

## Études, revues, livres

Volume 7, Number 3, Fall 1981

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900352ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900352ar>

[See table of contents](#)

---

### Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

### ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

---

### Cite this review

(1981). Review of [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, 7(3), 541–577. <https://doi.org/10.7202/900352ar>

## Recensions

### Études, revues, livres

Joly, Richard, *Notre démocratie d'ignorants instruits*, Montréal : Léméac, 1981, 239 pages.

« Tu es un ignorant, tu ne seras jamais qu'un ignorant » : voilà le ton que dès les premières lignes nous présente Richard Joly dans son essai qu'il a intitulé « Notre démocratie d'ignorants instruits ». Ce livre est une étude aiguë et frappante sur l'ignorance des citoyens face aux problèmes politiques, économiques et culturels de la société où ils vivent, et, ce qui est plus grave, l'ignorance du citoyen face aux décisions qu'il doit prendre au moment culminant de toute démocratie : le moment du vote. Fonder la qualité de la démocratie sur l'instruction de l'électeur est une « chimère grandiose, pathétique et flagrante », affirme l'auteur. D'où faut-il attendre la formation nécessaire au citoyen pour agir dans une démocratie ? Comment faut-il préparer la qualité de l'acte démocratique ? Voilà les questions fondamentales que l'auteur nous présente dans son essai. Dans les quinze chapitres qui composent l'œuvre de Richard Joly nous croyons distinguer les quatre parties suivantes :

Tout d'abord, l'auteur analyse la première variable de sa réflexion : l'ignorance instruite. Il part de l'affirmation, postulée par notre modèle culturel, qu'instruire le citoyen est le faire grandir et progresser en démocratie. Cependant notre ignorance s'épaissit plutôt que de se dissiper. La cause de cette constatation est que ni le système d'enseignement, ni les sources extra-scolaires d'information ne sont capables de donner le niveau de savoir qu'exige la vie en démocratie. La vie de l'homme est entourée par l'ignorance, et elle fait que nous sommes dépendants du savoir d'autrui. Nous dépendons des techniciens pour réparer n'importe quel appareil, du médecin pour soigner nos malaises, des maîtres pour enseigner à nos enfants. Après avoir analysé le fait que nous avons quand même plus d'information que nos ancêtres, et que les connaissances nous sont présentées comme une « forêt féérique du savoir », l'auteur conclut que l'ignorance s'étend plutôt que de se dissiper et que, même les plus instruits sont des ignorants dans les domaines qu'ils n'ont jamais abordés. Donc nous sommes des ignorants instruits. Il introduit le concept d'ignorance relative, concept très important dans son essai, puis il mesure le savoir par rapport aux obligations qu'on doit endosser. En termes absolus, nous sommes plus instruits que nos ancêtres, mais en termes relatifs nous sommes plus ignorants.

Dans la deuxième partie, l'auteur analyse la seconde variable de sa réflexion : la démocratie. Il part de l'affirmation que « la démocratie suppose un engagement mutuel, tacite, partiellement libre et partiellement imposé, prévoyant un échange de ressources et une prestation mutuelle de services ». La démocratie suppose donc une participation dans l'exercice souverain du pouvoir. Cette affirmation fait que l'auteur revoit les concepts de la politique, de la réalité économique, de la foi et de la religion, éléments de base d'une vie en

démocratie. Le problème émerge quand le citoyen doit participer activement à la vie démocratique, quand il prétend communiquer avec ses mandataires, orienter leur action et contrôler leur rendement. Comment peut-il participer comme citoyen, s'il ne sait presque rien des problèmes que ses mandataires résolvent pour lui ? Quand il s'en va voter, est-il raisonnable de croire qu'il est assez informé pour fonder son vote sur la connaissance qu'il a des questions soumises au scrutin ? C'est précisément à ce moment-là que son ignorance relative acquiert son vrai sens. Voici donc la principale question que R. Joly se pose.

Dans la troisième partie, l'auteur introduit un nouvel élément : la manipulation. La démocratie plus l'ignorance nous donnent comme résultat, la manipulation. Ce que nous pouvons constater est que, face aux choses que nous ne connaissons pas, ignorer c'est dépendre, c'est se laisser porter. En démocratie, théoriquement, c'est nous qui faisons la loi. Cependant, nous ignorons en général les éléments de base du jeu démocratique. Généralement, quand nous manifestons notre opinion, ce n'est pas la nôtre, mais celle que d'autres nous imposent et que nous acceptons sans même nous en rendre compte. Notre opinion, à cause de notre ignorance, est largement déterminée par des groupes différents et, plus gravement encore, elle est plus déterminée par la capacité de manœuvre de quelques-uns, que par la vérité du message transmis. L'ignorance est donc la cause que nous sommes manipulés par d'autres.

Comment sortir de cette équation : ignorance plus démocratie conduisent vers la manipulation ? Voici le problème que se pose l'auteur dans la quatrième partie. Il part de l'affirmation de ce qu'il considère comme une hérésie : l'ignorance relative du citoyen n'est freinée ni par l'école, ni par ce qu'il a appelé l'information sauvage, ou information qu'on acquiert en dehors de l'école. Le citoyen constate que ni l'une ni l'autre ne lui permettent de se tenir à flot sur les problèmes que la vie en démocratie lui pose tous les jours ; alors il faut chercher d'autres éléments différents du savoir. L'auteur nous propose deux nouveaux éléments en guise de conclusion de sa réflexion : la confiance et le vouloir. Dans une démocratie instruite, soutient-il, le seul recours de l'ignorant, qui ne peut s'appuyer sur son savoir personnel, c'est de se laisser porter sur un savoir que lui apportent des messagers auxquels il croit parce qu'il leur fait confiance. Notre habilité consiste donc à reconnaître les messagers qui nous inspirent confiance. Quant aux objectifs d'une pédagogie destinée à l'éducation du citoyen, le premier objectif sera de le former à la pratique de la confiance et de la foi. Le nouveau concept-clé de cette nouvelle pédagogie est « l'intention de celui qui possède la connaissance et de celui qui doit l'emprunter pour se compléter. Selon l'auteur, ce qu'il faut à notre démocratie d'ignorants instruits, c'est une pédagogie de l'intention qui place le savoir et la foi dans une rectitude du vouloir. Voici donc la nouvelle perspective que l'auteur nous présente et qu'il qualifie de fantastique : la démocratie doit se fonder plutôt sur le vouloir que sur le savoir. Le savoir est neutre, sa richesse lui vient de sa relation avec un vouloir honnête et juste.

À notre avis le livre de Richard Joly est bien écrit et de lecture agréable, même si quelques affirmations sont parfois mortifiantes. La méthode suivie dans le cheminement de sa réflexion est sérieuse et exigeante, bien que polémique. L'auteur enrichit sa réflexion avec des images et exemples très vivants et même frappants, comme ceux de la politique et

du football présentés dans le chapitre 7 pour analyser la situation du citoyen face à la politique qu'il doit lui-même construire. Il nous montre que le citoyen, inondé de toutes sortes d'information, est condamné au rôle d'observateur passif. Face à la conclusion du livre, nous sommes restés avec la sensation d'être face à une réflexion inachevée. L'auteur nous présente une nouvelle perspective de la démocratie fondée sur le vouloir plutôt que sur le savoir. Il énonce les nouveaux éléments d'une pédagogie pour la démocratie, mais il s'arrête là, sans nous faire connaître la démarche de sa réflexion sur cette nouvelle perspective, surtout quand il s'agit d'un vouloir qui nous amène à une vraie participation, parce que, d'après nous, démocratie est participation. Cependant l'auteur avec une grande honnêteté, caractéristique que nous avons appréciée tout au long de la lecture, nous avertit, juste à la fin de sa réflexion, que se mettre à imaginer comment devraient se concevoir et se réaliser la formation et l'agir du citoyen dans une démocratie qui ne reposerait plus sur une illusion comme le savoir, c'est entrer sur les terrains glissants et interdits de l'utopie.

L'essai de Richard Joly est un livre à lire. S'il y a quelque chose à regretter, c'est que l'auteur ait restreint sa réflexion au cas particulier du Québec, perdant ainsi une perspective plus universelle du problème. Nous avons trouvé particulièrement intéressant cet essai, surtout quand sa lecture nous a fait penser à l'autre Amérique, l'inconnue, celle qui se trouve au sud du Rio Grande, l'Amérique Latine, où certaines démocraties essaient de s'ouvrir un chemin dans un milieu accablé par la manipulation des principales puissances politiques du monde qui n'ont apporté que la guerre, la faim, la perte de liberté, le changement des modèles culturels et la domination politico-économique. Fonder la démocratie sur un vouloir juste et honnête, voilà une perspective à être explorée par les « démocraties » où l'ignorance est une maladie généralisée. L'auteur nous ouvre une porte vers une nouvelle approche ; le défi c'est d'y entrer.

José J. Vivas Escobar

\* \* \*

Lefebvre, Bernard, *L'école sous la mitre*, Montréal : Éditions Paulines, 1980, 273 pages.

Le titre de ce volume bien que provoquant, cache en réalité un travail des plus sérieux. L'auteur nous trace une monographie de l'une des composantes majeures du système éducatif québécois d'avant 1964, à savoir le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique. De 1869 jusqu'à 1964, cet organisme, dont faisaient partie les évêques et dont le siège était situé totalement ou partiellement dans la province de Québec, a joué un rôle prépondérant dans l'établissement des politiques scolaires québécoises. Ce rôle des évêques, l'auteur a su le catalyser dans son titre. Oui, l'école du Québec était sous la mitre des évêques au point où le pape Pie XII lui-même se portait garant de l'excellence du système scolaire québécois auprès d'un ministre du gouvernement provinciale de passage à Rome.

L'étude comprend trois aspects différents. Dans une première partie, elle offre la description des composantes qui constituent le Comité catholique : les éléments constitutifs (chapitre 1), son mandat (chapitre 2), le comité catholique dans ses rapports avec le gouvernement (chapitre 3), les relations entre le comité catholique et le comité

protestant (chapitre 4), et enfin l'organisation de la régie interne du comité (chapitre 5). La deuxième partie du volume est consacrée, cette fois, à l'analyse systématique du Comité catholique dans le secteur de l'enseignement public et privé. L'auteur nous présente l'enseignement élémentaire et secondaire public de langue française (chapitre 6), l'enseignement ménager et l'éducation familiale (chapitre 7) pour terminer en situant les caractéristiques de l'enseignement catholique de langue anglaise (chapitre 8). Dans la troisième et dernière partie, Bernard Lefebvre fait l'analyse systématique de l'œuvre du Comité catholique dans la formation et la certification des maîtres. Il étudie les diverses institutions de formation des maîtres (chapitre 9), la certification des maîtres (chapitre 10), et enfin le perfectionnement des maîtres (chapitre 11).

La conclusion présente un résumé-synthèse de l'ouvrage. La bibliographie nous révèle les sources variées d'où il a fallu tirer des persévérantes analyses. Nous voyons qu'il a fouillé, entre autres, les archives de l'archevêché de Montréal, de la Commission des écoles catholiques de Montréal, de la paroisse Notre-Dame de Montréal, enfin les procès-verbaux du Conseil de l'instruction publique et ceux du Comité catholique. Ce véritable travail de bénédictin permet au lecteur d'avoir accès à une documentation de première main qui a l'avantage de ne pas avoir été altérée par des commentaires.

À notre connaissance, cet ouvrage constitue la première étude analytique et systématique portant sur le Comité catholique et son œuvre. La recherche a permis d'établir les bases juridiques de cet organisme, d'en décrire le mandat confié par le législateur et de rendre compte de la manière dont le Comité catholique s'en est acquitté. La quantité et la qualité des renseignements colligés font de ce volume un ouvrage scientifique. Ce livre est une référence indispensable pour le chercheur qui voudra analyser l'époque où s'est construite la trame profonde de notre système scolaire.

André Lemieux

\* \* \*

Bordeleau, Louis-Gabriel, Lallier, Raymond et Lalonde, Aurèle, *Les écoles secondaires de langue française en Ontario : dix ans après*, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Toronto, 1980, 237 pages.

Cet ouvrage est le produit d'une enquête commanditée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, pour faire le point sur l'état des services scolaires en langue française dans les écoles secondaires publiques de cette province. Dans le premier chapitre les auteurs tracent l'historique de la scolarisation des Franco-ontariens au secondaire. On constate que jusqu'en 1948 la province n'offre, à peu de chose près, aucun enseignement en français à ce niveau. Il convient de rappeler qu'en 1915 le gouvernement de l'Ontario adoptait une loi, restée en vigueur jusqu'en 1927, interdisant l'usage du français dans les écoles dites « bilingues », lesquelles offraient aux élèves francophones un certain nombre de cours en langue française. Un climat social peu réceptif, ainsi que la volonté des Franco-ontariens d'affirmer leur langue et leur culture explique le développement à travers la province d'un réseau d'écoles privées françaises et l'annexion de classes françaises de 9<sup>e</sup> et

10e aux conseils scolaires séparés. De 1948 à 1959 le développement du secteur public français demeure très limité, et ce n'est qu'en 1959 que s'annonce un déblocage significatif au niveau de l'enseignement secondaire en français. En 1967 le gouvernement s'engage enfin à instituer des services complets dans cette langue.

