «...le terme enseignement direct a été utilisé dans différents contextes et avec différentes significations...»), elle fait des mises en garde (p. 47: «...même si le critère de la vitesse fait partie de ces techniques, il ne faudrait pas assimiler ces techniques aux activités d'évaluation de la vitesse de la lecture...»), elle fait des mises au point (p. 59: «...il importe de porter une attention particulière aux connecteurs de cause; d'une part, ce sont des connecteurs difficiles à comprendre et, d'autre part, ces connecteurs sont souvent implicites dans les textes.»), elle explique les distinctions subtiles (p. 20: «La traduction de cette expression [*expository text*] n'est pas chose facile, car il n'existe pas en français d'équivalent strict.»), elle rapporte les divergences d'opinions (p. 100: «On assiste donc actuellement au débat suivant en pédagogie: doit-on ou non enseigner directement aux élèves à identifier les catégories définies par les grammaires de récit?»), elle tient compte des différents points de vue ou courants de recherche (p. 34: «Il est curieux de constater que deux approches aussi différentes l'une de l'autre que 'apprendre à lire par des cahiers d'exercices' et 'apprendre à lire en lisant' pêchent toutes deux par le même excès, celui de tenir pour acquis que le lecteur deviendra automatiquement autonome par la seule répétition de la tâche de lecture.»). Étant donné l'accent mis, par le passé, sur les questions comme moyen de déceler le degré de compréhension chez les élèves, je recommanderai tout particulièrement la lecture du chapitre 12, ne serait-ce que pour les «questions» qu'il soulève.

Dans l'Ouest canadien, nous subissons l'influence américaine et nous avons tendance dans nos cours (et souvent nous nous en culpabilisons) d'axer

notre enseignement sur ce que font nos confrères anglophones. La plupart des stratégies dont il est question dans ce volume ne seront pas «nouvelles» pour nos enseignants et nos enseignantes: ils en ont déjà entendu parler ou ils les mettent déjà en pratique. D'ailleurs, nous trouvons une légère modification du modèle de compréhension proposé par l'auteure dans le programme de français du ministère de l'Éducation de l'Alberta. Cependant, pour les enseignants et les enseignantes francophones de l'Ouest, ce livre pourra servir d'outil précieux pour leur perfectionnement professionnel. Les formateurs, eux, trouveront pour la première fois, réunis sous une même couverture (et en français, s'il vous plaît!) les recherches, les stratégies et les techniques dont nous parlons dans nos cours et que nous devons auparavant traduire de l'anglais.

L'auteure a donc magistralement fait le point de la recherche sur la compréhension en lecture, particulièrement des recherches menées en Amérique du Nord. Toutefois, comme nous sommes ici beaucoup plus au courant de ce qui se passe chez nos voisins américains que chez nos cousins francophones, nous nous sentons plutôt gênés à cause du manque d'information sur les recherches qui se font en français. Il reste donc un ouvrage à écrire: celui qui présenterait l'état des recherches en langue française sur la compréhension. Certes, le processus de compréhension de ce qu'on lit ne dépend pas de la langue (nous ne considérons ici que la lecture en langue maternelle, quelle qu'elle soit) mais une question se pose cependant: de telles recherches existent-elles en français? Si elle n'existent pas, je serais curieux de savoir pourquoi. Si, au contraire, elles existent, j'attends avec impatience le prochain volume de Jocelyne Giasson.

Normand Fortin
Collège universitaire de Saint-Boniface

* * *

Tochon, F.-V. (1990). *Didactique du français: de la planification à ses organisateurs cognitifs*. Paris: Les Éditions E.S.F.

En didactique des langues, la validité des modèles a souvent été mesurée à l'aune de leur cohérence interne. Des notions sont alors «dérivées» de conceptions qui finissent par paraître lointaines et, la plupart du temps, entretenant peu de rapport avec les pratiques constatées. C'est qu'entre didactique et pédagogie, des relais qui, pour F.-V. Tochon ont nom: *transposition, problèmes pratiques et rationalité des enseignants*, conduisent généralement à l'interprétation incontournable des curriculum à partir de l'expérience et des connaissances accumulées.

