Document generated on 10/12/2024 2:10 a.m.

Revue des sciences de l'éducation

Études, revues, livres

Volume 8, Number 1, 1982

URI: https://id.erudit.org/iderudit/900367ar
DOI: https://doi.org/10.7202/900367ar

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

(1982). Review of [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, *8*(1), 167–213. https://doi.org/10.7202/900367ar

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1982

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Revue des sciences de l'éducation, vol. VIII, no 1, 1982

Recensions

Études, revues, livres

Petitat, André, *Production de l'école — Production de la société*, Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident, Genève, Paris : Librairie Droz, 1982, 536 pages.

La thèse de M. André Petitat est, à plusieurs égards, remarquable. Elle l'est tout d'abord dans sa visée même : l'auteur, en effet, attaque de front l'ensemble des schèmes explicatifs contemporains et dominants en sociologie de l'éducation, ceux à droite comme ceux à gauche de l'échiquier politique. En fait, il cherche surtout à dénoncer les abus d'une pensée sociologique qui, en les formalisant, a sur-systémisé et sur-déterminé le social. La thèse de M. André Petitat est remarquable deuxièmement par l'étendue des connaissances historiques, sociologiques et éducationnelles qu'elle ramasse, intègre et situe dans une problématique qui, sans être totalement nouvelle, n'en avait pas moins été mis en veilleuse par les ténors actuels de la sociologie de l'éducation et qui, donc, méritait d'être réaffirmée et réarticulée. Cette thèse démontre aussi que l'auteur a du souffle, car elle couvre, sinon tout l'espace européen, du moins la France et la Suisse, avec ici et là quelques incursions en Italie (au Moyen-Âge, pour les écoles commerciales), en Allemagne (au 19e siècle, pour la différentiation des filières secondaires), voire même dans les pays membres de l'OCDE (au 20e siècle pour évaluer les progrès de la démocratisation des études) ; l'auteur nous fait aussi revivre les temps forts de l'évolution scolaire occidentale, de la décomposition de l'apprentissage corporatif aux réformes contemporaines du secondaire, et à l'explosion de la scolarisation d'après-guerre. Il faut une réelle envergure pour bâtir une thèse qui couvre en termes de temps et d'espace autant de terrain, et qui réussit à le faire tout en démontrant quelque chose. Car, et surtout, la thèse de M. André Petitat est véritablement une *thèse* : ce n'est pas un récit plus ou moins linéaire, une chronologie commentée des principaux événements de l'histoire de l'éducation occidentale ou encore une analyse critique de l'arithmétique de l'égalité-inégalité scolaire et sociale contemporaine ; c'est tout cela et autre chose, mais situé dans une démarche qui se veut une démonstration, mené avec compétence, objectivité et clarté stylistique nettement acceptables, de l'insuffisance des explications sociologiques en termes de reproduction et de la nécessité d'une jonction et d'une fécondation mutuelle de l'histoire et de la sociologie afin de dégager et d'éclairer la contribution réelle de l'école et de ses agents à la production de la société, de ses hiérarchies et de son ordre socio-professionnel et socio-culturel, essentiellement par ses mécanismes de sélection-hiérarchisation des contenus et des publics scolaires.

Toutefois, l'auteur semble avoir trop lu Parsons à travers Durkheim et avoir complètement oublié que Parsons a été tout aussi profondément marqué par Weber, sa sociologie de la compréhension et son ouverture sur l'évolution culturelle occiden-

tale. Je suis d'ailleurs étonné qu'un sociologue aussi soucieux d'histoire que M. André Petitat utilise si peu les écrits de Weber pour justifier son projet; pourtant sa conclusion renvoie au thème de l'ironie de l'histoire et des conséquences plus ou moins inattendues: Weber aurait probablement aimé. Mais revenons à Parsons. Si l'on veut bien comprendre sa sociologie de l'éducation, il faut utiliser les textes écrits vers la fin de sa vie et laisser à l'arrière-plan ceux des années quarante et cinquante. Si l'on veut jauger cette sociologie-là par rapport au projet de M. André Petitat, il faut la situer dans le grand schéma parsonien de l'évolution socio-culturelle occidentale. D'ailleurs, si l'on fait cela, on comprendra mieux pourquoi Parsons considérait, à la fin de sa vie, la révolution éducationnelle comme aussi importante et porteuse d'avenir que les révolutions industrielle et démocratique. Je ne crois pas que cela tienne exclusivement ou même prioritairement au fait qu'il considérait cette révolution comme génératrice d'un nouveau consensus, fondé sur des valeurs suffisamment généralisées pour orienter et guider les divers secteurs d'une société fortement différenciée; je crois plutôt qu'il la voyait d'abord et avant tout productrice de culture — celle de la « cognitive rationality » et de la capacité d'adaptation — et de groupes socio-professionnels porteurs de cette culture. À mon avis, l'auteur de *L'American University* percevait celle-ci comme essentiellement productrice.

Autre point mineur lié à la première partie. Pour autant qu'Alain Touraine travaille très fort, avec un succès certes discutable, à renouveler les problématiques sociologiques, pour autant qu'il partage avec M. André Petitat le souci de dévoiler et d'expliquer les mécanismes et les ressorts de la production sociale, il aurait mérité mieux qu'une note infrapaginale à la fin de la première partie. Techniquement, Touraine n'est pas un sociologue spécialisé dans le secteur de l'éducation; mais il a tout de même remis à l'avant-scène le thème de la production de la société.

Cette première partie aurait gagné à être étoffée, non pas d'une présentation plus détaillée de chacune des théories recensées ou d'une analyse de l'évolution de chacune d'elles (du Bourdieu des *Héritiers* au Bourdieu de *La reproduction*, par exemple), mais d'une critique plus élaborée de leurs éléments communs et de leurs fondements. Car, au fond, tout ce beau monde réfléchit à l'intérieur de ce que j'appellerais, si le terme n'était pas quelque peu galvaudé, un « paradigme dominant », par ailleurs caractérisé et informé par l'analyse systémique en sciences sociales. Il aurait été intéressant de pousser un peu plus loin l'analyse critique de cette approche et d'en faire en quelque sorte la sociologie, afin d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes: d'où vient cette scolastique, la fonctionnaliste comme la marxiste? Pourquoi cette sur-systémisation et sur-détermination du social? Des conditions contemporaines de la lutte idéologique? D'une nécessaire(?) totalisation de l'objet d'étude? Ou, pour utiliser les catégories de l'auteur, de l'homogénéisation, liée à son institutionalisation à l'université, de la formation théorique des sociologues contemporains, homogénéité qui transcende et encadre divergences et tendances, tout en fondant la prétention au développement d'un champ culturel donné?

En ce qui concerne la deuxième partie, qui constitue à mes yeux l'essentiel de la thèse, mes remarques concernent surtout l'analyse des collèges et certaines transitions historiques que j'ai parfois trouvées insuffisamment décrites ou expliquées. Ainsi la transition entre les facultés des Arts et les collèges. Nous assistons là à une mutation importante en ce qui concerne à la fois le mode d'inculcation et aussi la sélection des contenus. L'auteur nous montre combien la nouvelle rationalité pédagogique et les nouveaux contenus correspondent à une culture bourgeoise en mal de valorisation, de systématisation et d'homogénéisation. Il essaie de démontrer combien les collèges précèdent leur temps. Mais la première lecture que j'ai faite de son texte m'a laissé sur ma faim en ce qui concerne l'abandon des contenus et des modes d'inculcation propres aux facultés des arts. Quels reproches fait-on aux uns comme aux autres ? Comment les facultés se sont-elles défendues ? L'auteur conclut que les anciennes facultés des Arts n'auraient pu jouer le rôle d'homogénéisation politico-religieuse du « populo grasso ». Il ne dit pas cependant pourquoi. En d'autres termes, l'auteur travaille davantage à lier les collèges au nouvel ordre bourgeois qu'à démontrer l'impuissance des Facultés des Arts à anticiper, à répondre et même à précéder les nouvelles réalités socio-culturelles.