Le deuxième chapitre examine l'évolution de la législation ontarienne en matière d'enseignement scolaire pour les francophones. Cette évolution est analysée par rapport à certains points précis : les pouvoirs discrétionnaires du ministère de l'Éducation ; les conditions d'ouverture des unités de langue française, la langue d'enseignement ainsi que la nature et le rôle des comités consultatifs de langue française. Les auteurs montrent comment le développement et le raffinement de cette législation ont accompagné la création d'unités d'enseignement en langue française à l'intérieur des écoles anglaises et finalement d'écoles homogènes françaises ou bilingues. Si la lecture de ce deuxième chapitre s'avère plutôt aride — les textes de loi ne sont pas faits pour distraire — cette partie extrêmement utile permet de constater le rapport entre le développement des services et l'évolution de la législation et d'établir des comparaisons intéressantes avec la législation québécoise de la même période.

La majeure partie de l'ouvrage est consacrée à la présentation des résultats d'un sondage sur la perception par la clientèle francophone des services qui lui sont offerts par l'école secondaire. L'instrument de mesure porte sur les composantes essentielles de l'école secondaire : l'aménagement physique de l'école ; le personnel enseignant et le personnel de direction ; les services spéciaux offerts aux étudiants ; les activités périscolaires ; les programmes et les cours ; la philosophie et les objectifs de l'école, ainsi que l'école et ses relations avec la communauté. Soumis à un échantillon de 1,896 étudiants, 235 parents et 1,064 professeurs à travers la province, les résultats permettent de faire le bilan, du point de vue de l'utilisateur des services mis sur pied au cours d'une période de dix ans. En choisissant de mettre en comparaison les données provenant des écoles bilingues et celles des écoles françaises, les auteurs révèlent l'importance qu'ils attachent à cette distinction qui se montre significative à tous les niveaux de l'analyse. En effet, tout au long de l'étude, le taux le plus élevé de satisfaction des services offerts se rencontre chez les sujets des écoles françaises. Relativement à ces derniers, les sujets des écoles bilingues ont davantage tendance à trouver des lacunes au niveau des services, du personnel et du matériel pédagogique. Les auteurs font remarquer que les répondants des écoles bilingues sont moins vigoureux dans leurs demandes de services en français. Ils concluent que l'école secondaire française répond mieux que l'école bilingue aux aspirations des Franco-ontariens. Ces résultats ne surprennent point et cette conclusion est sans doute justifiable, mais ce qui saute aux yeux c'est l'attachement des différents groupes à leur propre modèle d'école. Invités à indiquer leur préférence par rapport à cinq modèles d'école, 82,8 % des étudiants des écoles bilingues choisissent l'un ou l'autre modèle qui offre l'enseignement dans les deux langues. Par contre, 68,7 % des étudiants des écoles françaises optent pour un des deux modèles offrant les cours exclusivement en français. Les résultats obtenus auprès des parents sont semblables. Donc, aux yeux des consommateurs ces deux modèles sont valables. Ce qui les distingue, selon les auteurs, c'est que l'école française entre

maintenant dans une phase de consolidation, alors que l'école bilingue doit, à bien des égards, corriger des lacunes importantes dans ses services aux francophones.

Cet ouvrage non technique est accessible à tous. Ses données, soigneusement présentées, offrent un bon point de repère pour de futures évaluations. On peut toutefois regretter qu'ayant en main une banque de données aussi féconde, les auteurs se soient limités à des analyses statistiques descriptives qui laissent relativement sous-exploitée une telle richesse.

Alison d'Anglejan

\* \* \*

Corbeil, Jean-Claude, *L'aménagement linguistique du Québec*, collection Langue et société, Montréal : Guérin, 1980, 154 pages.

L'un des principaux artisans et penseurs de la politique linguistique suivie par les gouvernements québécois depuis 1970 fut Jean-Claude Corbeil. Son ouvrage constitue une synthèse et une mise en forme de ses travaux concernant l'entreprise de francisation du Québec. L'ouvrage est organisé en trois temps : une perspective historique (chap. 1 et 2) ; la stratégie linguistique québécoise récente (chap. 4) et ses fondements théoriques (chap. 3) ; l'élargissement de la problématique à l'ensemble de la francophonie (chap. 5).

Jean-Claude Corbeil structure la genèse de la situation linguistique au Québec par rapport à cinq éléments-clefs, déjà connus : les transformations socio-économiques résultant de la Conquête anglaise, l'évolution idéologique, le peu de scolarisation jusqu'à 1960, la constitution rapide d'une classe ouvrière importante et l'insertion du Québec dans le continent nord-américain. Il considère que ces facteurs ont contribué à faire du français au Québec une langue de statut et de qualité considérés comme inférieurs.

Le deuxième chapitre, plus original, traite de l'émergence de 1960 à 1975 du projet d'aménagement linguistique québécois. Il met à jour le processus par lequel la question linguistique cesse d'être une question de langue pour devenir une question économique et politique, un élément de la stratégie d'émancipation nationale. Les revendications linguistiques des années soixante, les travaux de la Commission Laurendeau-Dunton, les recommandations de la Commission Gendron et les travaux parallèles de l'Office de la langue sont passés en revue et servent à identifier les principaux problèmes qui ont conduit à la nécessité d'un aménagement linguistique du Québec.

Le troisième chapitre amène l'auteur à définir et à situer certains concepts-clefs. La distinction de différents types de bilinguisme permet à la fois le refus d'un Québec bilingue et le rejet d'un Québec rigoureusement unilingue. La notion de « passerelle linguistique » veut assurer aux Québécois l'usage du français comme langue de travail tout en maintenant le contact avec la technologie et l'économie nord-américaines. L'étude des fonctions de la langue et la distinction entre communications individualisés et communications institutionnalisées conduisent à l'importance inévitable de la normalisation. L'auteur aborde ce problème dans la perspective authopologique des modèles réels (les usages) et des modèles construits (les descriptions qui en sont faites) en y intégrant

les facteurs connus de variations linguistiques. Il en conclut que la normalisation s'exerce surtout au niveau des communications institutionnalisées, en particulier sur les éléments de surface de la langue et qu'elle touche surtout les langues de spécialités. Ainsi limitée, la normalisation n'en présente pas moins des problèmes de réalisation pour lesquels l'auteur présente quelques suggestions.

La Charte de la langue française (loi 101) a découlé de ces réflexions théoriques et d'intentions politiques. Elle s'appuie sur une double stratégie, du statut et de la qualité de la langue, opérationnalisée par des modalités d'application et de suivi, comme le présente, de façon à la fois détaillée et succincte, le quatrième chapitre de l'ouvrage.

Le dernier chapitre présente un élargissement de la problématique. De l'expérience québécoise, l'auteur essaie d'abord de dégager un modèle théorique d'une procédure d'aménagement linguistique. Le modèle comprend, entre autres, les principes généraux qui font qu'une langue s'impose comme norme. Il présente trois principes d'opérationnalisation : la connaissance de la situation linguistique de départ ; celle de la « situation cible » et la mise au point de la stratégie permettant le passage de l'une à l'autre. Il tient compte de quatre facteurs fondamentaux : le temps, le mode de contrôle du processus de changement, les travaux nécessaires et les ressources financières requises. Dans un deuxième temps, l'auteur évoque deux problèmes communs à la francophonie : le multilinguisme et la diversité linguistique. Il propose, à cet égard, la coexistence des langues, la coexistence des usages, de même que le sentiment et la valorisation de la ressemblance.

L'ouvrage se termine par une courte postface où l'auteur laisse davantage place à ses opinions personnelles, suivie de deux appendices très utiles : des repères chronologiques et une chronologie des législations et réglementations québécoises relatives à l'emploi du français.

L'ouvrage de Jean-Claude Corbeil se lit bien. Le style est sobre, simple, clair et direct. L'auteur veut informer, plus que convaincre. Il expose les idées qui ont présidé à l'évolution linguistique récente du Québec sans émotion, ni passion.

Ce livre m'apparaît important à plus d'un titre. Il constitue un essai d'interprétation rationnel de la maturation sociolinguistique de la collectivité québécoise des vingt dernières années. Il explicite très clairement les fondements et les justifications de la loi 101. Il propose des éléments judicieux de réflexions théoriques qui dépassent le cadre historique et local du Québec. Il constitue également une sorte d'initiation à ce champ récent de recherches et d'applications qu'est l'aménagement linguistique.

À cause de sa portée générale, l'ouvrage n'évite pas toujours certaines équivoques. Ainsi il nous éclaire peu sur le concept retenu de qualité de la langue. L'option qui y est prise en faveur du « français d'ici » demeure vague parce que ce dernier, ou ce qui en est normativement privilégié, n'est aucunement défini.

Entre temps, dans l'enseignement comme dans les autres secteurs des communications institutionnalisées, la société québécoise risque soit de passer à côté ou en



deçà d'une langue de qualité, soit de revenir à une sur-norme non fondée et presque provoquante comme celle proposée récemment par l'Office de la langue à propos de hamburger (« hambourgeois »), root beer (« racinette ») et maïs soufflé (« maïs éclaté »). Dans ce cas précis, les linguistiques de l'Office auraient sans doute eu intérêt à suivre les suggestions, réalistes et nécessaires à la réussite de toute normalisation que propose le livre de Jean-Claude Corbeil.

\* \* \*

Gilles Gagné

Répertoire des organismes français de recherche en sciences de l'éducation : inventaire 1980. Paris : CNRS ; CDSH ; INRP ; CDR, 1981, 151 pages.

Cet ouvrage est le fruit d'une enquête menée en France en 1980. Il recense 73 organismes de recherche en éducation, dont les  $\frac{2}{3}$  se sont développés dans les quinze dernières années.

Ces organismes sont présentés selon un plan de classement thématique en dix catégories : recherche et évaluation, histoire et philosophie de l'éducation, psychologie de l'éducation, sociologie de l'éducation, économie de l'éducation, méthodes et contenu des disciplines d'enseignement, technologie de l'éducation, formation professionnelle et éducation permanente, inadaptation et éducation surveillée, activités socio-culturelles et extra-scolaires.

La présentation est normalisée et contient, pour chaque organisme, les éléments d'identification (adresse, date de création, nom du responsable, nombre de chercheurs), la mention de l'organisme de tutelle, une rubrique « documentation » (publications, existence d'une structure documentaire) et des précisions sur la recherche (nombre de recherches en cours, domaines de recherche). L'ensemble est complété par les index des sigles, des responsables et des organismes, de même que par une liste, en français et en anglais, des descripteurs couvrant les domaines de recherche cités.

Ce répertoire, qui donne une bonne idée du potentiel de la recherche dans le domaine de l'éducation en France, fait incontestablement partie des ouvrages de référence portant sur la recherche en sciences de l'éducation.

Paulette Berhard

\* \* \*

Ouellet, André, *Processus de recherche : une approche systématique*, Presses de l'Université du Québec, 1981, 290 pages.

L'ouvrage du Professeur André Ouellet de l'Université du Québec à Chicoutimi sur la méthodologie de la recherche en éducation arrive à point nommé. Il vient seconder les efforts de tous ceux qui désirent donner à la recherche en éducation une plus grande rigueur scientifique et, comme le souligne Monsieur Maurice Goulet dans sa présentation du volume, en utilisant une approche plus conforme au contexte culturel du Québec.

Ce ne sont pas uniquement les problèmes d'éthique qui font hésiter les chercheurs face à l'expérimentation en éducation mais aussi et surtout la complexité de la situation

éducative elle-même. L'approche systématique utilisée par l'auteur, complétée par une approche cartésienne nuancée et soucieuse de ne rien laisser au hasard, représente un apport important pour la recherche expérimentale en éducation. Les avenues plus « ouvertes » de recherche ne sont pas exclues pour autant mais l'ouvrage du Professeur Ouellet constitue une mise en garde contre la facilité, l'improvisation et le jugement non fondé.

Sans entrer dans le domaine de la mesure et des statistiques, l'auteur couvre tous les aspects méthodologiques de la recherche « corrélative » et expérimentale. Chacune des cinq (5) parties de l'ouvrage comprend quatre (4) modules et débute par une problématique qui lui sert d'introduction. Les objectifs des modules sont précis. Les liens entre les modules et les retours systématiques sur les notions déjà bien expliquées font montre d'un sens pédagogique sûr et permettent au lecteur de garder constamment une vision globale du développement adopté par l'auteur.

Il s'agit donc d'un excellent manuel pour les étudiants du premier cycle universitaire en sciences de l'éducation. Il constitue aussi un précieux ouvrage de référence pour les étudiants des deuxième et troisième cycles.

Nous ne pouvons que féliciter l'auteur pour son œuvre et lui souhaiter que les utilisateurs de son manuel répondent nombreux à l'invitation qu'il leur fait de lui soumettre leurs commentaires et suggestions.

Maurice Boivin

\* \* \*

Lemieux, André, *Comment présenter un projet de recherche* (selon une méthode systématique), Montréal : Éditions Ville-Marie, 1981, 103 pages.

L'ouvrage du Dr André Lemieux propose une démarche au chercheur et aux étudiants qui s'initient à la recherche. Le sujet est traité selon un point de vue théorique dans la première partie et est illustré par un exemple pratique dans la seconde.

Le professeur Lemieux a présenté la conception d'une approche systématique appliquée à l'éducation, dans la traduction d'un texte de Roger A. Kaufman qui fait partie du livre de P.K. Piele et de Jerry Eidell intitulé *Social and Technical Change* (1970).

Dans un premier chapitre, l'auteur propose une réflexion sur l'approche systématique. Plutôt que de répondre au besoin de changement par réaction empreinte d'émotivité, l'ouvrage suggère une action systématique, basée sur une planification pouvant être révisée et améliorée. Une telle approche, si elle n'est pas utilisée comme une mécanique aveugle, ne devrait pas être déshumanisante, dans l'esprit de l'auteur.