La recherche ethnométhodologique que conduit l'auteur consiste ainsi à trouver un moyen terme (une pédagogie du projet) entre pédagogie par objectifs et apprentissages fonctionnels, à partir d'un projet d'écriture socialement significatif pour le groupe qui en entreprend la réalisation. Il s'agit, de ce fait, de montrer qu'une atomisation des apprentissages, outre les problèmes théoriques qu'elle soulève, est, à la limite, déraisonnable, mais qu'en contrepartie une

méthode globale non reliée à des apprentissages non planifiés fait nécessairement douter de son efficacité. Pour articuler court, moyen et long termes, trois plans ont été envisagés (la discipline, l'interdiscipline et la transdiscipline) de manière à ce que la maîtrise des connaissances, le transfert des démarches procédurales et l'expression de connaissances contextuelles puissent s'articuler à la fois de façon progressive et négociée, et également selon un principe d'emboîtement plus conforme à la pratique enseignante et aux spécificités cognitives des apprenants.

Acquérir des connaissances, prendre conscience de sa propre manière d'apprendre et intégrer ces deux démarches dans son propre vécu, tel semble être le pari de la pédagogie du projet. En d'autres termes, au lieu de l'habituelle conception linéaire (apprendre élément par élément, suivant une logique qui va du simple au complexe) et systématique, selon laquelle il n'y a qu'une seule trajectoire dont le produit s'enrichit de l'accumulation progressive des parties, il y aurait moyen de tenir compte des contenus, mais dans une optique systémique, respectueuse à la fois des nécessaires expérimentations qui permettent à l'apprenant d'engager ses propres heuristiques et, également, des «surgeries de sens» (p. 68) qu'un atelier d'écriture ne peut manquer de susciter, de sorte qu'en liant les savoirs à une situation problématique à résoudre, on subordonnerait des objectifs ponctuellement bien définis à un projet d'ensemble intégrateur.

C'est ainsi que furent réalisés, avec des enfants de 13 et 14 ans qui avaient des problèmes d'écriture, «Le Livre D'Or Tograf dont tu es le héros» et «L'Horoscope des légumes». Objectifs de connaissance (quoi apprendre ?), de transfert (comment chercher et traiter l'information ?) et d'expression (quand et pourquoi apprendre ?) auront permis, de la sorte, de satisfaire des besoins institutionnels et subjectifs par la confrontation des planifications cognitives internes des enseignants et des apprenants, ainsi que celle, externe, des consignes. Les trois planifications ne présupposent, en principe, aucune hiérarchie, puisque, selon le cas, les connaissances, les procédures ou la contextualisation peuvent constituer une visée momentanément prioritaire, leurs solidarités effectives devant, de toute façon, faire surgir des préoccupations d'ordres différents, en raison du fait que «L'acte d'écrire enchâsse plusieurs types de régulations impliquant la maîtrise des connaissances, le transfert des procédures et l'expression dans un contexte» (p. 73).

L'atelier d'écriture devrait, ainsi, pouvoir satisfaire des exigences de natures diverses qu'on retrouve dissociées dans la pédagogie par objectifs et dans les apprentissages fonctionnels, les uns étant portés presque exclusivement sur les contenus, au détriment des aspects socio-affectifs, alors que les seconds privilègient indûment les objectifs d'expression. Le parcours taxonomique de la connaissance à l'évaluation serait, en outre, rendu plus libre et moins arbitraire et, dans le même temps, les tâtonnements sans fin auxquels conduise la recherche d'un objectif d'expression se trouvent contraints par la nécessaire jonction entre les aspects cognitifs et affectifs, à la manière de «deux échelles placées côte à côte, chacune ayant des échelons trop espacés pour qu'on puisse les atteindre facilement en un seul pas» (p. 90).

Un consensus semble d'ailleurs s'établir entre les chercheurs concernant la pertinence des trois niveaux de planification, leur validité psychologique (il s'agirait moins d'un continuum que d'un processus d'équilibration), logique (où le long terme englobe le moyen et le court termes) et objective (l'expression personnelle étant à la source de la recherche des moyens de connaissances, ceux-ci déterminant *in fine* les connaissances elles-mêmes).

En dernière analyse, si l'on admet le principe selon lequel «Les processus de pensée efficace émergeraient d'une connaissance acquise en contexte associée aux conditions et aux contraintes de son appropriation» (p. 116), il semblerait que le palier entre didactique et pédagogie se situe dans la façon dont les plans d'enseignement permettent cette aptitude à utiliser de façon à la fois souple et organisée les objectifs de connaissance, de transfert et d'expression.

À noter cependant que le projet a essentiellement porté sur la production de textes narratifs (probablement à cause de l'âge des enfants concernés) et que celle-ci a mobilisé des équipements qu'on ne saurait trouver dans les pays du Tiers Monde.

A. Taïa Alaoui
Université Laval

* * *

Daudel, C. (1990). *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*. Berne: Peter Lang.