Par ailleurs, dans l'analyse qu'il fait des collèges, M. André Petitat utilise le principe de correspondance mis de l'avant par Bowles et Gintis, principe qu'il critique cependant dans la première partie de sa thèse. Il est vrai qu'il l'utilise en mettant l'accent sur le caractère avant-gardiste des collèges, mais il procède finalement selon le même mode de pensée que les auteurs de *Schooling in Capitalist America.*

L'ensemble de la démonstration de la seconde partie est bien servi par un usage judicieux des citations d'auteurs et de politiques des époques couvertes. Il est en effet remarquable de constater combien, jusqu'à il n'y a pas si longtemps, les élites dominantes n'enveloppaient pas leurs projets de domination dans une rhétorique démocratique ou populiste. La citation du cardinal Richelieu est à cet égard une des meilleures, mais néanmoins une parmi une longue liste. L'utilisation de ces documents aident donc beaucoup à asseoir la démonstration de l'auteur.

Un trou à mentionner dans ce domaine, quoiqu'il soit justifié étant donné la démarche entreprise : si les discours de la droite d'Ancien Régime et des républicains laïcisants du 19e siècle sont bien présentés, celui des socialistes est à peine annoncé. J'aurais préféré que l'auteur continue sur cette lancée au lieu de procéder comme il l'a fait dans la troisième partie.

Je ne partage pas le point de vue de l'auteur sur la façon de présenter et de classer les écrits sur la démocratisation des études. D'ailleurs, à mon avis, toute cette partie mériterait un développement beaucoup plus systématique et exhaustif ; la troisième partie, pleinement développée, aurait pu faire une thèse en soi. Quoi qu'il en soit, pour ma part, je classerais la littérature en trois grands courants, le courant « psychologique » (centré sur l'étude de l'intelligence, des aptitudes naturelles et de l'héréditabilité), le courant « sociologique » (qui accorde le poids causal aux diffé-

rences entre systèmes de valeurs, entre classes sociales, à l'héritage culturel et à l'environnement familial) et le courant structurel qui analyse l'école comme agence de sélection et d'élimination. M. Lévesque a regroupé l'ensemble des écrits contemporains sous ces trois catégories. Cette façon de classer les points de vue et les recherches a, entre autres utilités, celle de faire voir que tant que les deux premiers courants ont dominé, l'on a pu s'y référer pour justifier le statu quo scolaire, tout en appelant des changements socio-économiques sur lesquels les agents scolaires n'ont aucun contrôle (les travaux de C. Jencks, par exemple, ont démoralisé bien des agents scolaires réformistes; ils ont même aidé M. Nixon à couper les budgets scolaires aux États-Unis). Présentement, l'on peut dire que c'est le troisième courant qui donne une certaine prise critique sur l'école et qui appelle sa transformation. Une étude récente de J. Coleman sur les écoles publiques et privées américaines, va dans ce sens. À un tout autre niveau et avec de tout autres outils conceptuels, la thèse de M. André Petitat, en démontrant la contribution de l'école à la production de la société, rappelle à ceux qui veulent changer celle-ci que celle-là n'est pas nécessairement en marge ou en arrière. Ce rappel est important.

Enfin, je tiens à souligner que l'avenir de l'école esquissée en conclusion par M. André Petitat est très proche de celui qu'a dessiné pour la religion le sociologue américain Bellah. Celui-ci, en effet, estime que la société américaine contemporaine n'est pas moins religieuse qu'autrefois; selon lui, la religion y est davantage privatisée, affaire individuelle et non plus communautaire, un rapport à Dieu et aux paramètres fondamentaux de la condition humaine que chacun d'entre nous établit et investit à sa manière. Je crois qu'il y a un parallèle à faire ici avec un futur possible de l'école, surtout si celle-ci se coupe encore davantage du monde du travail. Certains courants pédagogiques nouveaux « protestantisent » l'école, en individualisant l'apprentissage, en éliminant toute relation d'autorité et en laissant l'étudiant sélectionner les contenus, les démarches éducatives et les modalités évaluatives. Je mentionne seulement ce point pour signifier que si M. André Petitat a raison, dans sa conclusion, d'attirer l'attention du lecteur sur le potentiel de changement et de développement que représente pour l'école son éloignement du monde du travail, cette autonomisation croissante de l'institution procède aussi d'une évolution culturelle plus large, dont témoigne entre autres, l'évolution religieuse contemporaine.

Claude Lessard

* * *

Jolibert, Bernard. *L'enfance au 17e siècle*, Paris: Vrin, 1981, 166 pages.

Dans son livre, Bernard Jolibert démontre l'importance que l'on commence à accorder à l'enfance au 17e siècle, « importance qui tranche nettement par rapport au peu d'intérêt que manifestaient les siècles antérieurs » (p. 7). Cela ne veut pas dire que le 17e siècle représente une rupture dans l'évolution des idées sur l'enfance, car « l'idée que l'enfance est indigne qu'on s'y attache subsiste encore dans l'opinion » (p. 7). Par ailleurs, c'est au 17e siècle que trouveraient « leur origine nos préoccupa-

tions actuelles la concernant » (p. 160). L'auteur fait bien ressortir l'originalité de son œuvre lorsqu'il écrit: « Du point de vue historique, il faut attirer l'attention sur le rôle bien particulier que joue le 17e siècle dans la promotion de l'enfance et réparer ainsi une injustice dont la période classique est encore trop souvent victime. On a parfois tendance à considérer que seul le 18e siècle s'est intéressé à l'enfance, et à l'envisager, par là même, comme le siècle des systèmes pédagogiques nouveaux, siècle de la recherche de la spécificité de l'enfant et de son observation psychologique avant la lettre » (p. 159).

L'auteur recherche « les signes de cet intérêt nouveau à l'enfance » au 17e siècle « à travers les institutions scolaires, les actes juridiques et le langage en général »; il recherche « quelles représentations explicites de l'enfance se fait le monde classique adulte et quelles attitudes ce dernier adopte à son égard ... à travers la médecine, la littérature, l'art et la philosophie de l'époque »; enfin, il tente de « découvrir, à la fois dans la pratique pédagogique et dans la didactique, les modèles qui se dessinent et les problèmes qui se posent au sujet de l'enfance ». (p. 8).

Comme il est normal dans un ouvrage intitulé *L'enfance au 17e siècle*, celui-ci, on vient d'ailleurs de le voir, déborde l'histoire de l'éducation. Celle-ci, toutefois, tient dans son livre une place prépondérante. La chose ne surprend pas quand on sait que Bernard Jolibert est professeur à l'École Normale de St-Denis de la Réunion et qu'« il porte un intérêt constant aux problèmes de l'Éducation » (couverture). D'ailleurs, toute la troisième partie du livre, qui en constitue plus du tiers, porte sur l'éducation, tandis que, dans la première, les institutions scolaires tiennent plus de place que les institutions juridiques, et que, dans la deuxième, les préoccupations des philosophes, des écrivains et des artistes quant à l'éducation occupent plus de la moitié de l'espace.

Du point de vue historique, l'ouvrage s'impose comme un modèle du genre, modèle, — n'hésitons pas à le dire, — à proposer aux trop rares candidats au doctorat de nos facultés et départements des sciences de l'éducation intéressés par l'histoire de l'éducation. La bibliographie témoigne que l'auteur a su détecter les principales sources sur le sujet, et la lecture du texte convainc le lecteur qu'il domine sa documentation, qu'il a su l'exploiter au mieux. Comme il se doit dans un travail d'ordre historique, notons-le pour finir, l'auteur cite abondamment ses sources, ce qui permet au lecteur, non seulement de participer de sa démarche, mais encore de respirer l'air de l'époque.

Geneviève Racette

* * *

Cormier, Roger A., Lessard, Claude, Toupin, Louis, Valois, Paul, *Les enseignantes et enseignants du Québec, une étude socio-pédagogique*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Service de la recherche.

Vol. 1 : Présentation générale préliminaire et résultats bruts, 1979, 343 pages.