Cette approche trouve sa source dans la philosophie empirique et la méthode scientifique. Bacon ne saurait la renier et Aristote s'y retrouverait probablement. Elle se situe en prolongement du fonctionnalisme du début du siècle et utilise un schème cybernétique. On y a sophistiqué une méthode logique de solution de problème.

L'approche systémique part des besoins réels pour arriver au résultat exigé. Elle implique un processus effectif et efficace allant du point de départ au point d'arrivée et incluant la rétroaction.

Les éducateurs ont tout à gagner à explorer cette méthodologie tendant à cerner tous les aspects des problèmes complexes concernant l'apprentissage et la vie scolaire pour décider des actions à entreprendre et pour les mener eux-mêmes à bien.

Dans un chapitre, l'auteur analyse le processus de résolution de problème concernant les étapes suivantes : 1. identifier le problème d'après les besoins ; 2. déterminer les exigences et les alternatives des solutions ; 3. sélectionner la stratégie de solution d'après les alternatives ; 4. implanter la stratégie de solution ; 5. déterminer l'efficacité de la performance. La révision de n'importe quelle ou de toutes les fonctions est toujours possible.

L'analyse de système touche les deux premières étapes tandis que la synthèse de système recouvre les autres. Le « quoi » est une question qui précède le « comment », c'est-à-dire qu'il faut bien connaître le problème pour lui appliquer des solutions adéquates. Autrement, on risque de promouvoir un plan d'action qui passe à côté de la situation à corriger.

Évoquant la complexité d'un système scolaire, on fait voir que ses composantes peuvent être abordées comme des sous-systèmes en soi, mais la plupart des éducateurs considèrent qu'ils réagissent réciproquement. C'est pourquoi un système scolaire devrait être étudié comme un tout intégré, composé de parties.

Cette première partie, couvrant une cinquantaine de pages, offre une synthèse qui aide à faire le point sur l'approche systémique appliquée à l'éducation, dans un style simple qui évite toute complexité technique.

Après avoir accompli une tâche de fidèle disciple en traduisant Kaufman, le professeur André Lemieux présente en deuxième partie, un exemple de la méthode, en l'appliquant à un projet factice de maîtrise en éducation, au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. La simulation qu'il réalise prouve qu'il est possible d'organiser un projet de recherche selon ce schéma conceptuel. Des tableaux analytiques et des listes détaillées avec rigueur se succèdent suivant les diverses étapes de la réalisation. En introduction de cette section d'application de la méthode systémique, on y décrit l'état des besoins, mettant en parallèle ce qui est et ce qui devrait être, en tenant compte des organismes, des personnes et des milieux visés.

D'autres tableaux explicitent le cheminement par l'analyse de mission et l'analyse de tâche. Tous les détails ainsi précisés peuvent être perçus comme une expansion verticale du profil de mission qui a simplement fixé les étapes de la recherche. Enfin, toute l'opération finit par être exprimée en performances à réaliser.

L'ouvrage fait connaître au lecteur un modèle opératoire qui n'a d'autres raisons que son application à une matière donnée. En soi, la matrice dont il s'agit n'existe pas. Comme elle a été expérimentée dans plusieurs autres domaines, les éducateurs peuvent

l'expérimenter dans leur secteur professionnel et la mettre à l'épreuve, se disant bien qu'elle a déjà été rodée ailleurs. Science et art se combinant, la formation et l'habileté des professionnels de l'éducation feront de l'approche systémique un succès ou un échec. Mais, elle ne devra jamais être considérée comme une panacée universelle. Pour reprendre les termes mêmes utilisés par Donald R. Denver de l'Université Laval qui a écrit la préface « It is hoped that readers may use the principles and framework provided in this book to generate independent approaches from their respective disciplines to a further understanding of human behavior ».

Bernard Lefebvre

\* \* \*

Furter, Pierre, *Les systèmes de formation dans leurs contextes*, Collection Exploration : Cours et contributions pour les sciences de l'éducation, Berne : Peter Lang, 1980, 352 pages.

L'auteur est professeur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation et à l'Institut Universitaire d'Études et de Développement de l'Université de Genève. Son ouvrage est le résultat de travaux poursuivis pendant plusieurs années avec des collaborateurs et des étudiants. Il est présenté en vue de l'enseignement. Chacun des 24 chapitres contient : A. Mots-clés, B. Problématique, C. État de la question D. Questionnement et recherches, E. Bibliographie citée.

La matière se divise en cinq parties. La première, Pratique et critique de la comparaison, est une problématique de l'éducation comparée (chapitre 1 à 3). Les quatre autres groupent, sous autant de thèmes, des études comparatives. Deuxième partie : Le contexte national dans les contradictions des relations internationales (4 à 7). Troisième partie : L'unification systématique et la diversité des interventions éducatives (8 à 11). Quatrième partie : Les acteurs sociaux et leurs stratégies d'appropriation des interventions et des institutions de formation (12 à 18). Cinquième partie : La multifonctionnalité de la formation et la diversification de la demande sociale (19 à 24).

Toutes les études comparatives (4 à 24) appliquent la conception de l'éducation comparée établie dans les trois premiers chapitres. C'est donc là que se trouve la clé de l'ouvrage. La problématique de l'éducation comparée se ramène à la question : pourquoi s'intéresser à ce que les autres font dans le domaine ? L'auteur se propose de « dégager les postulats et les règnes qui rendent possible la comparabilité entre des objets qui ne sont pas forcément comparables et surtout éclairer de façon critique les raisons et les conséquences des actes de comparaison » (Avant-propos, p. 5). À partir de notre propre expérience de nous-mêmes, mais en nous en distançant, l'éducation comparée nous fait « reconnaître les différents contextes qui expliquent non seulement l'existence de l'altérité, mais la singulière diversité de notre monde » (p. 6).

La problématique générale (p. 5-6) de la première partie évoque les récits de voyage antérieurs à Jullien, « tenu à juste titre pour le père putatif de l'éducation comparée », suivis au XIXe siècle d'observations scolaires par des voyageurs intéressés à

trouver des « modèles » à transposer chez eux. Noah et Eckstein ont fait « l'erreur de présenter ces étapes comme successives et progressives ». Après la première guerre mondiale, l'éducation comparée « s'efforce de contribuer à la compréhension et à la coopération internationales. En fait, elle reste au niveau de l'approche descriptive et elle n'explique que peu de choses ». Après la deuxième guerre mondiale, on essaie « d'expliquer globalement les différences et les convergences dans les courants éducatifs. L'analyse fait appel à de multiples disciplines, de façon assez éclectique ». Pour Noah et Eckstein, enfin, « en principe nous aurions atteint le seuil à partir duquel nous aurions une science de l'éducation comparée capable d'expliquer et de prévoir. À chacun ses illusions, ses espoirs ! »

Après cette prise de position pour le moins abrupte, Pierre Furter aborde ses trois chapitres sur l'éducation comparée. Le premier s'intitule : « La compréhension internationale et la question de l'ethnocentrisme » (p. 17 à 27), « souvent évoquées pour justifier l'existence de l'éducation comparée ». L'éducation peut servir à la compréhension entre les peuples : on peut faire remonter cette idée à Comenius. Après la deuxième guerre mondiale, diverses activités des institutions internationales l'ont prise comme but, mais avec assez peu de résultats. L'esprit international serait peut-être l'effet plutôt que la cause de la solidarité internationale. On ne connaît pas bien leur rapport avec l'ethnocentrisme.

Le deuxième chapitre : « À quoi sert l'éducation comparée » (p. 29 à 38) passe rapidement en revue les « écoles » contemporaines d'éducation comparée : Bereday, aux États-Unis, Hilker et Schneider, puis Berger, en pays germaniques, ont contribué à donner à l'éducation comparée un statut « académique ». Hans et King, en Angleterre, auraient « insisté sur(son) caractère politique et propositif » : elle est « un engagement vers plus de justice, plus de compréhension internationale, vers plus d'échanges entre les blocs ». Avec Noah et Eckstein, ou Kazamias, aux États-Unis, « il y a une forte prétention à un statut scientifique, à une mathématisation, une quantification, une mise sur ordinateur, etc. de l'éducation comparée. Ce qui revient trop souvent à rendre compliquées des affirmations que le simple bon sens pourrait trouver et défendre » (p. 29-30). Mais pour l'auteur, c'est Bourdieu et Passeron qui ont le mieux montré à la fois l'importance de l'éducation comparée et ses impasses méthodologiques. Les débats sur le caractère hyperempiriste, scientifique, « académique », ou au contraire « hypothético-déductif » de l'éducation comparée n'ont « jamais atteint un niveau digne du débat épistémologique contemporain », et « jamais servi la pratique réelle de la comparaison ». L'auteur estime que « pour sortir de cette impasse, certains comparatistes commencent à se dégager nettement de l'emprise anglo-saxonne où l'accumulation de cas ou de monographies justifie le mélange de l'exécration avec le génial », et « à réfléchir à partir de leur situation nationale ».

Le chapitre trois : « Comparaison n'est pas raison » (p. 39 à 50) porte sur les méthodes. L'auteur renvoie d'abord dos à dos « tous ceux qui cherchent à cerner les faits éducatifs contemporains dans leur spécificité afin d'en dégager un modèle idéal qui leur servira de cadre de référence » et « ceux qui, inspirés par les méthodes historiques et surtout ethnologiques, s'efforcent d'interpréter chaque fait éducatif dans la situation

singulière qui l'a produit ». L'éducation est un sous-système de systèmes plus vastes : il cite alors cinq modèles offrant un choix d'indicateurs significatifs pour une analyse contextuelle : King, Moehlman, Suchodolsky, Coombs et Edding.

Quant à lui, Pierre Furter, dans la perspective de la recontextualisation, base sa construction méthodologique sur cinq principes : 1. principe de la multifonctionnalité de la formation (Anderson et Reimer), 2. principe de l'analyse systémique (Coombs), 3. principe de la proximité et de la visibilité (Varsavsky), 4. principe de la transdisciplinarité (OCDE), 5. principe de l'émergence (Mennell).

Cette « analyse contextuelle » est la méthode que Pierre Furter applique aux 21 problèmes traités dans autant de chapitres après la première partie. On peut se demander s'il s'agit bien d'une analyse, puisque, dans chaque cas, il situe la question étudiée dans un contexte si vaste que cela tient peut-être davantage de la synthèse. Il s'agit toujours d'un discours engagé dans les opinions et les choix de l'auteur.

Il paraît légitime que cela relève encore de l'éducation comparée, dans un sens qu'il resterait à bien définir. Les étudiants exposés à ce contenu apprennent, en tous cas, beaucoup sur bien des aspects des systèmes scolaires et des problèmes scolaires. Ils seront amenés à réfléchir sérieusement. N'est-ce pas un objectif valable pour un cours universitaire ayant pour titre : « Les systèmes de formation dans leurs contextes » ?

Marcel de Grandpré

\* \* \*

*Les Cahiers d'A.S.O.P.E.* (Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants), Québec : Université Laval, Montréal : Université de Montréal.

Volume I : L'Équipe, *Analyse descriptive des données de la première cueillette : les étudiants*, 2<sup>ème</sup> édition, 1976, 241 p.

Volume II : L'Équipe, *Analyse descriptive des données de la première cueillette : les enseignants*, 2<sup>ème</sup> édition, 1976, 121 p.

Volume III : L'Équipe, *Analyse descriptive des données de la première cueillette : les parents*, 2<sup>ème</sup> édition, 1976, 117 p.

Volume IV : Pierre Roberge, *Le nombril vert et les oreilles molles : l'entrée des jeunes québécois dans la vie active dans le second tiers des années 1970*, 1979, 110 p.

Volume V : Alain Massot, *Chemins scolaires dans l'école québécoise après la réforme*, 1979, 296 p.

Volume VI : Louise Laforce, *Les aspirations scolaires au Québec et en Ontario : une comparaison des observations des enquêtes SOSA et ASOPE*, 1979, 164 p.

Volume VIII : François Béland, *Une méthode d'analyse maintenant disponible en langage APL : l'analyse nominale hiérarchique de fréquences*, 1979, 110 p.

Volume IX : François Béland, *L'indépendance régionale : la réduction des catégories dans les tableaux de contingence*, 1979, 104 p.

ASOPE fut et restera probablement encore longtemps le plus important projet de recherche en éducation au Québec. Jamais la collectivité québécoise aura investi autant d'attentes et de ressources, plus de un million de dollars, dans une recherche socio-scolaire aussi particulière. En fait, ASOPE fut non seulement un projet ambitieux qui draîna pendant près d'une décennie une partie importante des ressources québécoises pour la recherche en éducation, il fut un étonnant gouffre financier.

Le projet de recherche ASOPE, abréviation de Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants, est une enquête d'envergure que dirigèrent Pierre W. Bélanger de l'Université Laval et Guy Rocher de l'Université de Montréal et qui mobilisa plus d'une vingtaine de chercheurs différents. Malgré l'ampleur des intrants consentis à ASOPE, ce projet de recherche demeure relativement méconnu, principalement à cause du peu d'extrants importants qui en ont résulté à ce jour et qui ont été sujets d'une large diffusion. De fait, cette situation et la nécessité de rentabiliser les sommes investies ont conduit à une campagne de promotion afin d'intéresser les chercheurs québécois à l'utilisation des données recueillies (la recherche ASOPE à mi-chemin : promesses et réalisation, M.E.Q., 1979).