L'idée principale de l'auteur des *Fondements de la recherche en didactique de la géographie* pourrait se formuler comme suit: dans l'état actuel, le développement de la didactique de la géographie n'est possible que dans la mesure où il y a une réflexion systématique en épistémologie de la géographie. Or, l'évolution de la géographie comme discipline universitaire nous démontre que les géographes ont peu attaché d'importance à l'épistémologie et à l'histoire critique de leur science. Ce n'est que récemment, suivant en cela l'exemple des collègues anglophones, que des géographes de la francophonie élaborent une problématique épistémologique (aspects conceptuels et historiques) de leur discipline. Selon Daudel, on a trop souvent hypothéqué la géographie en la qualifiant de «science concrète», qui s'apprend par les pieds ou qui est «facile d'apprentissage». Tout au long de sa réflexion, l'auteur démolit avec vigueur ces vieux mythes tout en proposant une didactique de la géographie axée sur le développement des concepts et leur évolution. Quant à la géographie, n'est-elle pas passée du statut de discipline descriptive du paysage à celui de «science de l'organisation des espaces par les sociétés»? Donc, la géographie comme science doit franchir trois étapes: renforcement de son épistémologie, construction d'un «corpus conceptuel opératoire» et «affinement d'une philosophie de l'espace géographique».

Christian Daudel divise son essai en trois parties comprenant neuf chapitres. Les notes bibliographiques et les commentaires à la fin de chaque chapitre

sont fort utiles à une réflexion plus en profondeur. Le texte est illustré de 63 figures suivies d'un questionnaire sur la géographie et son enseignement. Voici des titres évocateurs de quelques-unes des figures: Problématique du traitement didactique d'un concept — Le triangle didactique en géographie — Problématique du savoir penser l'espace en géographie — Gestion didactique d'un sujet d'étude — Formation permanente à la didactique de la géographie par la recherche.

Attardons-nous un peu plus sur la troisième partie qui s'intitule: Stratégies des formateurs. L'auteur nous présente quatre tableaux décrivant le concept de Tiers Monde. Le premier tableau définit en terme de «savoir savant» le concept de Tiers Monde. Nous y retrouvons les principales définitions données par des spécialistes comme Sauvy, Lacoste, Berque, et autres. Dans un deuxième tableau, le même concept est repris à l'intérieur du manuel scolaire; et, dans un troisième tableau, le concept de Tiers Monde est intégré dans la praxis du maître. Dans un dernier tableau, Daudel illustre les écarts qui se sont ajoutés tout au long de ce processus de modification didactique du concept. Si dans bien des cas les écarts entre le savoir savant et le savoir enseigné sont réels, il n'en demeure pas moins qu'ils illustrent toute la complexité des relations entre élève/apprentissage, maître/enseignant et géographie/éducation. Les écarts sont de type chronologique, de type matériel, quantitatif et qualitatif. L'étude de ces écarts (souvent inévitables) constitue un champ d'investigation didactique tout à fait original. Cette étude de cas sur le Tiers Monde nous donne une grille d'analyse qui pourrait aussi convenir à d'autres études de concepts en didactique de la géographie. Didactique, savoir savant, épistémologie, savoir enseigné sont indissociables dans la mesure où tout développement d'une problématique de la didactique de la géographie doit nécessairement s'imbriquer dans les trois autres domaines. Tout au long de son livre, l'auteur essaie de nous en convaincre.

Le livre de Christian Daudel est nouveau et exploratoire. Nouveau car, en langue française, je ne connais pas d'étude de même type en didactique de la géographie; aussi, il élargit le domaine de la didactique de la géographie; ce n'est plus une simple vulgarisation à des fins éducatives; au contraire, c'est une discipline qui a déjà tous les outils pour se réaliser. Exploratoire: l'auteur pose plus de questions qu'il ne propose de solutions. Et pourquoi pas? L'existence de cette nouvelle discipline n'a guère plus de vingt ans et c'est aussi vrai pour les autres didactiques. Toutes les questions et interrogations que l'auteur nous propose sont autant de jalons de recherche pour l'avenir.

Il faut saluer le travail de Christian Daudel car il s'inscrit, en France, dans un effort soutenu de rencontre et de collaboration entre des milieux universitaires ouverts à la didactique et d'autres secteurs dynamiques de l'enseignement public.

Benoît Robert
Université Laval

Desaulniers, M.-P. (1990). *L'éducation sexuelle: définition*. Montréal: Agence d'Arc.

Desaulniers, M.-P. (1990). *Pédagogie de l'éducation sexuelle*. Montréal: Agence d'Arc.