Vol. 2 : La constitution des variables dépendantes, 1979, 166 pages.
Vol. 3 : Caractéristiques démographiques socio-culturelles et professionnelles, 1979, 388 pages.
Vol. 4 : Valeurs éducationnelles, 1981, 180 pages.
Vol. 5 : Le vécu professionnel et tâche et milieu de travail, 1980, 363 pages.
Vol. 6 : La formation et le perfectionnement, 1980, 141 pages.

Au total 1581 pages et ce n'est pas fini. Les auteurs nous annoncent encore 3 autres volumes dans cette série, à moins que les coupures budgétaires n'en viennent à arrêter le flot de cette production.

C'est dans le cadre d'une enquête par questionnaire, réalisée au cours de l'année 1978 pour le Service de la recherche du Ministère de l'Éducation auprès de 3900 enseignants des écoles primaires et secondaires du Québec, publiques et privées, francophones et anglophones que les auteurs nous apportent des réponses aux questions suivantes :

1 — Qui sont les enseignants du Québec ?

2 — Que pensent-ils de la formation et du perfectionnement qu'ils ont reçus ?

3 — Que vivent-ils actuellement dans leur milieu de travail ?

4 — À quelles valeurs éducatives adhèrent-ils ?

C'est la première fois qu'une enquête nous apporte à l'échelle provinciale avec une telle précision une telle abondance de données. Certains résultats viennent confirmer la connaissance spontanée que l'on avait du milieu des enseignants mais d'autres parfois la renversent. Plus particulièrement :

— les enseignants dénoncent les lacunes de la formation et du perfectionnement qu'ils ont suivis considérant qu'ils ont appris leur métier en classe auprès de leurs élèves.

— peu valorisent la conception organique de l'éducation et la pédagogie de conscientisation.

— une bonne proportion d'entre eux semblent satisfaits du climat social et professionnel de leur école.

— les enseignants francophones ne sont pas si différents de leurs collègues anglophones, pas plus que ceux du secteur privé ne le sont de ceux du secteur public.

Certains résultats de cette vaste enquête devraient retenir l'attention des enseignants, des parents, des responsables de la formation des maîtres, des syndicats. Une réflexion collective nous paraît essentielle avant l'implantation d'éléments de réforme.

De plus, une étude de ce genre par les nombreuses données qu'elle nous fournit est un jalon indispensable pour le comparatiste. La multiplication d'enquêtes de

ce type permettrait de reconstituer l'évolution dans le temps d'un certain nombre de caractéristiques de la fonction enseignante au Québec et de la comparer avec celle qu'ont connue d'autres pays.

Nous regrettons cependant les élaborations un peu trop sophistiquées des résultats chiffrés auxquelles nous convient les auteurs et qui risquent de décourager plus d'un lecteur non initié. Aucun propos tenu par les enquêtés eux-mêmes ne vient apporter des variations d'interprétations à ces résultats. On en arrive à souhaiter la publication d'un ouvrage de synthèse, agrémenté par des propos des enseignants eux-mêmes.

Nous voulons aussi souligner le fait qu'une étude socio-pédagogique portant sur une catégorie socio-professionnelle aussi vaste et aussi variée que celle des enseignantes et enseignants du Québec aurait dû faire l'objet au moins de deux présentations différentes: les enseignants du primaire et les enseignants du secondaire afin de renvoyer à chaque groupe une image qui reflète davantage leurs caractéristiques personnelles. Il est vrai que cette préoccupation était présente chez les auteurs, mais l'analyse en sous-groupes en fonction du niveau d'enseignement suivait l'analyse d'ensemble; elle ne la précédait pas.

Enfin, pour terminer, nous voudrions remercier les 2800 enseignantes et enseignants qui ont accepté de compléter un questionnaire de 35 pages livrant ainsi aux auteurs des données brutes qui leur ont donné la possibilité de publier une série de volumes. Nous espérons aussi que le service de la recherche du secteur de la planification du ministère de l'Éducation du Québec, la C.E.Q. et le service de la formation des maîtres trouveront les réponses aux questionnements qui ont précédé la mise en chantier de ce projet de recherche.

Huguette Van Dromme

* * *

Létourneau, Jeannette, *Les Écoles normales de filles au Québec*, Montréal: Fides, 1981, 239 pages.

Après nous avoir offert une histoire des collèges classiques de très grande qualité (Claude Galarneau), la maison Fides nos livre une histoire des Écoles normales de filles au Québec. On se demande, tout d'abord, pourquoi l'auteur n'a pas embrassé tout le phénomène des Écoles normales. Les Écoles normales de filles sont-elles si différentes de celles des garçons, quand on sait que, jusqu'à l'aube du XXe siècle, n'existaient, tant à Québec qu'à Montréal, que des sections féminines des Écoles normales Jacques-Cartier et Laval? Évidemment, l'on ne peut faire grief à l'auteur d'avoir ce sujet plutôt qu'un autre; mais nous devons constater que nous n'avons qu'une partie du tableau. Nous devons prendre cette étude comme une contribution à l'histoire de l'éducation des filles au Québec, laquelle requiert une problématique beaucoup plus large.

Au cours de la décennie 1830, il y eut des essais temporaires d'établissement d'Écoles normales. Mais c'est véritablement la loi de 1856 qui crée les Écoles normales Jacques-Cartier et McGill à Montréal et Laval, à Québec. Dès septembre 1857, une section féminine de l'École normale Laval est confiée aux Ursulines de Québec: on y constate le coût minime de l'éducation des futures institutrices (pendant 50 ans, le gouvernement versera le même montant à la communauté des Ursulines: p. 42) et le niveau peu élevé des études (savoir lire, écrire et compter suffit pour entreprendre des études pédagogiques: p. 43).

L'œuvre des Ursulines a des limites. En 1894-1895, il y a dans les 1,383 municipalités du Québec, 5,950 enseignants, dont 5,022 institutrices. De ce nombre d'enseignantes, seulement 665 sont des diplômés d'Écoles normales. Et, en 1901, on recensait encore 17,1% d'analphabètes « sur le total de la population scolaire ».

De 1899 à la deuxième grande guerre, nous assistons à la floraison d'au moins une École normale de filles par diocèse. Toutes ces Écoles normales (sauf celle de St-Pascal, qui était une École normale classico-ménagère) partagent un modèle unique. Elles étaient sous la responsabilité de communautés religieuses. Au plan pédagogique, le principal-prêtre, qui était nommé par l'évêque, recevait ses directives du Département de l'Instruction Publique et du Comité catholique du Conseil de l'Instruction Publique. Ces Écoles normales étaient confessionnelles et diocésaines; de plus, pour la plupart, elles étaient établies dans la ville épiscopale de chaque diocèse.

De 1940 à 1962, c'est une période de grande effervescence. De diocésaines, les Écoles normales de filles deviennent des Écoles normales de comtés. Après l'abolition du Bureau central d'examinateurs pour les maîtres en 1939, l'École normale devenait la seule filière de formation pour les institutrices. Le Bureau central disparaît après avoir délivré près de 8,000 brevets d'enseignement de 1898 à 1937; de plus, avant d'être un bureau centralisé, des bureaux régionaux d'examinateurs avaient existé de 1841 à 1898. L'auteur note, dans son ouvrage: « Si le besoin de bons maîtres avait provoqué les lois créant les Écoles normales, c'est l'incompétence d'un grand nombre d'institutrices qui occasionne, en 1939, l'abolition du Bureau central des examinateurs catholiques » (p. 61). En lisant cette étude, on se rend compte du rôle essentiel de ce Bureau central dans la certification des maîtres au Québec pendant un siècle. Il y a, sur ce sujet, matière d'un article sur un sujet essentiel de l'histoire de la formation des maîtres au Québec.