Le projet de recherche ASOPE est l'«équivalent» en milieu québécois de recherches américaines ou ontariennes qui ont conduit à d'importantes publications scientifiques. Toutefois, par rapport à l'étude ontarienne *Survey of Ontario Students' Aspirations (SOSA)*, l'enquête québécoise «est plus ambitieuse quant au nombre d'objets qu'elle touche et plus complexe par son design» (Laforce, 1979, p. 13). En fait, ASOPE, est une imposante étude longitudinale réalisée par voie de sondage sociologique sur l'enfant québécois des années '60 (Roberge, 1979, p. 5). Pour ce faire, il a fallu questionner pendant des années des milliers d'élèves québécois répartis en trois cohortes.

La méthodologie de recherche utilisée est essentiellement américaine. Elle est fortement inspirée de la sociologie «quantitative» de l'école de Columbia même si à l'occasion on fait appel à une sociologie plus critique, plus militante, lors de l'interprétation notamment lorsque l'on s'intéresse aux cheminements scolaires des élèves (Massot, 1979).

Les travaux d'ASOPE sont en partie publiés dans une dizaine d'ouvrage intitulés *Les Cahiers d'A.S.O.P.E.* Ces derniers sont d'inégal intérêt. Les trois premiers volumes ne sont qu'une courte présentation et une série de tableaux des réponses obtenues aux questionnaires destinés aux étudiants, aux enseignants et aux parents. À titre d'exemple, le volume II est un document de 121 pages comportant 38 pages de texte, le reste étant des tableaux de présentation des données ou des pages-titres, bien qu'il soit pompeusement annoncé comme ayant été rédigé par cinq chercheurs et dactylographié par cinq secrétaires. Dans l'actuelle période de compressions budgétaires, il y a des choses qui font sourciller... D'autres cahiers (volumes VIII et IX) sont susceptibles d'être intéressants pour certains aspects statistiques ou informatiques, mais d'un intérêt limité face à l'objet de recherche.

Enfin, des cahiers à l'étude, trois seulement constituent une analyse de certaines des données recueillies par l'opération. L'un est la thèse de doctorat d'Alain Massot (volume V), les deux autres ont été rédigés principalement par Pierre Roberge (volume IV) et Louise Laforce (volume VI).

Les travaux de Massot sur les cheminements scolaires des élèves québécois du début de la précédente décennie est probablement, suite aux articles qu'il a publiés, la plus connue des analyses des données d'ASOPE. Dans le cadre d'une intéressante réflexion épistémologique, la première moitié de la thèse cherche à identifier « l'algorithme » sociologique susceptible de rendre heuristique l'analyse et l'interprétation des données. La deuxième partie de l'ouvrage est centrée sur l'analyse longitudinale (quatre années) des données de la troisième cohorte (point de départ en secondaire V en 1971-72). Certains résultats des analyses de Massot sont particulièrement intéressants. Ainsi, selon ce dernier, si le passage du secondaire V au CEGEP est plus critique que le passage de ce dernier niveau à l'université et si l'origine sociale produit certains effets, il semble que ce soit plutôt un ensemble de facteurs tant historiques, conjoncturels que stratégiques qui influencent la structure du champ décisionnel de l'étudiant et, en conséquence, ses choix scolaires. Bien que Massot a su tirer profit de certaines des informations d'ASOPE, il a vraisemblablement dû éprouver à l'occasion quelques difficultés à œuvrer avec une banque de données conçue il y a une dizaine d'années et influencée par l'approche structuro-fonctionnaliste, surtout si on tient compte de ses intérêts pour l'intentionnalité de l'acteur, la perspective stratégique et le renouveau méthodologique.

L'ouvrage de Pierre Roberge (volume IV) étudie plus spécifiquement l'entrée des jeunes québécois sur le marché du travail. L'auteur se centre sur les sujets de l'échantillon ASOPE qui ont quitté ou terminé leurs études et ont intégré la « vie active ». Le travail est intéressant et ceci bien au-delà des liens révélés entre origine sociale, carrière scolaire et vie professionnelle. En effet, Roberge identifie et mesure certains phénomènes particuliers au monde du travail. C'est ainsi que les liens entre formation et emploi se manifestent différemment selon que l'on soit un homme ou une femme. Si les finissantes du secondaire se dirigent souvent vers des emplois de bureau ou de cols blancs, leurs confrères feront partie des cols bleus. Par contre, les finissantes d'études collégiales ont le plus souvent droit à un rendement négatif sur leur investissement scolaire et non seulement par rapport aux garçons détenteurs d'un D.E.C. mais aussi par rapport à leurs consœurs qui ont cessé leurs études à la fin du secondaire. Ces résultats sont surprenants mais vraisemblables. Par exemple, l'étudiante qui a fait un D.E.C. en techniques de garderie aura un emploi beaucoup moins rémunérateur que celle qui trois ans auparavant, après son secondaire V, se sera engagée dans le secrétariat.

Un autre phénomène intéressant analysé par Roberge est l'existence d'une entorse à la méritocratie dans le monde du travail. En effet, à diplôme semblable, les sujets n'ont pas tous accès à des emplois équivalents. Sur le marché du travail, des mécanismes autres que la scolarisation interviennent dans l'allocation des emplois. *Le nombril vert et les oreilles molles* est une analyse descriptive intéressante, honnête et sans prétention.



Louise Laforce a comparé les aspirations scolaires des étudiants québécois avec celles des étudiants ontariens (volume VI). Pour rendre cette comparaison possible, un échantillon spécial (cohorte II) aurait été tiré en 1971-72. Quoique plusieurs analyses retiennent l'attention et que le travail soit fait consciencieusement, le caractère vétuste des données fait que cet ouvrage ne soulève pas autant d'intérêt que s'il était apparu dans les années suivant la cueillette des données.

De fait, malgré l'ambition de départ du projet ASOPE et le nombre élevé de chercheurs associés à ce dernier, les données recueillies ont plus souvent qu'autrement été sous-utilisées par l'équipe de recherche. De telle sorte qu'aujourd'hui plusieurs des données intéresseraient probablement plus les historiens que les sociologues et l'intérêt historique porterait peut-être autant sur les types de recherche que l'on faisait « dans ces années-là » au Québec que sur l'objet de recherche lui-même. Pourtant, comme le soulignera Roberge (1979, p. 86), « le plus intéressant de ce qu'ASOPE a à offrir est encore à venir ».

Guy Pelletier

\* \* \*

Brien, Robert, *Design Pédagogique : Introduction à l'approche de Gagné et de Briggs*, Québec : Éditions Saint-Yves, 1981, 132 pages.

Le design pédagogique constitue une technologie pour la préparation ou la planification de l'enseignement. Celle-ci se caractérise par l'application de la méthode scientifique, l'utilisation de techniques éprouvées et par le respect de principes d'apprentissage scientifiquement démontrés. L'ouvrage de Robert Brien a pour but de faire une présentation générale du modèle de planification de l'enseignement développé par Robert M. Gagné et Leslie J. Briggs. L'auteur y va également de ses propres commentaires et remarques en vue d'une application adaptée au contexte québécois.

Après avoir décrit l'organisation globale du système d'enseignement, l'auteur aborde la notion fondamentale de capacité humaine, telle que définie par Gagné, fournit des indications sur la façon de procéder à l'organisation globale d'un cours en termes d'objectifs et présente des techniques d'analyse d'objectifs en sous-objectifs. Par la suite, il indique comment construire des items d'évaluation reliés aux objectifs et propose des conditions précises pour enseigner différents types d'objectifs. Enfin, il met en évidence des techniques d'expérimentation et de correction d'un système d'enseignement.

Le présent ouvrage constitue, à notre avis, une bonne introduction à l'approche de Gagné et de Briggs comme l'indique d'ailleurs son sous-titre. Il permet au lecteur d'avoir un aperçu d'ensemble du modèle de planification de l'enseignement développé à partir des travaux menés par ces auteurs au cours des quarante dernière années. À ce titre, il constitue un ouvrage intéressant pour tous ceux qui s'intéressent à l'efficacité de l'enseignement.

Le modèle présenté repose sur la croyance que, mise à part l'hérédité, « c'est surtout l'information emmagasinée au cours de la vie qui rend un individu différent de son

semblable » (p. 25). L'acquisition de cette information doit respecter une séquence précise et des conditions générales et particulières selon le domaine de connaissance. Ce modèle, on le voit bien, véhicule une conception linéaire de l'apprentissage. Bien que l'utilité d'un tel modèle ne soit pas à remettre en doute, on ne doit pas, toutefois, le considérer comme la seule façon de concevoir l'enseignement.

Louis-Philippe Boucher

\* \* \*

Racette, Geneviève, *Le contingentement général des programmes : une mesure inacceptable*, Collection « Études et documents », no 2. Montréal : Syndicat des professeurs de l'Université du Québec à Montréal, 1981, 47 pages.

Au printemps de 1981, le Syndicat des professeurs de l'Université du Québec à Montréal inaugure sa collection « Études et documents ». L'événement mérite d'être souligné. Le président Gilbert Vaillancourt écrivait dans sa présentation du premier numéro : « Un syndicat n'existe pas seulement pour défendre les conditions de travail de ses membres : il a une influence à exercer sur l'orientation de l'institution, une action à mener quant à l'insertion de celle-ci dans la société. Un syndicat d'universitaires ne fait pas exception ; il ne saurait donc être absent des débats où se définit l'Université, où se précisent ses fonctions, où se détermine son rôle dans la collectivité. » L'intention vaut d'être rappelée.

Geneviève Racette, professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, a signé les deux premiers numéros de la collection. Ici même, Michel Allard a rendu compte du premier : *Financement des universités et accessibilité à l'enseignement supérieur* (*Revue des sciences de l'éducation*, 7, 1, printemps 1981). L'accessibilité à l'université, par les temps qui courent, on le sait, est gravement menacée par suite de la restriction des ressources mises à la disposition des universités par l'État.

En mars 1981, l'Université du Québec à Montréal, particulièrement touchée par les coupures envisagées, décrétait justement une « suspension complète de nouvelles admissions d'étudiants réguliers, d'étudiants libres ou d'auditeurs pour la session d'hiver 1982 », et, « pour l'année universitaire 1982-1983, un contingentement généralisé de tous les programmes ». Dans sa seconde étude, Geneviève Racette analyse les conséquences de cette « décision dramatique ». Elle estime que l'UQAM refusera ainsi des milliers d'étudiants, et des francophones, « alors que, — faut-il le répéter ? — ceux-ci accusent un retard considérable par rapport aux anglophones en ce qui concerne la scolarisation universitaire. »

Puis, l'auteur s'interroge : selon quels critères l'UQAM refusera-t-elle des étudiants ? quels domaines d'études privilégiera-t-elle ? quels outils de sélection choisira-t-elle ? qu'advendra-t-il des étudiants refusés ? Et l'auteur termine en rappelant avec raison que « les universités devraient être les meilleurs défenseurs d'une accessibilité plus grande à l'enseignement supérieur », et que c'est à l'État de leur fournir les ressources dont

elles ont besoin pour admettre tous les étudiants en mesure d'accéder aux études supérieures.

L'étude est sérieuse, bien documentée, fort intéressante à lire au surplus. On peut penser qu'elle a compté parmi les moyens mis en œuvre pour émouvoir l'opinion et amener l'UQAM à revenir sur sa décision : on sait que celle-ci, à l'automne 1981, renonçait, dans un premier temps, à procéder à une suspension de ses admissions à l'hiver 1982, et, dans un second temps, au contingentement général de ses programmes pour 1982-1983.

Il faut féliciter le Syndicat des professeurs de l'Université du Québec à Montréal pour la belle présentation de sa collection « Études et documents ». Il importe aussi de signaler le fait qu'il n'est pas banal qu'un syndicat, même d'enseignants universitaires, publie des études de la qualité de celle du Professeur Racette.

Bernard Lefebvre

\* \* \*

Descaries-Bélanger, Francine, *L'école rose... et les cols roses*, Montréal : Éditions coopératives Albert Saint-Martin, Centrale de l'enseignement du Québec, 1980, 128 pages.

Un titre attrayant et évocateur... un livre dense et passionnant. Tel pourrait être en quelques mots la présentation du tout récent ouvrage de Francine Descaries-Bélanger.

Sous un style dynamique et habile, parfois retenu, l'autrice nous amène au fil des pages aux frontières « roses » de la sociologie de l'éducation car *L'école rose... et les cols roses* vise à « cerner quelques-uns des mécanismes qui apparaissent les plus déterminants dans la reproduction de la division sociale des sexes et des rapports sociaux de domination et de subordination qu'elle actualise ». Et pour ce faire, Francine Descaries-Bélanger entreprend une démarche globale et systématique reliant incessamment le marché du travail et l'éducation des femmes.

Partant du consensus qui se dégage parmi les différents courants sociologiques actuels et qui permet de « concevoir l'école comme un important agent de transmission des privilèges sociaux », elle construit son cadre théorique d'analyse de la reproduction de la division sociale des sexes en analogie avec celui de la reproduction sociale des classes. Elle parvient ainsi à reconnaître deux aspects indissociables dans les mécanismes de la reproduction sociale des sexes : « le premier étant la reproduction objective des fonctions et places qui déterminent la place ou position des agents dans la structure sociale, indépendamment de leur volonté, et le second, la reproduction des agents et de leurs prédispositions à se ventiler, à se distribuer dans ces places et fonctions ».

Une fois le postulat posé que « l'un est condition de l'autre » et après un bref survol historique sur l'idéal féminin dans la culture québécoise et l'éducation des filles jusqu'au rapport Parent, l'autrice s'attarde sur la reproduction des fonctions et des places inégales puis sur celle des agents féminins. Ainsi au niveau de l'éducation, sont présentés les effets sur les jeunes filles de l'action pédagogique de la famille et de l'école dont, plus

spécifiquement pour cette dernière, les effets de la relation maître-élève, ceux des stéréotypes véhiculés dans les manuels scolaires et ceux « de la division du travail dans la production des tâches pédagogiques ».