En 1990, sont parus deux ouvrages de Marie-Paule Desaulniers sur l'éducation sexuelle: *L'éducation sexuelle: définition* propose une analyse théorique de l'éducation sexuelle; *Pédagogie de l'éducation sexuelle* veut expliquer pourquoi l'école fait de l'éducation sexuelle et comment les enseignants s'y prennent pour la réaliser. La définition de l'éducation sexuelle est élaborée par rapport à d'autres formes d'éducation (affective, érotique, morale, religieuse, etc.) de manière à en dégager la spécificité. Des pratiques françaises et québécoises de l'éducation sexuelle en milieu scolaire guident l'analyse de la pédagogie sous les rubriques école, cadre scolaire, tâche des enseignants, évaluation.

L'auteure, chercheure et chargée d'enseignement universitaire depuis des années, a contribué à l'élaboration du programme d'éducation sexuelle implanté dans les écoles du Québec. Ses deux ouvrages peuvent être lus séparément bien que l'on pose l'analyse théorique préalable à la pratique. Notre perspective de recension est celle de professeure en sciences de l'éducation non spécialisée en éducation sexuelle: nous avons donc lu les textes en pensant aux étudiants et étudiantes en formation initiale comme lecteurs principaux. Nous commentons ici dans l'ordre l'ouvrage qui traite de la définition pour ensuite présenter le livre sur la pédagogie et terminer par une appréciation globale.

Le travail de *définition* de l'éducation sexuelle s'amorce avec le postulat de la légitimité de l'intervention. D'entrée de jeu les éducateurs sont dits «maîtres de l'esquive» dans le domaine de l'éducation sexuelle et on dénonce l'inaction des administrateurs. Des 231 pages qui composent l'ouvrage, 194 s'attardent à définir la sexualité humaine, son rapport au sacré, et à définir ce que n'est pas l'éducation sexuelle (définition par proximité, définition *a contrario*). Le texte prend alors les traits d'une thèse de philosophie. Il est brillant, sans aucun doute utile à la culture de l'éducateur et de l'éducatrice, mais combien accusateur et méprisant pour ces derniers. La complicité entre le lecteur «ordinaire» et l'auteure est rendue impossible. Toute hésitation à faire de l'éducation sexuelle ou à parler de sexualité avec les jeunes, peu importe son rationnel, est interprétée dans ses résistances inconscientes, dans ses refus d'introspection. On y dénonce «la conscience coupable d'adultes apeurés» et «probablement obsédés par les exigences de leur propre sexualité». Bien sûr, nous citons ici des passages sans décrire le contexte: notre intention est d'évoquer le ton qui se dégage du livre puisque ce genre de passage se retrouve en très grand nombre. Tellement qu'on se demande pourquoi l'auteure, si engagée dans le domaine de l'éducation sexuelle, si soucieuse de faire évoluer les valeurs et les pratiques, accable les intervenants de première ligne de reproches, d'interprétations quant à leurs motivations inconscientes, eux que l'on devrait plutôt rallier, sensibiliser, inviter à la réflexion. Pourquoi cette sévérité et comment peut-elle servir les objectifs de l'auteure? C'est comme si le texte s'adressait à des instances suprêmes, juges-

experts, auprès desquels on fait rapport. La définition positive de l'éducation sexuelle s'élabore sur 20 pages, les dernières avant la conclusion: le ton change, l'auteure informe.

Le deuxième ouvrage, celui qui traite de la *pédagogie*, décrit notamment la contribution de diverses disciplines au choix du contenu à enseigner et au choix des méthodes d'enseignement, et montre la nécessaire négociation entre les demandes des adultes et les demandes des jeunes. Les objectifs et les méthodes en éducation sexuelle sont décrits très clairement. L'auteure fait aussi le point sur l'évaluation des interventions en éducation sexuelle. Voilà qui rejoint directement l'éducateur et l'éducatrice, professionnels ou en formation, et qui devrait s'avérer utile à différents égards: connaître, analyser et prendre conscience des enjeux moraux, sociaux ou politiques qui sous-tendent la pratique de l'éducation sexuelle.

Les intervenants et les intervenantes en sciences de l'éducation sont susceptibles de profiter davantage de la lecture de l'ouvrage sur la pédagogie de l'éducation sexuelle, puisque ce dernier porte en lui-même une définition de l'éducation sexuelle, définition fort suffisante pour qui en est à ses premières démarches. Le texte est particulièrement bien écrit et bien organisé. Les interprétations des conflits inconscients (entendons manque de conscience) de l'éducateur «moyen» sont encore nombreuses mais moins percutantes, étant donné la qualité de l'information et de l'analyse qui est transmise.