Dans les années 1950, se développent à Montréal de grandes Écoles normales de filles, telles Ignace-Bourget, Institut pédagogique, Jésus-Marie. Au tournant des années 1960, c'est le début des externats. L'auteur fixe l'apogée des Écoles normales de filles à 1962, si près de leur disparition, tant en province qu'à Montréal, de 1969 à 1972, à l'exception de l'Institut pédagogique qui ferme ses portes en 1974. Les responsables des Écoles normales s'étaient regroupés en Fédération des Écoles normales en juin 1964, au moment où la Commission Parent confiait la responsabilité de la formation des maîtres aux universités.

Dans une conclusion ambivalente, dans laquelle perce un regret certain, l'auteur montre, par l'histoire des Écoles normales de filles, une illustration de l'alliance de l'Église et de l'État au Québec et la nécessité de ces institutions dans un pays à bâtir et à alphabétiser.

Cette contribution à l'histoire de l'éducation est par trop institutionnelle et trop peu socio-culturelle. Où sont les élèves, les diplômées, les enseignantes dans cet ouvrage? On aurait aimé avoir des données statistiques sur les institutrices par cycle de formation, par période, par région; curieusement, nous avons plus de données sur les brevets de capacité délivrés par le Bureau Central d'Examinateurs de 1898 à 1936 et même sur les candidates refusées à cet examen, et cela pour chacune des années. Bref, l'auteur a manipulé certainement une vaste documentation pour cette recherche, mais les résultats ne sont pas à la hauteur de l'effort fourni.

En bibliographie, le volume *Économie québécoise*, dirigé par Robert Comeau, a été publié par les Presses de l'Université du Québec, celui que nous avons commis, en 1971, sur *l'Éducation au Québec (XIXe et XXe siècle)* a été publié par le Boréal Express et non le Bien public, et pour *Les Instituteurs laïques* de Labarrère-Paulé, l'auteur se réfère au volume publié par les PUL en 1965 et non à la thèse manuscrite soutenue quelques années plus tôt. L'index de l'ouvrage n'est pas assez développé pour être d'une grande utilité.

Cette étude servira de matériau important pour une histoire de la formation des maîtres et de l'éducation des filles au Québec. Mais cet ouvrage se révèle, en somme, un livre froid comme un inventaire après décès.

Marcel Lajeunesse

* * *

Dorion, Jacques, *Les écoles de rang au Québec*, Montréal: Éditions de l'Homme, 1979, 428 pages.

Le livre *Les Écoles de Rang au Québec* est composé de deux parties. La première porte sur deux aspects matériels des écoles de rang: le site et l'aménagement, la construction et ses dépendances. La deuxième transcende les aspects matériels en élaborant sur les aspects socioéconomiques: le genre de vie associé à l'école, les conditions économiques en cause. Les 428 pages qui constituent le livre forment un tout que les historiens de l'éducation québécoise de tous âges auraient intérêt à parcourir. Ils y trouveraient ample matière à réflexion sur les efforts d'adaptation aux conditions climatiques et sociales, sur la précarité des moyens à la disposition des responsables de l'éducation, sur la réussite de l'École de Rang, en général, de 1842 à 1964.

L'auteur s'est proposé de reconstruire l'école de rang au Québec. Il s'est placé dans l'optique du concret et du social. Il s'est excusé d'élaguer les programmes, les méthodes, les manuels et les examens. Il s'agit donc de l'école de rang dans cé qu'elle

a de plus saisissable. En effet, il la décrit à des points concrets tout à fait particuliers : terrain, enclos, jardin, puits, croix, mât, construction avec solage, toiture, grenier, perron, tambour, divisions intérieures, dépendances, matériaux et mobilier. Ces aspects matériels occupent près de 200 pages. La deuxième partie, tout en se coordonnant à la première, présente les aspects sociologiques et économiques. Ainsi on y trouve l'institutrice en milieu rural, les moyens de se rendre à l'école, le folklore de l'école de rang, le salaire, les conditions de travail, les difficultés de financement, les fonctions complémentaires de l'école.

Puisqu'il s'agissait, en l'occurence, d'une recherche documentaire destinée à répondre aux exigences d'un mémoire de maîtrise en ethnologie, l'auteur devait adopter une méthode rigoureuse et appropriée. Il a eu recours, comme il se devait, aux sources primaires et secondaires. Les premières sont constituées des archives nationales de 1842 à 1967, de la correspondance échangée entre le Secrétariat de la Province et le Département de l'Instruction publique de 1867 à 1967, des archives nationales sur l'inspection des écoles de 1853 à 1953.

Les sources secondaires peuvent être regroupées sous trois rubriques principales : les ouvrages, les périodiques et les données opinionnaires d'interlocuteurs contemporains. Parmi les auteurs d'ouvrages, on retrouve des historiens comme Lionel Allard, Gérard Filteau, Louis-Philippe Audet, Jean Bruchési, P.J.O. Chauveau, B.O. Filteau, Gérard Filteau, Lionel Groulx, Jean-Charles Magnan, Jean-Baptiste Meilleur et Égide Roy. Outre les historiens qui ont éclairé l'auteur par leurs ouvrages, on trouve quelques sociologues comme Ivanohë Caron, Marcel Rioux, Yves Martin et Guy Rocher.

L'auteur a également puisé dans quelques périodiques comme le « *Mémoires de la Société royale du Canada* », « *Éducation Québec* », « *Recherches sociographiques* », la « *Revue Imperial Oil* », le « *Journal de l'Instruction publique* », « *L'Enseignement* », et « *Notre Petite Feuille* ». À ces sources documentaires l'auteur a ajouté les souvenirs mémorisés et photographiques d'un nombre imposant d'interlocuteurs contemporains de toutes les régions du Québec.

L'une des plus grandes difficultés que l'auteur a dû rencontrer et dont il ne fait mention nulle part, est le choix et la catégorisation des données documentaires à l'intérieur des deux grandes parties et de chacune des parties sous-jacentes de son livre. Il l'a surmontée brillamment. Si on y regarde de près, l'auteur a réussi également à reconstituer ce qu'il était convenu d'appeler l'École de Rang avec sa personnalité physique, morale et sociale. On aurait supposé et même souhaité que l'auteur reconstitue, à l'aide de situations vécues et rapportées, le climat social des relations entre l'institutrice, les commissaires, les notables, le député, les ecclésiastiques et les parents. Sans doute y trouve-t-on quelques épisodes illustratifs de ce climat, mais si peu que la science ethnologique n'en ressort que très peu dans ses structures générales et que l'ethnologue reste sur son appétit.

Le livre est riche d'illustrations-preuves de l'École de Rang, mais les analyses au point de vue de l'architecture ne sont pas assez poussées pour qu'elles puissent constituer l'évolution ethnologique à partir de l'initiative paroissiale, des interférences d'agents extérieurs, de la prise en charge de l'école par le Département de l'Instruction publique.

L'organisation générale de l'étude exprime un souci marqué pour l'ordre, la précision, l'autonomie de chacune des parties. Les titres dans leur ensemble coiffent bien les chapitres et les sections. Cependant, certains d'entre eux auraient pu être formulés autrement pour mieux refléter leur contenu. Comme exemple, celui des *Qualités morales de l'institutrice* où l'auteur ne présente, en somme, qu'une caricature négative de l'institutrice.

Il faut rendre justice à l'auteur qui a su décrire et interpréter une somme considérable de données documentaires et opinionnaires et qui a su, tout en répondant aux exigences d'un mémoire de maîtrise en ethnologie, présenter un travail bien rédigé et très intéressant.

Antonio Le Sieur

* * *

Bouchard, Michel, Étienne, Pierre, Isabelle, Gilles, *Le système scolaire du Québec*, 3 tomes, collection Dossiers universitaires, Montréal: Guérin, 1981, 891 pages.

Cet ouvrage en trois tomes, publié par trois professeurs chargés de cours en Administration scolaire à l'Université de Montréal, tombe à point nommé en pleine fièvre de restructuration du système scolaire au Québec et en souligne sinon son dynamisme du moins son caractère évolutif.