Ces deux chapitres, sans présenter de données factuelles inédites, ont le mérite de faire une excellente synthèse des écrits publiés sur les différents sujets. S'appuyant sur une vaste documentation, dépassant le stade de la dénonciation et inter-reliant sans cesse les données aux thèmes principaux, ils présentent un mode d'analyse qui « met en relief les types de mécanismes reproducteurs des renforcements des inégalités ». D'où l'originalité du livre.

Une fois la démonstration faite que la société selon une idéologie sexiste réserve des places et fonctions inégales aux femmes tant au niveau du type de travail que de son niveau, de son statut et du salaire qui y sont rattachés, et que l'inculcation familiale et scolaire conditionne les femmes à se ventiler dans ces places et fonctions, Francine Descaries-Bélanger, dans un dernier chapitre sur les femmes cadres et professionnelles, s'attarde à démontrer, avant de conclure, comment ces dernières, même si elles ont apparemment « réussi à échapper pendant un certain temps à la détermination sexuelle », se retrouvent confrontées aux rapports inégalitaires basés sur l'arbitraire du sexe. La boucle est ainsi fermée ; quel que soit le choix « volontaire » des jeunes filles dans la filière de l'éducation, elles se retrouvent défavorisées dans le monde du travail quand elles n'en sont pas subtilement exclues. L'autrice écrit alors : « ce n'est pas tant le droit au travail que la société reconnaît à la femme, mais plutôt le droit à ne rien faire », et conclut que « les femmes ne sont appelées à jouer qu'un rôle d'appoint dans les rapports économiques ».

L'analyse du marché du travail que nous propose *L'école rose... et les cols roses* porte sur le travail à temps plein, et l'analyse de l'éducation, sur l'éducation des jeunes filles. Il serait intéressant, pour celui ou celle que ça intéresse, de poursuivre l'analyse présentée par Francine Descaries-Bélanger en fonction du travail à temps partiel ou celui de pigiste ou encore en fonction de l'éducation des adultes. Celle-ci en effet, par l'accessibilité et le choix limités qu'elle offre aux femmes, s'intègre peut-être aussi dans les mécanismes de la reproduction de la division sociale des sexes. On pourrait déceler ainsi l'inversion de certains mécanismes pour perpétuer ces rapports sociaux inégalitaires.

Ce livre est à recommander à toute personne engagée dans le système de l'éducation que ce soit comme étudiant, professeur ou autre, tant pour l'analyse que pour la synthèse des informations qu'il fournit. Ce livre contribue de plus à l'élaboration d'un modèle théorique féministe en sociologie de l'éducation.

Claudie Solar

\* \* \*

Bouvet, Danielle, *L'enfant sourd : un être de langage*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Cahiers de la section des sciences de l'éducation Pratiques et Théorie, no 20, 1980, 73 pages.

Dans cet ouvrage de trois chapitres, l'auteur soulève le fait que la surdité est un handicap relatif. En effet, le milieu grâce à une communication polysensorielle, notamment le langage des signes, peut communiquer d'une façon valable avec le sourd. D'où l'importance de l'apprentissage précoce du langage des signes.

La question qui se pose alors est celle-ci : comment donner aux enfants sourds nés de parents entendants les avantages d'une communication familiale satisfaisante ? Dans le premier chapitre l'auteur montre comment les parents entendants peuvent établir les bases d'une bonne éducation avec leur bébé sourd. Le deuxième chapitre traite de la langue des signes qui est considérée comme une vraie langue. Le troisième chapitre est consacré à un aperçu historique de l'éducation des sourds.

Cet ouvrage apporte une importante lumière sur le débat : l'apprentissage du langage gestuel nuit-il à celui de la parole ? Ce cahier dont la lecture est à recommander comporte, par ailleurs, une bibliographie très valable.

Michel Korn

\* \* \*

*L'enfant handicapé auditif à l'école*, document de sensibilisation, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, direction générale du développement pédagogique, février 1980, 17 pages.

*L'enfant physiquement handicapé a-t-il sa place à l'école ?* document de sensibilisation, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, direction générale du développement pédagogique, novembre 1980, 37 pages.

*La mésadaptation socio-affective*, une recherche d'adaptation ? document de sensibilisation, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, direction générale du développement pédagogique, novembre 1980, 57 pages.

*Comment je vois et j'apprends*, document de sensibilisation, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, direction générale du développement pédagogique, novembre 1980, 46 pages.

L'idée de l'intégration scolaire des enfants et adolescents en difficulté d'adaptation et d'apprentissage a fait son chemin depuis quelques années et il est de plus en plus admis de voir des enfants handicapés (physiques) fréquenter les mêmes classes ou les mêmes écoles que leurs pairs non handicapés. Afin de sensibiliser les parents et les éducateurs à cette réalité, le ministère de l'Éducation du Québec, par l'intermédiaire de documents de sensibilisation, propose une réflexion sur la situation de différents groupes d'enfants en difficulté. Il s'agit des handicapés de l'audition, des handicapés physiques, des mésadaptés socio-affectifs et des handicapés de la vue. Comme ces documents veulent susciter la réflexion, il n'abordent pas les questions d'ordre pratique ou d'organisation que suppose l'intégration en classe régulière des enfants handicapés. Les documents présentent entre autres, le problème de communication orale de l'handicapé auditif, l'histoire, racontée par sa mère, de François, atteint de paralysie cérébrale, la détresse

d'André, mésadapté socio-affectif, livrée à travers son journal et finalement les obstacles rencontrés par Catherine, handicapée visuelle.

C'est donc à partir de ces histoires que le lecteur est invité à réfléchir. Malheureusement ces documents de sensibilisation ne sont pas tous de qualité égale. Les trois premiers, soit ceux sur le handicap auditif, le handicap physique et la mésadaptation socio-affective, me semblent faire ressortir assez clairement les difficultés de tous ordres auxquelles des enfants doivent faire face s'il veulent vivre dans la société et non en marge. Il n'en est toutefois pas ainsi de celui sur le handicap visuel qui m'apparaît décrire la réalité des enfants handicapés de la vue de manière trop générale. On oublie de mentionner par exemple que le manque de mobilité est le principal obstacle des handicapés visuels. De plus, dans la description de l'équipe pluridisciplinaire au service de ces élèves, on omet le maître itinérant alors que sa fonction a spécialement été conçue pour apporter une aide spéciale aux handicapés de la vue intégrés aux classes du secteur régulier.

Néanmoins, je crois que tous les documents atteignent leur but : celui de sensibiliser les parents, les éducateurs actuels et futurs ainsi que tous les intervenants qui de près ou de loin travaillent à l'intégration scolaire et sociale des handicapés. Il faut également souligner qu'une liste de références pertinentes accompagne chaque document.

Michelle Comeau

\* \* \*

Saucier, J.-F., éd., *L'enfant, Explorations récentes en psychologie du développement*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 1980, 118 pages.

Probablement suscité par l'enthousiasme entourant l'année internationale de l'enfant, ce petit livre se présente comme un recueil de cinq articles hétérogènes portant sur autant d'aspects différents du développement de l'enfant. L'introduction du professeur Saucier comporte essentiellement des considérations méthodologiques. Les articles proprement dits sont de trois psychologues, d'un psychiatre et d'une pédiatre.

- L'article de madame Thérèse Gouin-Décarie, intitulé « Les origines de la socialisation » retrace, à l'aide des données psycho-physiologiques, éthologiques, psychanalytiques, les tout premiers moments de la socialisation du nourrisson. On y retrouve une excellente discussion des hypothèses de la théorie dite de *l'attachement*.

- Le deuxième article, du professeur Jean-Louis Laroche, traite des « effets structurants du langage maternel ». L'auteur décrit notamment ses recherches et celles d'un groupe d'étudiants sur le discours spontané de mères en train d'allaiter leur petit. Les aspects prosodiques aussi bien que linguistiques de ce discours sont analysés avec une finesse rarement égalée. On peut seulement regretter que les données de cet article, à mon avis l'article le plus intéressant du livre, soient interprétées à l'aide de métaphores psychanalytiques certes poétiques, mais pour le moins subjectives.

- Monsieur Yvon Gauthier, médecin psychiatre, dans le chapitre intitulé « anoxie néo-natale et carence affective : facteurs influençant le devenir à long terme », procède

essentiellement à une revue des travaux pertinents pour conclure que, en définitive, on ne connaît encore que très mal les répercussions à long terme de certaines neuropathologies périnatales.

- Le quatrième article est du docteur Gloria Jeliu, pédiatre. Il traite du « Syndrome de l'enfant maltraité ». C'est de loin, me semble-t-il, le chapitre le plus contestable du livre. Comme les autres auteurs, Jeliu brosse certes un tableau des théories explicatives du phénomène qu'elle étudie, mais c'est au chapitre des silences, ou des omissions, que cet article manque le plus à l'objectivité. Que deviennent ces enfants battus une fois déplacés en foyer nourricier ? Par combien de foyers passent-ils, en moyenne, disons sur une période de trois ans ? Comment justifier, au plan des droits fondamentaux, cette police des familles que la loi permet d'instituer ? Quels sont les rapports fonctionnels exacts entre le diagnostic et le traitement des lésions sous-cutanées, l'inculpation sans procès des parents et le placement quasi universel des enfants ? Où finit le savoir médical et où commence le pouvoir ? Sur ce plan, les données récentes de J.M. Honorez (thèse de doctorat récemment déposée à l'Université de Montréal) sont plus instructives et, en tout cas, plus rassurantes que les regrets à peine voilés de Jeliu que la loi ne permette pas encore plus d'initiative de la part des « professionnels ».

- Le dernier article, du professeur Gabrielle Clerk, décrit, en termes de la psychologie dynamique néo-freudienne, les répercussions de la dissolution du couple parental sur la personnalité de l'enfant et de l'adolescent. Il s'agit d'un exposé très clair, sinon toujours convaincant, de ce type d'explications. Comme on observe chez beaucoup d'enfants dont les parents se séparent des troubles émotifs, sociaux et scolaires, il est tentant d'y voir toujours une relation linéaire simple. On oublie trop facilement, par exemple, que les enfants eux-mêmes ne sont pas neutres dans la genèse de la dislocation du couple. Même en relisant l'article du professeur Clerk plusieurs fois, on a peine à se défaire du malaise initial qu'on ressent quant au contenu moralisateur sous-jacent (ce qui est « naturel » et « normal » dans une société). Décidément, les freudiens ne font bon ménage ni avec les courants culturalistes, ni avec le mouvement de libération de la femme.

Malgré ces réserves, les cinq articles devraient être lus par tout étudiant universitaire qui s'intéresse aux aspects tant théoriques que pratiques du développement de l'enfant. On ne peut que regretter que les Presses de l'Université de Montréal, comme tant d'autres éditeurs, ne puissent réussir à mettre à la disposition des chercheurs ce genre d'ouvrages à un prix moins prohibitif. De même, est-il dommage que, pour des travaux de cette qualité, on retrouve, dans les références bibliographiques, tant d'inexactitudes ou d'imprécisions.

Jean Gaudreau

\* \* \*

Vergnaud, Gérard, *L'enfant, la mathématique et la réalité*, Collection Exploration : Recherches en sciences de l'éducation, Berne : Peter Lang, 1981, 218 pages.

Cet ouvrage sur l'enseignement de la mathématique à l'élémentaire présente un intérêt majeur à la fois pour les étudiants inscrits dans un programme de formation des

maîtres, pour les professeurs responsables de cette discipline d'enseignement et aussi, pour toute personne impliquée en éducation.

Dans l'avant-propos, l'auteur analyse brièvement certains facteurs responsables de la crise actuelle dans l'enseignement des mathématiques et souligne l'importance d'accroître les recherches en psychologie et en didactique pour améliorer la qualité de l'enseignement. Certaines de ces recherches devraient permettre d'établir l'ordre de complexité croissante des notions acquises par l'enfant, ordre nécessaire à une programmation scientifique des notions enseignées à l'élémentaire. Conjuguées à des études d'analyse des relations et des notions requises pour la réussite des tâches scolaires, ces recherches pourraient améliorer l'enseignement des mathématiques en attribuant à l'enfant le rôle décisif dans le processus éducatif.

Aux chapitres suivants, l'auteur montre comment cette orientation des études sur l'enseignement des mathématiques est pertinente. Il consacre quelques chapitres à la présentation des notions de relation, de fonction, de loi de composition et de groupe. Ces assises théoriques permettent une analyse systématique des concepts de nombre, de mesure et d'opérations ainsi que des tâches scolaires liées à la présentation et à l'utilisation de ces concepts. Cette analyse est généralement appuyée par des recherches expérimentales et apporte ainsi des réponses satisfaisantes à plusieurs problèmes souvent rencontrés dans l'enseignement de cette discipline : difficultés de compréhension du système de numération et des opérations arithmétiques.

L'examen des problèmes de types additif et multiplicatif mérite d'être souligné car il permet de comprendre les réussites et les échecs souvent observés chez les enfants de l'élémentaire et fournit une grille d'analyse scientifique des notions et des exercices inclus dans les manuels actuels. L'auteur distingue 6 catégories principales de problèmes additifs et dans chacune d'elles, plusieurs classes différentes. À titre d'exemple, analysons brièvement 2 situations très différentes (pages 135, 146 et 147) : *situation I* : « Paul a 6 billes en verre et 8 billes en acier. Il a en tout 14 billes » ; *situation II* : « Pierre a joué deux parties de billes. Au cours de la première partie, il en a gagné 7. Il a joué une seconde partie. En faisant ses comptes pour les deux parties, il s'aperçoit qu'il a perdu 2 billes en tout. Que s'est-il passé à la seconde partie ? » La première situation est généralement comprise par les enfants jeunes tandis que la seconde n'est réussie que par 25 % des élèves de 6ième année. Dans la première situation, 2 mesures se composent pour donner une troisième ; dans la seconde, bien que l'opération numérique soit simple ( $7 + 2$ ), le calcul relationnel est complexe pour les enfants (procédure canonique :  $-7 + 7 + x = -7(-2)$  ;  $x = (-7) + (-2) = -9$ ).