Nicole Royer
Université du Québec à Trois-Rivières

* * *

Tousignant, R. et Morissette, D. (1990). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages scolaires* (2^e éd. revue et augmentée). Boucherville: Gaëtan Morin.

Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages scolaires est une réédition revue et augmentée de l'ouvrage original de Robert Tousignant intitulé *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, publié en 1982. Repris par un pédagogue chevronné, Dominique Morissette, cette nouvelle édition apporte des changements relativement importants qui prennent en compte les nouvelles tendances de la mesure et de l'évaluation au Québec. L'auteur demeure fidèle à l'objectif visé dans l'édition originale: fournir avant tout un guide pour le praticien et la praticienne dans son action journalière ou pour la personne qui se propose de vérifier le niveau de réalisation des apprentissages en classe, ou ailleurs.

Un certain nombre de critiques mineures avaient été formulées à l'endroit de l'ouvrage de Tousignant. On lui reprochait notamment certaines faiblesses au plan de l'expression écrite ainsi qu'au niveau de la présentation visuelle du texte, laquelle ne mettait pas toujours en évidence les points saillants traités. On

notait également un manque d'exemples concrets et d'exercices qui auraient favorisé la maîtrise de notions mises de l'avant par l'auteur.

De toute évidence, Morissette vise à corriger ces faiblesses dans cette nouvelle édition. Il procède à une réécriture partielle du texte, améliorant ainsi la qualité de l'expression, et rend le vocabulaire uniforme en s'appuyant sur les définitions proposées dans le dictionnaire de Legendre (1988). La présentation du volume est également plus soignée: le texte y est aéré et de nouvelles illustrations en rendent la lecture plus agréable. L'auteur se préoccupe aussi de proposer plusieurs exemples nouveaux. Quant au nombre d'exercices, il est encore trop restreint. C'est une lacune qui n'a pas été comblée.

Parallèlement, Morissette profite de l'occasion pour effectuer une mise à jour de certains concepts, principes et techniques développés au cours des années 80. Nous nous limiterons à souligner les principaux points soulevés par l'auteur: l'uniformisation du vocabulaire, l'introduction à la théorie des réponses aux items, la modernisation des notions de fidélité et de validité en contexte d'enseignement, l'extension de l'analyse d'items aux contextes normatif et critérié, l'élaboration d'une position mieux adaptée à la réalité des apprentissages affectifs en classe, la présentation d'une liste de vérification détaillée sur la préparation d'un questionnaire d'examen, l'enrichissement des notions d'évaluation et d'auto-évaluation, enfin, les nouvelles tendances en ce qui concerne la notation et les bulletins scolaires.

Nous considérons que cette version revue et corrigée constitue un ouvrage de premier plan pour les enseignants et les enseignantes. Les modifications apportées par Morissette à l'ouvrage de Tousignant sont à ce point significatives qu'elles justifient l'acquisition de cette nouvelle version. Si les théoriciens et les chercheurs peuvent reprocher le caractère superficiel de cet ouvrage, il est important d'en rappeler l'objectif essentiellement pratique: fournir un *vade mecum* qui réponde aux besoins des enseignants et des enseignantes aux prises avec des problèmes quotidiens d'évaluation.

Richard Girard
Université Laval

* * *

Bélaïr, L. et Benoît, A. (1989). *La gestion de l'évaluation formative*. Ottawa: Université d'Ottawa, Faculté d'éducation, Collection Vision Éducation.

Pour dire d'emblée ce qui s'impose à l'évidence, la monographie de Louise Bélaïr et André Benoît intitulée *La gestion de l'évaluation formative* constitue un document qui tient tout à fait la promesse implicite qu'annonce le titre dont elle est coiffée. On y trouve en effet l'exposé et la mise à l'essai d'une démarche de gestion de l'évaluation formative qui est complétée par une série d'outils d'évaluation qui sont à la fois destinés à l'évaluation formative proprement dite des élèves mais aussi à la gestion quotidienne de cette évaluation dans

la classe. C'est d'ailleurs cet aspect particulier de la gestion de l'évaluation formative qui devrait surtout attirer l'attention des praticiens de l'évaluation autant que de leurs formateurs.

Les auteurs affirment d'emblée que leur document « vise à clarifier le concept d'évaluation formative tel que défini par les chercheurs et à explorer les avenues d'application de ces principes dans une salle de classe au secondaire » (p. 3). La quarantaine de pages qui suivent sont successivement consacrées à la poursuite de ces deux objectifs.