Fournir une documentation riche, variée et la plus complète possible aux étudiants universitaires inscrits en Formation des maîtres semble être l'objectif principal de cette publication. Mais toute autre personne reliée par métier, intérêt, préoccupation sociale au système scolaire (commissaires d'école, parents, journalistes, syndicalistes...) pourrait y trouver renseignements, analyses, synthèses, pouvant amener à la compréhension d'un système scolaire fort complexe soutenu par une législation, une organisation et une administration qui lui sont propres.

Le premier volume présente sous forme d'éphémérides un historique du système scolaire au Québec et une description des structures provinciales et locales encadrées des législations afférentes. Les autres chapitres de ce tome traitent des divers niveaux d'enseignement.

Le second volume s'attarde aux multiples intervenants en milieu scolaire. Des chapitres sont consacrés aux élèves, aux parents, aux enseignants, aux administrateurs, au personnel non-enseignant et au personnel de soutien.

Le troisième volume aborde des thèmes d'une brûlante actualité: langue d'enseignement, éducation des adultes, enseignement privé, confessionnalité, enseignement professionnel, enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, etc.

Chaque tome débute par une table des matières détaillée indiquant les chapitres et leurs divisions. Chacun des chapitres est précédé d'un « sommaire » qui subdivise la table des matières et comprend: une introduction, une partie principale où l'on retrouve selon le cas: éphémérides, description d'organismes ou de structures, explications d'organigrammes, présentation et insertion de textes législatifs, réglementations, formulaires, renseignements d'ordre pratique: adresses de commissions scolaires, de bureaux régionaux du MEQ, de revues d'éducation, etc., puis la conclusion, les références bibliographiques qui sont abondantes, variées, récentes et, enfin, les annexes appropriés.

Ces trois volumes sont de grand format (21½ x 28 cm). Les caractères sont gros, la présentation ajourée, le repérage facile, le pris: 27$ l'ensemble. Peut-être faudrait-il prévoir pour une prochaine édition, un format plus petit, plus léger et plus adapté à la bourse des étudiants.

Malgré une partie historique proportionnellement faible par rapport à l'ensemble de l'ouvrage, ces trois volumes demeurent une cumulation impressionnante de données sur le système scolaire québécois. Ils comblent un vide laissé par la non-réédition de l'excellent livre de Audet et Gauthier (1969). C'est aussi un livre de référence plus varié et plus complet que la dernière édition (1981) du manuel de Gendreau et Lemieux portant sur le même sujet.

Pierre Lanteigne

* * *

Dussault, Gilles, Bégin, Yves, *Sage: Un pas vers l'école de demain*, Québec: Les Presses de l'Université du Québec, INRS-Éducation, Québec, 1982, 218 pages.

Qui n'a pas, parmi ceux qui sont impliqués dans l'éducation au Québec, entendu parler de *Sage?* Ce projet dont le sigle traduit un parti pris favorable à l'enfant: ce système d'apprentissage géré par l'étudiant. Les principaux chercheurs, auteurs de *Sage*: *Un pas vers l'école de demain* nous en reparlent selon un point de vue nouveau: celui du cadre conceptuel. D'aucuns attendaient cette démarche — elle s'avérait essentielle — non seulement pour ceux qui travaillent déjà dans ce système mais davantage encore pour ceux qui désireraient l'implanter dans leur milieu. C'est donc dans l'intention de fournir une information systématique sur le projet *Sage*, aux fins de signifier ses fondements scientifiques et d'expliquer aux praticiens leur acharnement à poursuivre ce projet d'individualisation que Dussault et Bégin, et l'INRS-Éducation, ont écrit ce livre.

L'ouvrage est l'œuvre de pédagogues; son plan en témoigne. Chacune des deux premières parties apporte des informations, aux sources toujours précises, qui

se complètent et préparent le lecteur à mieux comprendre le choix des options exprimées en troisème partie et le mènent jusqu'à la conclusion sans perte d'intérêt.

La première partie situe les deux principaux contextes théoriques de *Sage*: celui de la politique québécoise du progrès continu et celui de la recherche américaine en pédagogie de la maîtrise dont la stratégie opérationnelle a commencé à prendre forme au début des années 70. Dans le chapitre premier les auteurs font la démonstration, au moyen d'un choix judicieux de textes émanant des différents gouvernements du Québec, que les politiques en éducation sont, à partir des années 65 jusqu'à ce jour, des politiques de progrès continu. Elles ont pris forme d'une part, dans le rejet de l'année-degré et le choix de l'âge chronologique comme critère de classement et d'autre part, dans l'expression d'une recherche du développement intégral de l'enfant dans l'individualisation de l'enseignement et de l'apprentissage. Le deuxième chapitre tient aussi de la démonstration. Il veut faire la preuve que cette politique québécoise du progrès continu est réalisable. Les auteurs alors puisent aux sources américaines de la pédagogie de la maîtrise, modèle conceptualisé par Bloom (1968, 1976) et dont la base opérationnelle est davantage attribuable à Block et Anderson (1975). En marquant bien les ressemblances et les différences entre la politique québécoise et le mouvement scientifique américain, les auteurs montrent que c'est la croyance dans les capacités de l'enfant, pour son développement intégral et pour une société meilleure, qui inspire l'une et l'autre.

La deuxième partie est consacrée aux antécédents théoriques de *Sage*: elle comprend quatre chapitres. Le troisième et le sixième se rattachent à la réalité québécoise et ils encadrent l'analyse de deux écrits américains fondamentaux dont les conceptions sur l'individualisation s'opposent.

Le rapport Parent est alors présenté comme le premier et le plus important antécédent théorique québécois. Dussault et Bégin y relèvent maints exemples pour étayer leur thèse d'individualisation. Que ce soit par les classes à rythmes multiples proposées pour le primaire ou le cours unique et polyvalent pour le secondaire ou encore la réorganisation de la classe en atelier d'apprentissage au primaire ou le programme diversifié autour d'un tronc commun au secondaire, le rapport Parent, selon les auteurs, a été la source d'inspiration des politiques ultérieures du progrès continu. En cherchant à promouvoir les options et en recommandant la promotion par matière il s'attachait d'abord et avant tout à prendre en compte les différences individuelles. L'analyse des sources américaines, celle de la *National Society for the Study of Education* (NSSE) et celle de l'*Association for Supervision and Curriculum Development* (ASCD) permet aux auteurs de faire ressortir les deux conceptions mises de l'avant par les théoriciens de l'individualisation. La première préconisant l'individualisation pour les bien nantis de l'intelligence au grand profit de la société qu'ils dirigeront et la deuxième exigeant l'individualisation pour tous au seul profit du développement personnel. Le sixième chapitre effectue un retour au Québec pour fustiger la conception organique, d'inspiration rogérienne, défendue dans l'*Activité éducative*

par le Conseil supérieur de l'éducation et qui fait de l'enfant le seul expert de l'éducation. Les auteurs ne sont pas tendres pour cette conception qu'ils accusent de chercher à évacuer le maître de l'école en faisant de lui un simple coopérateur, à répudier l'enseignement scolaire plutôt que le réformer et à réserver somme toute à l'école un sort « illichéen ».

La dernière partie est un cadeau que se font les auteurs et que reçoit aussi le lecteur: les options théoriques de *Sage*. Les définitions des concepts de personne, société, école, programme, succès scolaire, classe, apprentissage, enseignement, enseignant et apprenant intègrent les éléments théoriques des contextes et antécédents et aboutissent tout naturellement aux objectifs et aux hypothèses de *Sage*. Les paradigmes, affirment les auteurs en conclusion, ont été transcendés en retenant des éléments de diverses tendances pour faire de *Sage* une expérience unique bien ancrée en sol québécois.

Voilà un livre qui donne à *Sage* une première place dans l'actuel essor de la recherche-développement au Québec: celle qui s'inspire des politiques et articule des principes avant de s'engager dans l'action; celle qui observe le réel, approfondit ses postulats, adapte et rejette des courants nouveaux; celle qui fait ses choix théoriques et pratiques.