L'analyse des situations multiplicatives permet de distinguer trois classes de problèmes : a. les problèmes impliquant une relation quaternaire et faisant appel à l'isomorphisme des mesures ; b. les problèmes impliquant un seul espace de mesure et un opérateur scolaire ; c. les problèmes portant sur le produit de mesures et impliquant une relation ternaire entre 3 quantités. À l'intérieur de chacune de ces classes, le niveau de complexité est dépendant de la position de l'inconnu ; pour la classe a, par exemple, les problèmes les plus complexes sont ceux où aucune des 4 quantités à mettre en relation



n'est l'unité (page 162) : « J'achète 12 bouteilles de vin à 19,50 francs les 3. Combien dois-je payer ? ».

L'auteur termine son ouvrage en exposant les problèmes fondamentaux de l'enseignement des mathématiques ; ces problèmes sont liés aux notions d'homomorphisme, d'invariant opératoire, de complexité logique, d'algorithme et de représentation. De toutes ces notions, celles d'homomorphisme et de complexité logique sont à juste titre, privilégiées par l'auteur. La notion d'homomorphisme s'applique d'abord à la fonction qui règle le passage de la réalité à la représentation et fait comprendre les équivalences de procédures opératoires. Dans la présentation de quelques applications de cette notion, l'auteur discute de façon plus élaborée de l'homomorphisme entre l'ensemble E muni de l'union disjointe et l'ensemble F muni de l'opération d'addition. Bien que cet homomorphisme soit mathématiquement juste, il faut préciser toutefois que l'union disjointe n'est pas une opération aussi naturelle sur les ensembles que ne l'est l'addition dans N ; cette remarque aurait éclairé la présentation effectuée par l'auteur.

Le livre se termine par une discussion de la notion de complexité logique ; cette discussion résulte en une précision de différents objets d'étude : étude sur la hiérarchie des différents objets logiques, étude sur la hiérarchie des différentes classes de problèmes. Ces études s'inscriraient dans le prolongement de celles effectuées par l'auteur et contribueraient, comme celles de l'auteur, à améliorer la qualité de l'enseignement des mathématiques.

Gisèle Lemoine

\* \* \*

Kamii, Constance, *La connaissance physique et le nombre à l'école enfantine : approche piagétienne*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Cahiers de la section des sciences de l'éducation Pratiques et Théorie, no 21, 1980, 72 pages.

C'est sans hésitation que je recommande ce livre de Constance Kamii aux enseignants des classes de maternelle et de premier cycle du primaire (1ère, 2e et 3e année), ainsi qu'aux futurs maîtres de ces niveaux. Le maître qui adhère à la théorie constructiviste de Piaget en ce qui a trait à l'acquisition des connaissances, se réjouira de trouver dans cet ouvrage une traduction de cette idée en terme de principes d'enseignement, d'organisation de la classe, d'exploitation de situations courantes pour démarrer, approfondir, ou prolonger une activité.

La première partie du livre porte sur les buts de l'utilisation des activités de connaissance physique dans la classe, sur les types de connaissance physique, et sur les principes pédagogiques devant guider l'intervention de l'enseignant. Rappelons que les activités de connaissance physique, lesquelles se proposent de créer une ambiance de recherche, de favoriser l'expression des anticipations des enfants quant à leurs expériences spontanées, et de susciter chez eux des discussions par rapport à leurs divergences d'opinion, se distinguent de l'enseignement des sciences où l'accent est mis

sur le contenu, sur les lois, sur la bonne terminologie, sur les comportements, et sur l'acquisition de certaines techniques. Dans le premier cas « l'action prime sur l'observation » (développement de l'intelligence pratique), tandis que dans le second, « l'observation domine l'action ». Les activités présentées sont regroupées en trois classes : celles qui portent sur les déplacements d'objets (ex. faire rouler une bille sur un plan incliné pour la faire tomber dans un récipient), sur la transformation des objets eux-mêmes (fabriquer des cristaux), et enfin celles qui ne portent sur aucun des deux critères précédents (usage de la loupe, de l'aimant, etc.).

Dans la deuxième partie du livre, après avoir rappelé quelques expériences de conservation du nombre et distingué entre abstraction empirique et abstraction réfléchissante, entre connaissance physique et connaissance logico-mathématique, et montré les liens entre ces concepts, l'auteur décrit la nature du nombre, invoque les principes pédagogiques à respecter dans l'enseignement de cette notion, et propose des situations à exploiter, situations tirées de la vie quotidienne de la classe ou faisant appel à des jeux de groupes dont le but est de favoriser la quantification et le raisonnement numérique.

Les principes pédagogiques proposés touchent les mises en relation de toutes sortes, la quantification d'ensembles d'objets, le feedback social, et la recherche de la nature de la pensée de l'enfant en vue d'interventions appropriées à son développement intellectuel.

En somme Mme Kamii réussit à bien faire saisir que, suivant la théorie constructiviste du développement intellectuel de Piaget, c'est l'enfant qui doit construire lui-même ses concepts en agissant dans un premier temps sur les objets eux-mêmes (connaissances physiques obtenues par abstraction empirique), puis dans un deuxième temps, en réfléchissant à ses actions, ou en établissant des relations entre les objets manipulés (connaissances logico-mathématiques obtenues par abstraction réfléchissante). Elle traite de ces notions dans un langage simple en s'appuyant constamment sur des exemples tirés de la vie courante de la classe. Elle illustre chaque principe d'enseignement qu'elle propose, elle conseille sur la façon de poser des questions, elle insiste sur le fait que le professeur ne pouvant pas transmettre directement ses connaissances, doit suivre le cheminement intellectuel de l'enfant en adaptant l'enseignement à ses besoins. Enfin, elle montre comment exploiter les diverses activités qui surgissent dans la vie normale d'une classe.

Ce livre constitue donc un effort louable pour amener l'enseignant à rationaliser ses interventions et à exploiter les ressources du milieu tout en tenant compte du développement cognitif de l'enfant. Toutefois, il ne faudrait pas qu'il s'attende à ce que la seule lecture de l'ouvrage lui suffise pour devenir complètement autonome, flexible, et compétent pour décider des interventions pédagogiques les plus propices à utiliser dans chacune des situations qu'il rencontrera. Par exemple, on peut se convaincre de la nécessité de questionner l'enfant pour suivre son cheminement, mais si on n'a pas pratiqué ce questionnement, ni analysé dans le détail, au plan conceptuel, les notions mathématiques touchées en identifiant clairement les différents niveaux de

compréhension qui caractérisent leur construction, on ne saurait ni interpréter les réponses ou les actions de l'enfant, ni poser un bon diagnostic sur les causes de ses difficultés, ni planifier et rationaliser ses propres interventions pédagogiques.

Enfin, deux notes négatives sont à rapporter. La première a trait au ton peut être un peu trop directif qu'adopte l'auteur. Par exemple, p. 52, « Si un enfant dit..., la meilleure réaction de la part de l'enseignant est de dire... » À la longue cela donne l'impression qu'on possède toutes les réponses et que l'enseignant n'a qu'à suivre les principes invoqués pour réussir son enseignement, ce qui n'est certainement pas l'intention de l'auteur. La seconde a trait à la piètre qualité de la reliure du volume. À la première lecture, plusieurs feuilles se détachent et on se retrouve avec un volume en feuilles volantes.

Malgré ces critiques je recommande ce livre de Constance Kamii à tout enseignant du début de l'école primaire, tant au niveau du perfectionnement que de la formation initiale.

Jacques C. Bergeron

\* \* \*

Pain, Sara, *Les difficultés d'apprentissage : diagnostic et traitement*, Collection Exploration : Recherches en sciences de l'éducation, Berne : Peter Lang, 1980, 145 pages.

Sara Pain est professeur titulaire de psychologie de l'intelligence et de psychologie de l'éducation à l'Université de Buenos Aires. Elle est aussi directrice du Centre d'Orientation Universitaire à Mar Del Plata et chef du Centre Médico-Pédagogique de l'Hôpital Pineiro de Buenos Aires.

L'énoncé des différentes fonctions de Sara Pain reflète l'originalité et la richesse de son étude sur : « Les difficultés d'apprentissage. Diagnostic et traitement ».

Originalité, car l'ouvrage, grâce à l'heureuse alliance de la théorie et de la pratique, aboutit à une proposition de moyens pédagogiques et thérapeutiques susceptibles de vaincre les troubles d'apprentissage. Richesse due à la coexistence pacifiste de la théorie cognitiviste et de la psychanalyse. Le fait est assez rare pour mériter d'être souligné. Pour Sara Pain, les difficultés d'apprentissage sont des symptômes. Symptômes qu'elle décrit en recourant à la psychologie de l'intelligence et qu'elle interprète grâce à la théorie psychanalytique.

L'analyse détaillée de l'ouvrage pourra mieux restituer la démarche de Sara Pain.

Le premier chapitre, Apprentissage et éducation, est consacré à une analyse des quatre fonctions de l'éducation : fonction de conservation et de socialisation, mais aussi, et tout à la fois, fonction répressive et transformatrice. Dans ce premier chapitre, S. Pain pose également le problème fondamental de l'identité professionnelle du psychologue et du pédagogue, et délimite leurs domaines respectifs de compétence : le premier étudie les facteurs étiologiques du non-apprentissage, la signification de l'activité cognitive pour le sujet et essaie, grâce à l'intervention psychologique, de faire disparaître le comportement

pathologique à l'origine ; le second crée les situations pédagogiques, les techniques nécessaires pour surmonter le trouble d'apprentissage.

Dans le second chapitre, l'auteur expose les quatre principales approches de la notion d'apprentissage : biologique, cognitive, sociale et psychanalytique.

Dans le troisième, elle analyse les conditions externes de l'apprentissage (les stimuli) et les conditions internes qui font référence à trois niveaux intimement liés : le premier étant celui du corps ; le deuxième faisant référence à la présence de structures capables d'organiser la stimulation éducative ; le troisième étant en rapport avec la dynamique du comportement. En dehors de ces trois conditions internes dynamiques, l'auteur reconnaît l'existence des conditions internes de l'apprentissage proprement structurales.

Les quatrième et cinquième chapitres sont certainement les meilleurs. S. Pain y énonce sa théorie du trouble d'apprentissage-symptôme qui ne peut être considéré comme tel que « dans la mesure où le défaut d'apprentissage fait partie d'une constellation structurée de comportements dont il signale le lieu le plus faible. » Très justement, elle rappelle qu'un seul facteur n'est jamais, à lui seul, déterminant. Ce symptôme doit donc être pensé « comme l'état particulier d'un système qui a dû adopter ce type de comportement pour maintenir son équilibre ». En ce sens, le trouble d'apprentissage a une fonction de conservation positive et le diagnostic doit rechercher la signification du symptôme, c'est-à-dire la fonction remplie par le trouble d'apprentissage dans la structure totale de la situation personnelle.

Le diagnostic ne pouvant être que multifactoriel, S. Pain rappelle les différents facteurs étiologiques : organiques, psychologiques, d'environnement.

Dans le cinquième chapitre, l'auteur décrit sa démarche diagnostique.

Partant du cas le plus fréquent, celui du mauvais rendement scolaire qui, en fait, est le problème du groupe familial tout entier, S. Pain consacre une première séance à « déchiffrer » le motif de la consultation : quelle est la signification du symptôme *dans* et *pour* la famille ? Quelles sont ses attentes face au traitement ? Quelles sont les modalités de communication des parents entre eux ?

Les séances suivantes sont réservées, successivement : à l'anamnèse, à l'observation de l'enfant à travers le jeu, à la passation des épreuves psychométriques puis projectives et, enfin, à l'analyse de l'entourage. Analyse qui portera sur les conditions socio-économiques, la mise en valeur des ressources existantes et l'idéologie du groupe familial, c'est-à-dire la valeur qu'il assigne à l'apprentissage lui-même.

L'avant-dernier chapitre est centré sur le diagnostic et l'orientation thérapeutique et le dernier sur le traitement du trouble d'apprentissage-symptôme. Traitement qui exige une double reconnaissance : celle de l'opération cognitive absente ou défailante, mais encore celle de la fonction de ce manque dans la structure de personnalité du sujet.

En conclusion, il faut souligner, une fois encore, la valeur de cet ouvrage. Maints auteurs ont déjà, souvent à l'aide d'observations cliniques, défendu cette thèse du trouble

d'apprentissage-symptôme. Le mérite de S. Pain est de nous l'exposer à travers l'examen psychologique de l'élève en situation de non-apprentissage. Pourtant, nous n'adhérerons pas totalement à sa démarche ; il nous semble dommage, étant donné l'optique choisie par l'auteur, que l'utilisation des méthodes projectives soit uniquement centrée sur l'étude de l'efficacité ou des limites des ressources cognitives mises en jeu par le sujet pour intégrer les affects nés des situations dans lesquelles il est placé. Les méthodes projectives nous semblent être « l'outil » par excellence qui aidera le psychologue à replacer le symptôme — fût-il pédagogique — dans la dynamique de l'organisation structurale du sujet en non-désir d'apprendre, et à mieux en saisir le sens.