Sous le titre « L'évaluation formative: un concept en pleine évolution », la première partie de la monographie comporte une vingtaine de pages consacrées au concept d'évaluation formative. Nonobstant ce titre dont personne ne contestera la véracité mais dont on s'attendrait que le texte qu'il annonce en constitue la défense et l'illustration, les auteurs s'emploient beaucoup plus à décrire les mécanismes de la planification et de l'application de l'évaluation formative en classe, telle qu'elle apparaît en particulier dans les textes d'Allal ou du MEQ qui sont évoqués dans la monographie. Le texte regorge à cet égard de tableaux qui mettent en évidence les diverses modalités de l'évaluation formative, les étapes de sa planification, les articulations entre les diverses composantes de cette évaluation, les types de gestion et les caractéristiques d'encadrement de l'évaluation formative, enfin, la classification des résultats qui en découlent et leur consignation.

Consacrée aux aspects théoriques de l'implantation de l'évaluation formative, la deuxième partie de la monographie ne comporte que quelques pages; les auteurs y évoquent surtout les travaux de Perrenoud sur les conditions d'application de la pratique d'évaluation formative. Les auteurs explicitent ces conditions d'application en les regroupant en fonction des agents concernés (l'enseignant, l'élève, les programmes et les parents) et des conditions inhérentes à cette implantation. Suivent quelques lignes qui sont consacrées à l'implantation d'une telle initiative pédagogique au secondaire et qui en soulignent les obstacles apparents et les difficultés probables.

Pour sa part, la troisième partie de la monographie est consacrée au compte rendu de la mise à l'essai de l'implantation d'une démarche de gestion de l'évaluation formative auprès de trois groupes d'élèves de 2^e secondaire de la Commission scolaire régionale de Chambly; cette mise à l'essai est survenue au cours de l'année scolaire 1986-87, dans le contexte de l'enseignement de l'histoire. On trouve donc un historique très circonstancié du projet, de la clientèle visée, du déroulement du projet et de ses résultats. L'analyse de ces résultats permet ensuite aux auteurs de mettre en évidence les contraintes particulières de la pratique de l'évaluation formative dans le contexte de l'enseignement au secondaire.

Selon les auteurs, l'examen des résultats confirme la nécessité de fournir à l'enseignant l'occasion de dépasser le seul rôle d'utilisateur d'instruments d'évaluation pour lui permettre de les intégrer dans des projets plus larges d'innova-

tion pédagogique. Il en irait de même pour l'administration scolaire qui devrait dépasser le rôle de pourvoyeur d'instruments pour accéder à celui de «bâtitteur de projets innovateurs en enseignement et en évaluation» (p. 37).

L'expérience de l'ordre secondaire dont dispose l'auteur de cette recension est à peu près nulle, si bien qu'il n'est pas vraiment en mesure d'apprécier à sa juste valeur la validité des conclusions de cette monographie en regard de la spécificité du secondaire. Cette réserve faite, la relation que font les auteurs de leur projet et de ses diverses étapes illustre probablement assez bien la complexité d'une intervention pédagogique novatrice dans le contexte de cet ordre d'enseignement. Quant aux conclusions sur les apports réciproques que l'enseignant et son milieu professionnel doivent se fournir pour que l'on puisse mener à terme une entreprise d'évaluation formative, elles semblent tout à fait valides et coïncident en tout cas tout à fait avec l'expérience que l'auteur de cette recension a acquise dans l'ordre d'enseignement primaire qui constitue son domaine habituel de référence.

On a donc vu que cette troisième partie était essentiellement consacrée au rapport d'une mise à l'essai en contexte scolaire. Or, si cette troisième partie respecte globalement les règles formelles du genre bien particulier que constitue le rapport de recherche, elle s'avérera probablement la plus inintéressante pour le lecteur plus soucieux des problèmes de la pratique quotidienne de l'évaluation formative. La présence d'un compte rendu formel de mise à l'essai d'une initiative d'évaluation formative dans cette monographie, si intéressant soit-il, s'avère en effet presque inopinée. Non pas qu'il ne soit pas à sa place dans ce texte, mais plutôt parce qu'en occupant cette place, il constitue en quelque sorte une «rupture de genre».

On voit en effet, ici encore, combien le genre «monographie départementale ou facultaire» constitue en éducation un genre difficile à pratiquer. S'agissant d'un écrit universitaire, par conséquent destiné à d'autres universitaires, il va de soi que la monographie serve à faire état de ses travaux de recherche et que l'on y respecte donc les usages stylistiques prévus par ce genre; s'agissant vraisemblablement d'un écrit qui est en même temps destiné aux praticiens de l'éducation ainsi qu'aux clientèles de formation des maîtres, l'aspect pratique du contenu doit aussi y être évident. La volonté de produire un écrit qui satisfasse en même temps aux deux clientèles confronte avec la difficulté de concilier la nature des savoirs qu'elles privilégient et valorisent; c'est là sans doute que réside la principale cause des «ruptures de genre» semblables à celle que l'on peut constater dans *La gestion de l'évaluation formative*.