L'organisation du livre (de style et de lecture agréables) permet au lecteur de revivre, au fil des contextes et des antécédents, la réflexion qui a alimenté l'action de *Sage* jusqu'au choix plus définitif des options. Ainsi apparaît, à la fin de la lecture, l'utilité de deux chapitres qui, en s'opposant, donnent plus de poids aux options théoriques; l'un traite de la pédagogie de la maîtrise pour s'y associer et l'autre, du modèle organique pour s'en dissocier. Dans l'action, aucune des deux approches ne fut vraiment partie intégrante de *Sage*. Cependant, l'on se demande pourquoi les auteurs n'ont pas puisé aussi à l'expérience de *Sage* dans leur démonstration du réalisme du progrès continu; les huit années de *Sage* ne fournissent-elles pas appui à cette politique? Les auteurs probablement, entendent le démontrer dans l'ouvrage qu'ils annoncent sur les résultats du projet.

Les options ne s'arrêtent toutefois pas à un véritable choix théorique en matière d'apprentissage. Si la pédagogie de la maîtrise trace une piste, elle n'est pas véritablement explicative de l'apprentissage car il s'agit plutôt d'un modèle de planification inspiré du plus grand respect de l'enfant et d'une croyance ferme en ses capacités.

Par la qualité de ses analyses et par l'intérêt qu'il suscite pour l'expérimentation pédagogique en individualisation de l'enseignement, il débordera les frontières québécoises. Heureusement!

Marcienne Lévesque

* * *

Kozma, Tomas et alii, *Az Ezredfordulo Iskolàja*, Budapest: Tankonyvkiado, 1979.
L'école hongroise au carrefour de l'an 2000.

Dans l'imaginaire dominant des occidentaux, la Hongrie c'est une ville « Budapest » et une date « 1956 », l'intervention meurtrière des chars russes; plus récemment s'est ajouté un nom qui est devenu un nom commun « le rubickube » du nom de son inventeur hongrois Mr Rubick. En connaître plus implique un lien particulier avec ce pays de plus de 10 millions d'habitants. Ce qui est relativement rare malgré une diaspora hongroise nombreuse. Et c'est dommage car ce pays est au cœur de l'Europe, cœur géographique mais aussi cœur socio-politique dans la mesure où ce qu'on a appelé le miracle hongrois peut faire battre de nouveaux espoirs. Sans emballement — ce serait contraire au pragmatisme qui l'anime — mais bien concrètement comme dépassement de rapports de forces apparemment impossible à dépasser. Il est certain que dans le tableau sombre de l'affrontement des deux superpuissances dont les petits pays font les frais, la Hongrie tranche d'un point de vue économique: pas ou peu de chômeurs, elle est le seul pays socialiste à offrir un approvisionnement abondant, varié et accessible; elle a des surplus agricoles et commerce autant avec l'Est que l'Ouest. La source politique de cette relative prospérité? Le Kadarisme qu'on a défini comme « un art fort ingénieux de traiter avec un voisin trop puissant... et d'accommoder une doctrine trop rigide[1]. Qu'en est-il de l'éducation? Le livre de Tomas Kozma « L'école hongroise au carrefour de l'an 2000 » apporte des éléments de réponse à cette question.

Monsieur Kozma dirige le département de planificiation de l'Institut de Recherche éducative de l'Académie Hongroise des Sciences. C'est de cette position qu'il analyse l'évolution du système scolaire depuis la fin de la dernière guerre mondiale et qu'il propose des stratégies de changement pour faire face à l'an 2000. Les 30 dernières années ont été marquées par l'implantation de l'école obligatoire jusqu'à 16 ans: 8 ans d'école primaire ou d'école générale, 2 ans d'école secondaire. Les principales tâches pour les 25 années à venir sont:

1 — généraliser les écoles maternelles qui pour le moment ne peuvent recevoir que 80% des enfants du groupe d'âge intéressé,

2 — égaliser le niveau des écoles primaires,

3 — et surtout changer le système secondaire. Pour le moment, celui-ci est divisé en trois: général, technique et professionnel. Et les finissants du professionnel ne peuvent passer les examens d'entrée dans les universités. Le principal effort à venir devrait porter sur un changement substantiel de ce système.

Ce changement du système secondaire devrait être double: interne et externe. Interne, en décloisonnant les 3 divisions actuelles. Par exemple les 2 premières années (14-16 ans) devraient être communes et offrir une culture générale rendant les étudiants aptes à déterminer leur choix de carrière; et ceux qui choisissent le professionnel ne devraient pas être éliminés à tout jamais de l'université. Mais le chan-

gement doit porter aussi sur l'articulation du système avec le reste de la société, et en particulier avec le marché du travail.

Pour opérer ce double changement, l'auteur propose les étapes suivantes:

— élaborer un curriculum commun pour les différents types d'écoles secondaires,

— organiser toutes les formes de formation professionnelle, depuis celle de l'école jusqu'à celle dispensée sur les lieux de travail. Dans cette perspective, une collaboration réelle est à promouvoir avec les entreprises, les coopératives et les universités.

Les étapes ne pourront être parcourues que progressivement et en persuadant les enseignants de leur bien-fondé, de telle sorte qu'ils orientent leurs innovations dans ces directions.

D'après ces données de planification générale, l'école hongroise rencontre globalement les mêmes problèmes que celle des autres pays. Il faudrait voir comment ils sont vécus concrètement sur le terrain, région par région; et en particulier comment une perspective d'éducation permanente peut en changer radicalement le traitement. Cette perspective n'est-elle pas celle qui crée le carrefour éducatif de l'an 2000?

Gaston Pineau

NOTE

1. Charles Vanhecke, La Hongrie 25 ans après, dans *le Monde*, 10 nov. 1981.

* * *

Daignault, Jacques, *Le pédagogue-artiste*, Trois-Rivières: Éditions du Sextant, 1981, 47 pages.

Premier avis: pré-avis.

Pédagogues sérieux s'abstenir. Que ceux qui ont besoin de croire mordicus à l'éducation comme œuvre de vérité évitent de lire ce qu'ils trouveraient iconoclaste. Évitons de faire de la bile. Par contre, que ceux qui peuvent prendre distance par rapport à leur pratique et mettre un grain de sel dans leur banquet pédagogique n'hésitent pas à le lire: ils y trouveront mieux que du poivre. Un aphrodisiaque, peut-être même, qui fait aimer ce travail que parfois l'on déteste tout en y tenant comme à la prunelle des yeux; en tout cas qui lui en met de toutes les couleurs.

Deuxième avis: ce dont il s'agit.

Savez-vous rédiger la recension d'un poème? Moi non. D'un traité, d'un roman, d'un film comique, d'une tragédie ou même d'une pièce de boulevard, soit. Mais d'un poème? Nous sommes en avril et voilà six mois que le livre est sorti, six mois que je l'ai lu; quatre mois que je sais devoir en écrire la recension et quatre mois que je me demande comment m'y prendre. La plus simple: que chacun le lise et je ne devrai rien en écrire! Cette tâche m'est d'autant plus difficile qu'il s'agit d'un

poème fou. Fou par l'excès de vie qui en déborde. Avez-vous déjà vu la vie pédagogique déborder? C'est fou. Les momies, qui sont un excès de mort en suspens n'aiment pas la vie. Et ceux qui sont un moment de vie en suspens craignent moins l'excès de mort que l'excès de vie. Mais vous me direz: « Qu'est-ce que cela vient faire ici? » Et bien le livre de Daignault c'est ça, mais à propos du terrorisme et du nihilisme en éducation. Bref, je viens de le trahir mais lui, il vit sans suspens.

Troisième avis: les ingrédients.

L'écrit que Jacques Daignault a osé commettre est, à sa manière d'artiste de variétés pédagogiques, une pièce composée d'un prologue, d'un pré-jeu, de trois actes et d'un épilogue. Le prologue situe la tragi-comédie dans l'espace et le temps: Rimouski, UQAR, hiver-printemps 1981. Le pré-jeu introduit quelques références. On part de Nietzsche et l'on passe par Lyotard, Deleuze et encore Deleuze et quelques autres pour s'installer sur la scène du paradoxe: la mise en scène se veut aboutir à une « hésitation prolongée entre le sens et le sens ».