Enfin et surtout, tout en reconnaissant avec S. Pain la difficulté du choix thérapeutique, nous ne pouvons la suivre dans la priorité toujours donnée (sauf pour les phobies et autismes) au traitement psychopédagogique. Profiter de la période de latence pour se consacrer au cognitif, « même s'il faut reporter certains problèmes non résolus jusqu'à l'éveil de l'adolescence », conseille S. Pain. Le cognitif maître de l'affectif ? La clinique montre que tout conflit non dépassé au moment de la latence est repris et amplifié durant la crise de l'adolescence... et bien avant Freud, Pascal écrivait déjà : « Le cœur a ses raisons que la raison ne connaît pas... »

Huguette Caglar

\* \* \*

Smith, Frank, *La compréhension et l'apprentissage ; un cadre de référence pour l'enseignement*, Montréal : Les Éditions HRW, 1979, 279 pages.

Ce livre de Frank Smith s'adresse aux enseignants et aux étudiants qui se préparent au magistère. L'auteur, professeur de psychopédagogie à l'*Ontario Institute for Studies in Education*, trace la démarche de l'enfant dans son effort pour apprendre. L'essentiel, à son avis, c'est de se rendre compte que l'effort pour apprendre est un effort pour comprendre, d'où le titre de son livre.

La compréhension est donc le centre des préoccupations de Smith. L'enfant dès son très jeune âge essaie de « donner du sens au monde » et c'est cela qui oriente toutes ses démarches d'apprentissage. Tous les enfants sont des constructeurs de théories et d'une manière qui leur est propre ils font comme les hommes de science : ils élaborent des théories et ils les vérifient.

Les premiers chapitres sont consacrés à la définition de la compréhension ; ses rapports avec diverses composantes de la structure cognitive ; les limites provenant de la mémoire et du temps qu'il faut au cerveau pour prendre une décision ; et du rôle que joue le langage face à la compréhension.

Les trois chapitres suivants s'attaquent au processus d'apprentissage. On y met en relief qu'il peut être mis en branle et dirigé par l'enfant à partir du moment où il a de la difficulté à comprendre. La discrimination, la mémorisation, la résolution de problèmes et les habiletés motrices sont présentées comme différents aspects de l'apprentissage qui s'appuient sur le besoin de donner du sens au monde par le moyen des rapports établis

entre le nouveau et le connu. Le langage occupe une place importante dans le livre de Smith. Il sert de point de départ pour montrer le processus d'apprentissage. L'enfant dans ses contacts avec les humains découvre les secrets de la langue et il recrée ses structures. Le langage acquis permet ensuite à l'enfant de prendre encore l'initiative dans la recherche des informations dont il a besoin pour donner un sens à la réalité qui l'entoure. L'accent est mis sur l'importance de l'apprentissage significatif pour faciliter l'écriture et la lecture.

Les deux derniers chapitres traitent d'une façon générale des individus impliqués dans la situation d'enseignement-apprentissage. Du côté de l'apprenant, on souligne les différences individuelles en matière de langage et d'apprentissage, même si les mécanismes de compréhension et d'apprentissage sont reconnus comme étant universels. La structure cognitive est le cœur de tout apprentissage. Elle est la façon choisie par l'enfant pour entrer en contact avec le monde. Le dernier chapitre se penche sur la nature de l'enseignement, conçu comme la manipulation de l'environnement de l'enfant dans le but de faciliter son apprentissage. Les types d'informations dont l'enfant a besoin sont le critère fondamental pour le choix d'un média d'enseignement. Le chapitre propose, à la fin, un certain nombre de réflexions sur l'enseignant et sur ce qu'il a en commun avec ses élèves.

Le texte est rédigé dans un langage simple et accessible, même si l'auteur s'appuie sur la psycholinguistique et la théorie du traitement de l'information. Les chapitres sont construits de façon à capter l'intérêt du lecteur et plusieurs exemples concrets sont utilisés pour amener des aspects plus complexes et spécialisés à la portée des étudiants. Il nous semble que Smith atteindra son but, énoncé dans la brève préface : « inciter et aider les enseignants à réfléchir plutôt que d'attendre des consignes particulières ». C'est cela d'ailleurs, à notre avis, une des plus grandes forces de ce livre : pousser les enseignants à réaliser un effort d'innovation dans le milieu scolaire.

Le livre pourra être très utile à tous les enseignants (j'oserai même dire de tous les niveaux), aux parents qui essaient de participer au mouvement de rénovation du système pédagogique et aux étudiants inscrits dans les programmes de formation des maîtres.

Leticia Marques de Sá Messier

\* \* \*

Lépine, Ginette, *Éduquer avec amour*, Montréal : Éd. Coopératives Albert Saint-Martin, 1980, 165 pages.

Ce récit raconte l'expérience de team teaching malheureusement inachevée de deux enseignantes et d'un enseignant qui ont réussi à établir et à vivre ensemble pendant cinq ans, à l'intérieur de notre système scolaire public, l'expérience d'une relation éducative mutuellement enrichissante entre des adultes à la recherche d'une nouvelle définition de leurs rôles et un groupe d'enfants déclarés déficients moyens. Cette expérience intensive tourne autour de la volonté collective d'incarner dans la réalité quotidienne les idées-valeurs de liberté, d'égalité, de fraternité, de motivation et de responsabilité dans un cadre de vie inspiré de *Libres enfants de Summerhill* en faisant

table rase des us et coutumes de la pédagogie traditionnellement pratiquée en enfance inadaptée.

Le texte est de lecture facile en ce qu'il fait rarement appel au vocabulaire technique habituellement utilisé dans le domaine de l'adaptation scolaire. De nombreux enseignants sauront se reconnaître à travers le récit concret des succès et les difficultés quotidiennes de collègues qui luttent pour faire valoir leur conception de l'éducation à travers des structures par définition résistantes au changement. En ce sens, l'ouvrage peut provoquer des échanges intéressants et donner le goût à d'autres enseignants de s'exprimer sur la place publique en plus de fournir, à certains moments, des suggestions pratiques d'organisation et d'intervention.

Par ailleurs, si l'expérience vécue peut difficilement être contestée au niveau des postulats idéologiques et pédagogiques qui la sous-tendent parce que ces postulats ne sont pas toujours clairement explicités, on peut émettre de sérieuses réserves sur les stratégies d'implantation du changement mises en pratique par l'équipe d'enseignants. Tout se passe comme si la volonté d'innovation du groupe les obligeait à se marginaliser et à s'isoler à l'intérieur même de leur école. Cette marginalisation volontaire aurait pu porter des fruits plus abondants à la condition de s'inscrire dans une stratégie de changement planifié et intégré au milieu. La fin abrupte de l'expérience laisse un goût amer même si l'auteur semble en avoir tiré une leçon personnelle enrichissante.

Ce volume est intéressant en ce qu'il souligne les satisfactions possibles et les dangers qui guettent les porteurs d'innovation.

Jacques Gingras

\* \* \*

*Programme d'éducation préscolaire*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, direction générale du développement pédagogique, avril 1981, 43 pages.

En lançant le nouveau Programme d'éducation préscolaire au mois de mai dernier, le M.E.Q. a officiellement inscrit l'école maternelle dans la ligne du renouveau pédagogique annoncé dans « L'école québécoise » (1979).<sup>1</sup> En effet, les fondements de ce document relèvent de l'énoncé de politique et du plan d'action du gouvernement en matière d'éducation. Cette articulation autour de la vie de l'enfant de 4 et 5 ans à l'école maternelle constitue la première tentative « d'unification de l'esprit dans le secteur préscolaire » (p. 8). Dans ce sens, il n'est rien moins qu'un nouveau pilier qui bâtit l'histoire du préscolaire au Québec.

Étant partie, vers les années trente, avec quelques expériences inspirées des formules américaines et européennes, la maternelle au Québec a évolué dans le sens d'une recherche de style et de modèle propres. Toutefois, même si des améliorations sur les conditions matérielles ont assuré une certaine stabilité dans le fonctionnement des maternelles, permettant de dessiner un portrait visuel de ce à quoi correspond physiquement cette structure, il n'en est pas de même pour la description d'un portrait idéologique, car à l'intérieur de chaque catégorie possible de modèle pédagogique (allant

du plus traditionnel au plus avant-gardiste), c'est la couleur que l'éducateur a véhiculée à travers son style, ses attitudes, ses croyances, ses valeurs, enfin à travers toute sa personnalité, qui va qualifier l'orientation du programme et, par conséquent, va déterminer le type d'intervention pédagogique effectuée auprès du jeune enfant.

Dans ce sens, le nouveau « Programme d'éducation préscolaire » précise qu'il « ne se propose pas de dépersonnaliser l'acte éducatif, ni de niveler tous les enfants de la maternelle; au contraire, cette orientation veut assurer que, dans la multitude des pressions scolarisantes, les éducateurs jouissent d'un pôle de référence qui les rassure et guide leur action » (p. 8).

Bien que cette déclaration d'intention dénote un souci de respect pour le style et la personnalité de chaque éducateur, une telle position semble pour le moins utopique, sinon contradictoire, avec le principe fondamental du programme « La maternelle : respectueuse de la nature du jeune enfant » (p. 8). Peut-on être réellement respectueux de la nature de l'enfant lorsque des éducateurs valorisent une relation axée vers le produit de type cause-effet primant ainsi sur les valeurs de processus développementaux implicites dans la déclaration des principes du programme ?

La question fondamentale qui se pose alors est à savoir ce qu'on veut changer. Est-ce l'approche pédagogique des éducateurs, par le biais d'un programme ? Ou bien, veut-on pallier à une certaine « anarchie » dans le secteur préscolaire (qui est bien connu comme « l'enfant gâté » de la famille d'éducation) en régularisant cette situation par la création d'un guide inspiré sur le développement global de l'enfant ? On conviendra, qu'à la rigueur, ces différentes approches aboutissent à un but commun, qui constitue d'ailleurs le cœur du programme : « contribuer au développement harmonieux de l'enfant » (p. 10). Cet objectif si global est défini dans les termes suivants : « permettre à l'enfant de niveau préscolaire de poursuivre son cheminement personnel, d'enrichir sa capacité d'entrer en relation avec les autres et celle d'interagir avec son environnement » (p. 10).

En centrant l'esprit du programme autour de l'enfant au lieu de le centrer autour des matières académiques, le M.E.Q. semble vouloir redresser la tendance scolarisante et revenir au rôle initial de la maternelle, qui consiste à offrir un milieu d'exploration intellectuelle, motrice, sociale et affective.

C'est ainsi que dans l'esprit du programme actuel, les activités de type moteur, le langage, les arts, l'éveil mathématique, les sciences, l'éveil spirituel s'intègrent dans l'ensemble de ce cadre développemental. Plus précisément, ces activités s'articulent autour de l'objectif de développement de l'enfant qui est : « se développer, c'est apprendre à se connaître soi-même, à entrer en relation avec les autres et à interagir avec l'environnement. »

Voilà une des vertus du programme, qui a tenu à favoriser l'action que l'enfant exercera sur son environnement au lieu d'instaurer un environnement extérieur à lui (les activités de type didactique) qui agirait sur l'enfant. C'est par ce biais humaniste que les éducateurs seront le plus concernés. Pour ceux qui fonctionnent déjà dans cette ligne, le programme leur permettra de reviser leur niveau de conceptualisation à partir des valeurs



profondes qui s'y retrouvent. Pour d'autres éducateurs, le programme constitue un défi puisqu'il implique une remise en question qui risque d'être profonde et difficile, parce qu'elle entraînera nécessairement un certain déséquilibre intellectuel chez l'éducateur.

Dans l'esprit du nouveau programme, cette approche développementale envers l'enfant représente aussi une forme de développement pour l'éducateur. Chez certains, l'implantation dudit programme constituera une forme de perfectionnement qui permettra de reviser des concepts et de s'auto-évaluer. Pour d'autres, ce programme pourrait être déterminant dans leur vocation pour travailler auprès des jeunes enfants, en s'axant sur l'enfant, participant actif, plutôt que sur l'adulte, transmetteur actif.

Au chapitre de l'intervention éducative, on y retrouve nécessairement les conditions idéologiques préalables à l'acte éducatif, afin d'opérationnaliser les objectifs de façon cohérente. Tel qu'exprimé plus haut, cette étape peut devenir éventuellement un piège dans le sens que si des structures de support et d'encadrement à long terme ne sont pas assurées, les changements de comportements observés chez les éducateurs risquent de demeurer superficiels en empêchant un véritable développement professionnel, consciemment acquis.

Or, dans la période d'austérité économique que nous connaissons présentement, le ministère pourra-t-il se donner les moyens d'implanter un programme d'éducation centré avant tout sur les ressources humaines ?

Il n'empêche que la brillante articulation des objectifs du programme constitue en soi une contribution au champ de l'éducation de la petite enfance, et plus particulièrement à la formation des éducateurs. Mais nous avons vu que ce niveau de préoccupation n'est pas explicite dans ce document.

Enfin, les dispositions relatives à l'évaluation de l'enfant à l'intérieur du programme concordent encore avec l'esprit globalisant, non compétitif, individualisé, ponctuel et personnalisé préconisé dans le programme. L'évaluation exclusivement formative prévue comporte deux dimensions : celle qui concerne l'enfant et celle qui implique l'éducateur dans un processus d'auto-évaluation personnelle et de critique objective. Il reste à souhaiter que cette dimension fort intéressante d'évaluation double soit effectivement promue auprès de tous les éducateurs.