Faisant partie de la collection des monographies de la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa, ce document en adopte donc la présentation matérielle: texte dactylographié côté verso seulement, inséré entre des couvertures de carton mince aux couleurs de la collection, le tout retenu par une reliure en spirale de plastique. Si la dactylographie du texte gagnerait à être un peu plus aérée et à être dotée d'intertitres plus dégagés, la présentation générale du document lui confère une allure accessible et conviviale qui convient tout à fait à sa vocation d'instrument de référence pratique.

Pour conclure, donc, un document absolument intéressant pour tous les praticiens de l'évaluation formative qui sont préoccupés de gérer cette forme particulière d'innovation pédagogique dans leur classe, mais aussi pour les étudiantes et étudiants en formation des maîtres qui y trouveront des réponses aux questions qu'ils pourraient encore se poser sur les moyens d'intégrer la démarche d'évaluation formative dans la pratique quotidienne de l'enseignement.

Jean A. Roy
Université du Québec à Rimouski

* * *

Morissette, D. et Gingras, M. (1990). *Enseigner des attitudes? Planifier, intervenir, évaluer*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael; Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Enseigner des attitudes? Planifier, intervenir, évaluer est divisé en trois parties. La première section, qui comporte trois chapitres, se préoccupe d'une façon théorique de l'éducation affective en milieu scolaire. Il y a présentation des principaux termes et des concepts, dont le plus important est la notion d'attitude. La deuxième partie de l'ouvrage (chapitres 8 et 9) porte sur la mesure et l'évaluation de ces apprentissages.

Les discussions théoriques de la première partie de l'ouvrage sont fort intéressantes, quoique les auteurs se rangent carrément dans le mouvement néobéhavioriste de Bloom et Krathwohl. Un lecteur d'orientation humaniste ou cognitiviste sera beaucoup moins à l'aise face aux discussions relatives aux objectifs, techniques, aux opérationnalisations et aux évaluations qui prédominent dans les deux dernières parties du livre.

Les points forts de la discussion touchent inévitablement les liens importants entre l'éducation et l'affectivité. L'affirmation centrale des auteurs, c'est que «l'éducation scolaire ne peut se limiter aux seuls volets de la personnalité que sont les connaissances et les habiletés, elle doit s'intéresser à l'éducation affective» (p. 15). Il n'y a rien de contestable ici. Tout en insistant sur la nécessité de l'éducation affective, les auteurs acceptent l'association étroite entre le cognitif et l'affectif: «Une attitude ne peut se développer sans des connaissances, sous forme de convictions ou de croyances.» (p. 50). J'ai trouvé particulièrement pertinents les exemples illustrant certains apprentissages affectifs que l'on retrouve dans des programmes québécois du primaire et du secondaire au Québec (p. 29).

Comme je l'ai déjà indiqué, on va trouver beaucoup plus difficile d'accepter les propos néobéhavioristes des auteurs concernant la pédagogie par objectifs et la nécessité de mesurer et d'évaluer le changement affectif. Le Credo des auteurs est certainement béhavioriste: «Ainsi, en situation d'enseignement, c'est en observant les comportements verbaux ou non verbaux de l'élève... que l'éducateur apprécie l'apprentissage réalisé.» C'est un point de vue néobéhavioriste

parce qu'on reconnaît des changements internes, qui ne peuvent être observés. Ils sont cependant inférés par l'observateur externe. Il s'agit d'un béhaviorisme des années 50 de type Gagné plutôt que d'un béhaviorisme skinnérien. Pour les auteurs (autant que pour Bloom, Krathwohl et Gagné), les émotions de l'être humain sont liées nécessairement aux comportements.

L'orientation de Rogers, par exemple, tout en soulignant, elle aussi, l'importance de l'affectivité en éducation, s'oppose manifestement à la notion d'une évaluation de ces changements. Pour Rogers, le seul apprentissage qui influence le comportement réel d'un individu est celui qu'il découvre par lui-même et qu'il s'approprie. En ce qui concerne l'évaluation proposée par les auteurs, citons Rogers encore une fois: «Il faudrait renoncer aux examens, puisque ceux-ci ne peuvent mesurer que le type d'apprentissage que nous avons trouvé vain.» (*Liberté pour apprendre*).