Le premier acte est très sérieux. À la limite, et avec un valium, les pédagogues sérieux pourraient en lire les trois scènes. D'abord « simulacre et vérité » s'interroge sur le discours pédagogique au service de la vérité. En voilà qui ne font que raconter des histoires en faisant croire qu'il ne s'agit pas du tout d'une histoire. Dans « inconvenance et narration » Daignault, à partir de Lyotard, s'interroge sur ce qu'on peut faire d'un discours pédagogique de vérité: en examiner le style. Car son effet dogmatique ne tient pas à l'articulation du vrai mais au style de l'exposition qui provoque la séduction de la réception. Il s'agira d'être sensible aux affects esthétiques afin de ne pas trop subir les effets prescriptifs. Enfin, dans « théorie et pratique » Daignault examine le rapport irréconciliable entre le descriptif et le prescriptif et montre comment éviter le dogmatisme de l'un et de l'autre. Car si n'a de valeur que le théorique, on est piégé dans le terrorisme et si ne vaut que la pratique, on risque le nihilisme. Une voie possible pour le sujet mais parfois impossible au pédagogue: la nomadisation des points de fuite. C'est la reconnaissance du paradoxe pédagogique: le projet du pédagogue ne pourra résussir que s'il accepte que son discours n'est qu'histoires (au pluriel: ce sont des histoires), que la vie est nomade et que la sédimentation rend fossile. Une analyse de l'œuvre de J.J. Rousseau illustre cette histoire.

Le deuxième acte met en scène le cas UQAR. On y voit la puissance d'une administration qui, en raison du sérieux de l'acte, censure l'art pédagogique. La vie en suspens exècre le paradoxe vital. Que d'effets d'autorité sans style, quelle histoire bureaucratique! L'acte III, une fois la pièce jouée, recueille les échos du public, les critiques, les connivences et les complicités. L'épilogue renvoie enfin brièvement à la spécificité artistique, y compris sa dimension politique, de l'espace pédagogique.

Dernier avis: publicité*

Si le premier acte vous paraît trop sérieux, car ces philosophes ne sont quand même pas si faciles à lire, n'abandonnez pas le livre sur une tablette. Sautez l'acte I

et passez directement aux actes II et III; c'est mieux que du vin, ça fait du bien par où ça passe sans laisser de mal de tête le lendemain.

* À sa manière cette publicité, comme toute publicité, a été payée. L'auteur m'a donné un exemplaire de son ouvrage qu'il m'a dédicacé avec complicité. Le pauvre, il ne pouvait rien faire de plus car l'artiste n'a pas reçu de cachet à la suite de cette représentation-là. On a même failli lui interdire toute autre représentation.

J.M. Van der Maren

* * *

Racette, Geneviève, *Le rôle du professeur d'université, Défense et illustration.* Collection Études et documents, n° 3, Montréal: Syndicat des professeurs de l'Université du Québec, 1982, 48 pages.

Cette étude de Geneviève Racette vient à son heure pour rappeler les menaces qui pèsent actuellement sur la réalisation des différents objectifs des Universités. Des responsables ministériels suggèrent de résoudre les problèmes financiers des Universités par un retour aux méthodes pédagogiques traditionnelles et par l'augmentation des charges d'enseignement. Un raisonnement simplificateur associe l'accroissement des tâches assumées par les professeurs à l'amélioration de l'accessibilité aux études. Mais, comme le démontre l'auteur, un tel projet conduit inéluctablement à une régression des formations données aux étudiants et va à l'encontre des objectifs fondamentaux de l'Université. L'augmentation du nombre des étudiants dans les groupes de cours, par exemple, aurait pour conséquence de recréer l'ancienne distance entre les étudiants et le professeur, de diminuer la disponibilité de ce dernier, et irait à l'opposé d'une véritable démocratisation de l'enseignement supérieur. De même l'accroissement des charges d'enseignement des professeurs aurait pour effet de diminuer leurs activités de recherche et leur contribution aux services collectifs. En réalité, ces projets correspondent à une vision dépassée de l'Université. La composition sociale des étudiants, leur origine socio-économique, leurs conditions d'admission, ont été bouleversées depuis vingt ans dans le sens de la diversification. Les conséquences de cette diversification sont étendues: le retour aux méthodes traditionnelles est devenu irréalisable et, de plus, cette nouvelle situation a déjà amené les professeurs à élargir considérablement leur tâche d'encadrement et de direction des travaux personnels. Ainsi, le véritable problème actuel est, contrairement à certaines visées ministérielles, d'assurer aux professeurs les conditions nécessaires à la réalisation de leurs tâches.

Force est donc de reprendre ce problème du rôle des professeurs d'Université, problème dont l'actualité est renouvelée par ces menaces. On saura gré à Geneviève Racette de proposer un salutaire rappel des principes fondamentaux concernant les grandes fonctions des universitaires (enseignement, recherche, service à la collectivité), et de montrer combien ces tâches se sont accrues et comment elles entrent, dans une certaine mesure, en contradiction. Il est indispensable de rappeler, contre

des pressions qui s'exercent actuellement sur ce point, qu'un enseignement universitaire de qualité suppose que l'Université reste un lieu éminent de recherche et de production scientifique. Nous assistons aujourd'hui à un renforcement des multiples exigences qui pèsent sur l'enseignant-chercheur: demandes plus pressantes dans le sens de la direction individuelle des projets de formation, accroissement de la participation à la gestion des Universités, extension des informations scientifiques. Il n'y a pas de réponse simple à une telle situation. Geneviève Racette esquisse très utilement des voies de solution. Elle appelle à une vision lucide du problème et met en garde contre des tendances qui conduiraient à fragmenter ces différentes fonctions dont l'unité assure précisément la vitalité des Universités.

Pierre Ansart

* * *

Côté, Michel, *Admission des étudiants étrangers dans les universités francophones du Québec, Évaluation des dossiers étrangers par comparaison avec le système collégial québécois*, Montréal: Service régional d'admission du Montréal Métropolitain, 1980, xi-227 p.

L'auteur est préposé aux admissions au bureau du registraire de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Auparavant, il a exercé les mêmes fonctions à l'Université de Montréal où il était affecté à l'admission au premier grade.

À Montréal, pour la session d'automne, il avait à traiter environ 4,000 dossiers, entre la dernière journée où les candidats pouvaient poser leur candidature et la date où l'Université devait leur communiquer une réponse définitive. Or, entre ces deux dates, il s'écoulait deux mois. Il lui fallait donc se prononcer en moyenne sur 100 dossiers par jour. Les candidatures venues de finissants des Cégeps sont relativement faciles à évaluer, parce que les dossiers sont présentés de façon uniforme et que leur contenu est connu. Un certain nombre d'autres demandes proviennent d'étudiants déjà à l'université qui veulent changer d'orientation. Là aussi le cadre est connu et les dossiers faciles à interpréter.

Le problème est tout autre pour les candidatures venant de l'étranger. En 1973-1974, plus de 19,000 étrangers étudiaient au Québec. L'Université de Montréal en comptait 1,778, dont 781 venaient d'être admis après étude de 1,558 demandes d'admission. Ces candidatures venant d'un grand nombre de pays posaient un véritable problème, puisque chaque université se servait pour le résoudre de documents internes, plutôt empiriques, qui n'avaient fait nulle part l'objet d'une étude systématique.

C'est ce vide que la recherche de Michel Côté a voulu combler. Il expose l'origine du problème des équivalences de diplômes et les méthodes qu'on a proposées pour le résoudre. Il analyse ensuite les éléments particuliers aux universités francophones du Québec, il discute de la façon de procéder, puis il présente des monographies pour les 50 pays étrangers d'où viennent des candidats en nombre appréciable.