En résumé, ce document produit par la Direction des programmes du M.E.Q. représente une source riche de réflexion, de matériel d'analyse et de clarification sur la fonction d'un programme éducatif destiné au jeune enfant, quelle que soit l'institution fréquentée par ce dernier.

Espérons, enfin, que le mérite d'originalité de l'approche ne soit pas diminué par une application rigide qui ne respecterait pas la personne des éducateurs.

Raquel Betsalel-Presser

1. *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, p. 122, Ministère de l'Éducation, Québec, 1979.

Pinard, Diane, Saucier, Robert, Stafford, Nicole, *Réflexions sur la recherche à Multi-Média*, document de recherche (non publié), Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, direction générale de l'éducation des adultes, 1979, 21 pages.

Multi-média, ce programme d'éducation populaire qui fit couler beaucoup d'encre et de salive est bel et bien enterré. On s'en souvient : on était dans l'éclatante et bouillonnante décennie 1965-1975. La planète était en colère. De tout bord, les institutions craquaient ; les théoriciens prônaient une destruction de l'école, bateau en péril ; la moindre mise à jour pédagogique prenait visage d'un changement politique et l'urgence de la mise en place d'une nouvelle production de rapports sociaux était réclamée.

Aujourd'hui le calme est revenu. D'aucuns parlent d'une forte poussée de contre-réforme et même d'un retour offensif à « l'ancien » qui entre-temps couvait sous les tisons. Multi-Média, dans la sphère qui le concernait, par ses avancées théoriques et pratiques a participé à ce grand vent, à ce grand souffle... C'est à un constat en quelque sorte post mortem que Robert Saucier nous convie ici. Sociologue, agent de recherche au ministère de l'Éducation, il a suivi ce projet le long de son déploiement. Il nous présente aujourd'hui un texte/bilan qui met plutôt l'accent sur quelques faiblesses, lesquelles ont miné les chances de succès de Multi-Média. Il recense quelques difficultés de taille qui ont engoncé ce projet dans des ambiguïtés, des flottements et des culs-de-sac et ont contribué au piétinement et au dépérissement d'un programme aux idées généreuses mais mal parti quand les hautes instances du ministère, de guerre lasse, ont décidé de mettre la clef sous la porte. Lieu d'affrontements des valeurs et des pratiques de classe moyenne ce programme s'est heurté à l'épineuse question de la relative efficacité de l'école en milieux populaires. À cela, il faut ajouter que le programme dans ses intentions véhiculait un modèle de participation décisionnelle mais les contraintes bureaucratiques et hiérarchiques inhérentes à son statut d'organisme gouvernemental ont rendu pratiquement utopique un grand rêve : des adultes des milieux populaires faisant dans leur logique symbolique propre des démarches éducatives de leur choix.

C'est cet ensemble d'aspects que Robert Saucier met ici en évidence. À nous maintenant d'en dégager des leçons pour les interventions à venir. En ce sens, ce texte a vraiment une valeur de garde-fou...

Émile Ollivier

\* \* \*

Tremblay-Baril, Michelle, Côté-Richard, Hélène et Fiset-Poitras, Janine, *Vivre son corps à la maternelle par les activités rythmiques : Guide d'éveil musical chez les 5-6 ans*, Montréal : Guérin, 1980, 113 pages.

Dans le cadre d'un cours en psycho-motricité, trois éducatrices de maternelle se sont sensibilisées à l'éducation physique, rythmique et musicale des jeunes enfants. De ce tour d'horizon, elles ont retenu ce qui sans doute leur apparaissait le plus significatif pour une pratique en classe de maternelle. Aussi, l'énoncé de principes généraux et la série de

courts exercices qu'elles présentent, visent à « ... guider les éducatrices qui ont à cœur l'éveil musical des tout-petits de nos classes maternelles » (p. 9).

Le sous-titre, « Guide d'éveil musical chez les 5-6 ans », rend compte du propos majeur de cette publication. C'est un guide, un instrument au service d'une pratique : la rédaction, l'organisation comme la présentation matérielle du livre en témoignent. L'ouvrage est centré sur l'éveil musical : bien que l'approche soit globale et comprenne donc le vécu corporel de l'enfant, les commentaires théoriques comme les exercices proposent d'explorer l'univers sonore de l'enfant plutôt que de « vivre son corps à la maternelle ». Leur « démarche en éveil musical » est précisée dans le sens du développement du sens auditif, du sens rythmique et du sens mélodique de l'enfant. Ces trois « objectifs spécifiques » servent au classement des exercices, on les retrouve dans chaque série d'exercices couvrant les « moyens » à expérimenter : « — décontraction, — pénétration dans le monde des bruits et des sons, — découverte des rythmes et association rythme-mouvement, — orientation des premiers sons musicaux vers la communication, — utilisation des chants, des rondes, des comptines et des textes, — expression par le disque ».

La visée pratique de cette publication est bienvenue car, dans le secteur des arts, particulièrement au niveau de la petite enfance, les ouvrages rapidement et facilement accessibles n'abondent pas. Malgré son intention pratique, ce « Guide » ne touche qu'implicitement ou indirectement les dimensions pédagogique et didactique, pourtant aptes à concrétiser la démarche. Des considérations théoriques qui ouvrent et ponctuent l'ouvrage, la plupart définissent des buts et objectifs affirmant sans plus la valeur hautement éducative des activités rythmiques et musicales. Les exercices, délibérément courts, fort simples, se présentent en unités juxtaposées. Ils suivent une certaine progression, les derniers exercices exigeant plus de ressources et d'implication des enfants, mais par rapport aux moyens plutôt qu'au cheminement de l'apprentissage. Ainsi, le type de présentation de l'« expérimentation », la classification des exercices par « moyens » et « objectifs spécifiques », s'ils se révèlent utiles au repérage des exercices dans l'élaboration d'un atelier, ne proposent pas pour autant un processus didactique, à moins de supposer que la « décontraction » par exemple n'est plus nécessaire lorsqu'on aborde l'« expression par le disque ».

Sans verser dans la définition rigide d'une méthode, ce que les auteures dénoncent, des commentaires sur diverses particularités de l'intervention pédagogique — animation, observation, évaluation des apprentissages — seraient nécessaires pour cerner plus concrètement le rôle de l'éducatrice. Une illustration du processus d'apprentissage visé à travers cette démarche d'éveil musical, des ateliers-types par exemple montrant le cheminement de l'enfant à travers différentes étapes, pourrait caractériser la démarche tout en contribuant à définir un mode d'intervention par rapport aux objectifs. La présentation d'exercices juxtaposés invite à s'abandonner à la magie du faire. Devons-nous croire qu'en expérimentant les exercices, une démarche d'apprentissage se dégagera spontanément, et que les rôles d'animation, d'observation, d'évaluation de l'apprentissage en fonction d'objectifs, se définiront naturellement ?

Ce « Guide d'éveil musical chez les 5-6 ans » se présente comme un outil d'exploration pour les éducatrices intéressées à l'éveil musical des enfants. La qualité de praticienne des auteures en fonde la pertinence. Cependant, entre le Pourquoi-faire des buts et objectifs visés par la démarche d'éveil musical, et le Quoi-faire des moyens proposés par la série d'exercices, il y aurait place pour un Comment-faire. Des considérations d'ordre pédagogique et didactique auraient donné au « Guide » une portée pratique mieux affirmée.

Diane Saint Jacques

\* \* \*

Lupien, Gabriel et Marcotte, Lucie, *Le cyclisme*, Montréal : Éditions du Jour, 1979, 148 pages.

Lupien, Gabriel et Marcotte, Lucie, *Le cyclisme à l'école : Guide de l'éducateur*, Montréal : Éditions du Jour, 1979, 71 pages.

Dans ma synthèse, je discuterai des deux livres ensemble parce qu'ils se complètent très bien. À prime abord les deux livres sont destinés à des professeurs du niveau élémentaire.

Dans leur premier ouvrage, les auteurs discutent de mécanique, d'entretien, de règlements de circulation, d'aspects légaux, de randonnées et de jeux cyclistes. Ce chapitre est d'intérêt parce qu'il informe le lecteur de conseils et de préparatifs à prendre avant le départ pour une randonnée. Il est très pertinent pour ceux qui aiment pratiquer en toute sécurité la randonnée pour le plaisir, la joie et la santé. Indéniablement la pratique de la randonnée en bicyclette est un sport de participation pour la vie.

Je félicite les auteurs pour leurs excellentes descriptions de la mécanique de la bicyclette et des habiletés requises du cycliste. À mon avis les croquis et les photos ajoutent beaucoup à la compréhension du texte. J'aurais aimé en voir plus. Tout comme pour la mécanique, les explications techniques exigent de la part du lecteur une imagination vive et très bien développée. Je pense que des enfants auraient des problèmes à comprendre tout le processus de la mécanique et de l'entretien sans expérimentation, au préalable, avec une bicyclette.

Le chapitre des règlements de la circulation est bon mais celui sur les aspects légaux est superflu. Enfin le dernier chapitre sur les jeux cyclistes apporte des idées intéressantes que j'aimerais essayer moi-même. Par exemple, la course des escargots, la course au ballon et la crevaision offrent des activités enlevantes. Malheureusement chaque jeu est axé sur la compétition avec une attribution de points. Un meilleur équilibre de jeux avec moyens et fins de coopération et de compétition me plairait encore plus. Aussi il y a des jeux qui dépassent les limites d'attribution de points et de la raison d'être de la bicyclette comme le combat à l'oreiller et la ramasse. À nouveau des photos faciliteraient la compréhension des jeux par le lecteur. La Section « E » de ce chapitre est tout à fait fantastique. Les élèves ont la chance de travailler en équipe pour créer des constructions décoratives pour leurs

bicyclettes. Dans tous les jeux, les auteurs ont bien intégré les matières de classe comme les mathématiques et le français. Personnellement j'ajouterais une section avec des activités coopératives de famille : bicyclettes tandem, tricycles pour enfants et personnes âgées.

Avec les *Cahiers d'exercices*, le *Guide de l'éducateur* complète parfaitement le livre de référence. Dans le guide, les auteurs présentent une progression pédagogique extraordinaire pour l'éducateur. J'irai même jusqu'à l'endosser pour l'implanter dans toutes les écoles du niveau élémentaire avec de petites modifications. De nouveau, il y a trop d'importance accordée au pointage dans les tests. Pour un apprentissage effectif, l'enfant doit obtenir un feedback immédiat, réaliste et positif. À mon avis, des commentaires appropriés par les juges auraient un aussi bon impact. Et finalement les jeunes devraient avoir la chance de répéter les parcours autant de fois que possible pour réussir avec succès les tests de compétence.

Pierre Provost

\* \* \*

Martel, Suzanne, *À la découverte du Gotal*, Montréal : Fides, 1979, 408 pages.

Martel, Suzanne, *L'apprentissage d'Arabé*, Montréal : Fides, 1979, 363 pages.

Martel, Suzanne, *Premières armes*, Montréal : Fides, 1979, 390 pages.

Encore petites filles, Suzanne Martel et sa sœur Monique Corriveau ont inventé un pays de rêves et d'aventures : le Gotal. Vers vingt ans le mariage vient interrompre ces fantasmagories... Plus tard, sans se dire un mot, les deux femmes renouent avec le filon de leurs jeunes années et cela nous donne deux récits centrés sur deux personnages d'une même famille, les Montcorbier. Suzanne Martel, avec ces trois gros volumes d'environ 400 pages, s'adresse d'abord à un public de jeunes adolescent(e)s. À ce titre, son œuvre mérite l'attention de la Revue des sciences de l'éducation.

Le Gotal, c'est l'Inde imaginée sur la base de quelques films et romans. Suzanne Martel n'a pu bien sûr s'empêcher d'aller « vérifier » ses intuitions. Durant deux mois elle a sillonné l'Inde, tenant son journal, retrouvant parfois ses personnages, faisant provision d'impressions pour plus tard, s'efforçant de sortir des circuits touristiques. De là le premier livre : un récit de voyage alerte, un peu superficiel, un regard qui s'émerveille des moindres différences de culture, bref, du tourisme pas très ordinaire.

Le héros des deux autres livres se nomme Arnaud de Montcorbier. C'est le cadet d'une famille de ducs européens et traîneurs de sabres : père colonel, frère général à 28 ans et le héros lui-même, officier à 17 ans. Le Gotal, c'est la colonie. L'action se déroule dans les années 1910. *L'apprentissage d'Arabé* — nom d'Arnaud au Gotal — nous présente un bon petit diable sympathique et un peu casse-cou : frasques au collège, captivité chez un prince d'une cruauté toute orientale, alpinisme, vol de chevaux, amourettes, séjour dans la jungle, etc., les rebondissements de l'action ne manquent pas. Dans *Premières armes*, le jeune Arnaud sort de l'école militaire et s'embarque avec le régiment Noir et Rouge pour le Gotal, afin de livrer la guerre aux méchants Bullocks. Le jeune officier met à profit sa connaissance du pays pour mieux vaincre l'ennemi, et ouvrir ainsi une « ère d'espoir et de conquête ».

La vie de ce bon petit diable qui devient officier se déroule sur un fond de caserne et de colonies. Une caserne aseptisée, un métier de soldat presque idéalisé — bravoure, endurance, honneur, amitiés viriles — avec un zest de contestation gentille de la part d'Arnaud frondeur. Heureusement que le rocambolique maintient l'intérêt en éveil. Ce roman, par le ton, par la forme, par les décors historiques et la psychologie des personnages, appartient à une autre époque, à l'époque de nos deux petites filles des années 1920 et 1930, qui s'évadaient dans l'Orient lointain en se faisant garçon désobéissant et bel officier.

André Petitat

\* \* \*