En ce qui concerne l'adhésion des auteurs à l'approche de la taxonomie et de la pédagogie par objectifs, encore là, c'est une approche difficilement acceptable pour les cognitivistes. Reboul, par exemple, quoique cité par les auteurs (p. 17) comme tenant de l'éducation affective, se prononce contre la pédagogie par objectifs, en soulignant ses limites et le danger d'ignorer la compétence (*Qu'est-ce qu'apprendre?*). Les propos de Reboul concernant les dangers de l'endoctrinement ne sont guère considérés par les auteurs. N'oublions pas que l'idée d'évaluer le caractère moral de l'élève a été abolie aux États-Unis à partir des années 50. Les auteurs semblent proposer un retour à l'ancien système, où l'enseignant évaluait le développement émotionnel de la même façon que les changements en mathématiques. Le présent ouvrage est loin de nous convaincre de la nécessité d'un tel retour en arrière.

Michael Schleifer
Université du Québec à Montréal

* * *

Duchesne, H. (1990). *L'intégration scolaire: un exemple manitobain*. Saint-Boniface: Presses Universitaires de Saint-Boniface.

L'intégration scolaire: un exemple manitobain est facile à lire et à comprendre; il permet une réflexion intéressante et profitable sur la question de l'intégration scolaire. C'est une publication qui, comme le précise l'auteur, a une orientation beaucoup plus pratique que théorique, une orientation trop souvent négligée en éducation.

Dans la 2^e partie du livre surtout, l'auteur offre des idées de stratégies spécifiques se rapportant à l'intégration scolaire. Dans ce sens-là, la réflexion pose des questions d'ordre pratique qui peuvent avoir pour effet d'engendrer de nouvelles initiatives pédagogiques. Cela est important, surtout en milieu minoritaire où les ressources humaines et les matériaux sont habituellement moins nombreux. Par exemple, le livre souligne l'importance de l'enseignement indivi-

dualisé et de la formation d'éducateurs en vue de développer des habiletés spécifiques afin de mieux répondre aux besoins des enfants (p. 9); il présente aussi des exemples et des discussions de leçons, de programmes, etc. Il y a déjà plusieurs années qu'on encourage ce genre de recherche ethnographique en éducation, surtout parce que l'auteur cherche à découvrir plutôt qu'à confirmer, se fonde sur l'observation et l'analyse de comportements et de routines plutôt que sur des résultats de tests interprétés en chiffres, se penche sur les interactions d'élèves plutôt que sur les besoins du spécialiste et ainsi se rapporte davantage à la formation pédagogique que reçoit l'éducateur, à ses intérêts et à ses besoins.

Ceci dit, j'aurais voulu voir plus de rigueur, plus de systématisation et plus de précision dans la section méthodologie. Plus de renseignements sur la méthodologie et les instruments sont nécessaires. Surtout en méthodologie qualitative où la rigueur scientifique des méthodes est souvent contestée par nos collègues des méthodologies quantitatives. Nous devons déployer une logique systématique qui assure le lecteur de la validité de l'étude et de la fiabilité des observations. L'approche informelle relative à la mise en application de la méthodologie, cependant, est consistante avec la méthodologie.

D'autres questions se posent. Comment réconcilier la première phrase du livre avec l'affirmation exprimée à la fin de la page 7 et au début de la page 8? L'énoncé de la première page affirmant que «le principe de l'intégration des élèves en difficulté est maintenant bien accepté de la majorité des éducateurs canadiens» serait à nuancer, surtout à la lumière du troisième paragraphe de la préface. Il aurait peut-être été bon de reprendre les grands arguments du débat. Les études démontrent que nombreuses sont les difficultés de cette approche et que nombreux aussi sont les experts qui en questionnent le principe (Coleman, Butcher et Carson, 1984; Dembo, 1988; Gibson et Chandler, 1988; Good et Brophy, 1990; Gordon, 1987), non seulement à cause du côté néfaste et des difficultés rencontrées dans la mise en application de l'intégration scolaire, mais aussi parce que très souvent les résultats sont différents de ceux qu'on prévoyait.

Cet ouvrage répond à un besoin réel. Les enfants en enfance exceptionnelle ont des besoins sur lesquels nous devons nous pencher et la réflexion se fait encore plus pressante du fait qu'ils vivent en milieu minoritaire. C'est une initiative qui devrait nous encourager à poursuivre des recherches sur cette question. Je félicite l'auteur pour son initiative, sa réflexion et sa publication.

Georges Duquette
Université Laurentienne