Chaque monographie décrit l'organisation des études primaires et secondaires, l'âge d'entrée à l'école, l'âge d'entrée à l'université et le nombre d'années qu'il faut pour obtenir le premier grade universitaire. Elle donne ensuite l'évaluation faite par le « Manuel d'évaluation de la scolarité » fait au ministère de l'Éducation, en vertu du Règlement numéro 5 pour la classification des maîtres. Cette évaluation est ensuite comparée à celles des principaux répertoires internationaux. La monographie propose enfin une recommandation pour l'admission dans les universités francophones du Québec. L'ouvrage se termine par des tableaux qui donnent des vues d'ensemble faciles à consulter.

Cet instrument de travail peut rendre de grands services. Il intéressera aussi tous ceux qui veulent comprendre la problème des équivalences internationales de diplômes.

Marcel de Grandpré

* * *

De Ketele, Jean-Marie, *Observer pour éduquer*, Collection Exploration Recherches en sciences de l'éducation, Berne : Peter Lang, 1980, 214 pages.

Dans l'intention de De Ketele, l'ouvrage qu'il présente se veut essentiellement « une série de propositions concrètes, mais solidement fondées, permettant d'inspirer la pratique éducative » ; le but poursuivi est de permettre des dialogues renouvelés entre chercheurs-enseignants, formateurs-d'enseignants et élèves-maîtres en formation.

Dans un premier chapitre, lequel définit le cadre de la problématique proposée, il rend indissociables trois concepts fondamentaux : Éduquer, Évaluer, Observer. S'opposant au courant voulant que le processus éducatif « soit un simple processus de maturation », il fait la proposition d'un processus intentionnel et systématique, dans lequel l'ouverture, la créativité et l'imagination conservent leur place. Les objectifs y prennent la forme de « valeurs déclarées, c'est-à-dire, communiquées et transparentes (p. 20) qui constituent la base d'une grille d'observation et d'évaluation du message pédagogique. L'évaluation, de laquelle dépendent les décisions pédagogiques, devient une opération de confrontation entre les informations recueillies et à recueillir. De Ketele propose à cet effet le dépassement du classique et arbitraire « bon » et « mauvais » par un choix de critères pertinents dans lequel l'observation devient un acte de cueillette intelligent et volontaire, c'est-à-dire, dirigé sur un objet bien défini. Passant en revue les différentes définitions européennes (belges et françaises) et américaines de l'observation et de l'évaluation qui ont cours depuis les années '50, il propose, en synthèse, une attention renouvelée aux définitions axées sur des informations relevantes ; De Ketele voit l'évaluation comme étant la régulation de l'acte pédagogique. Poursuivant un développement théorique, autour de l'évaluation, il pose dans un second chapitre le problème du rôle de l'évaluation en éducation ; un long dialogue avec le lecteur s'ébauche. Pourquoi évaluer ? Quoi évaluer ? Par qui ? et

enfin: Comment évaluer? Les exemples sont nombreux, souvent intéressants et généralement pertinents.

L'enracinement de l'ouvrage et de la pensée de De Ketele dans la pratique donne à ses propositions de belles qualités; elles sont concrètes, bien formulées, nourries d'exemples, réalistes, tout en demeurant critiques et éclairées. Il n'hésite pas à leur consacrer une trentaine de pages. Le lien étroit entre la réalité pédagogique et les données de la recherche est remarquable. Ce qui ne l'empêche pas d'adapter une position courageuse dans ce troisième chapitre. Faisant ressortir les effets néfastes, sur le système éducatif, de la routine, il cherche une nouvelle cohérence entre des données renouvelées et ses propres propositions; en des termes opérationnels, il illustre sa proposition d'axer le processus éducatif sur des objectifs terminaux globaux, optant pour une évaluation formative.

Pour les spécialistes de l'évaluation, ces idées ne seront sans doute pas nouvelles, les techniques de Rimoldi, de Piaget et de Bryse étant déjà bien connues. Pour les éducateurs, les formateurs et les élèves-maîtres désireux de concrétiser le concept d'évaluation formative, le chapitre troisième s'avérera une mine d'or. Théoriquement, dans ce chapitre, les choix de De Ketele s'inspirent des travaux de Piaget sur les processus cognitifs; son propos affaiblit la pédagogie de « cumulation » qu'il supplante par la pédagogie de « transformation » des acquis antérieurs. Revenant à sa proposition initiale d'objectifs globaux, il ne sera pas étonnant de le voir consacrer également un chapitre entier (le quatrième) au champ représentatif dans lequel les aspects socio-affectifs du processus éducatif seront mis en valeur. La proposition originale dans ce chapitre, est d'introduire l'acteur du processus éducatif (l'élève) dans l'évaluation, tout en étant bien conscient des difficultés liées à ce choix; un très court chapitre, dans ce même esprit, est consacré à la fonction du « conseil de classe » dans le déroulement du processus d'observation et d'évaluation formative.

Dans un sixième et dernier chapitre, De Ketele propose, questionne et ouvre le dialogue sur un terrain épineux, celui de la formation des enseignants. Très nuancé, dans une synthèse, il propose quatre modèles de formation; il y adapte une position à la fois rationnelle et imaginative; c'est dans ce chapitre que l'auteur avoue le plus clairement être « en recherche » et prendre plaisir à l'être. Rappelant la nécessité d'enraciner la pensée éducative dans la pratique éducative, il cherche avec le lecteur une perspective unificatrice, une perspective vers laquelle il tend pour qualifier le processus et l'acte éducatifs.

Destiné aux enseignants, aux éducateurs, aux chercheurs dans l'action, aux psychologues scolaires, l'auteur tente d'aider le lecteur à se « forger une conception cohérente du processus éducatif ». Partant du rôle de « l'observation et de l'évaluation, De Ketele énonce des propositions concrètes pour observer le champ représentatif des acteurs du processus éducatif pour évaluer la maîtrise des objectifs recherchés, pour animer le conseil de classe et pour la formation des éducateurs ».

Malgré l'intérêt et l'utilité sans conteste de l'ouvrage, l'auteur se mérite cependant un grand reproche, à cause du titre de son ouvrage. Le volume de De Ketele aurait eu grand avantage à être intitulé « Observer et évaluer pour éduquer ». Pour les lecteurs, le titre « Observer pour éduquer » est une piste très incomplète; dans l'esprit de De Ketele, en effet, l'observation n'a de place qu'en fonction de l'évaluation. La phase exploratoire de l'observation au cours de laquelle les critères sont généralement déterminés est à peu près négligée. Du point de vue d'un formateur d'enseignants cet oubli est sérieux. Les qualités intellectuelles de l'auteur, son franc désir d'une innovation cohérente peuvent laisser croire que dans une réédition éventuelle, cet oubli sera corrigé.

Bibiane d'Anjou

* * *

Perron, Jacques, *Valeurs et choix en éducation*, Saint-Hyacinthe: Édisem, 1981, 225 pages.

Au moment où l'on s'interroge sur les valeurs et sur leurs liens avec l'éducation, l'ouvrage de Jacques Perron apporte une contribution indispensable. L'auteur s'applique en effet à éclairer ce que l'on entend par valeur en psychologie et comment les valeurs interviennent au plan du comportement.

On appréciera tout particulièrement l'exploration très fouillée qu'on trouve, dans cet ouvrage, de travaux qui ont tenté, au cours des dernières années, d'esquisser une définition des valeurs qui puisse être opérationnelle dans le cadre d'une science du comportement. Cette exploration a permis à Jacques Perron de mettre en relief des constituants de base et des attributs des valeurs, de bien distinguer celles-ci de concepts connexes, tels le processus de valorisation, les besoins, les attitudes et d'établir comment les valeurs « inspirent directement les positions que nous prenons sur les problèmes de notre société » (p. 13), comment elles « sont à la base de nos options politiques » (p. 14), comment elles « assurent la stabilité des décisions et des choix d'action » (p.7), comment enfin elles contribuent à l'actualisation de la personne.

À partir de cette exploration, l'auteur a élaboré son propre instrument de mesure qu'il a appliqué à des adolescents et adolescentes du secondaire et du collégial. Dans cette étude, Jacques Perron s'est délibérément situé dans une perspective de psychologie vocationnelle visant à « atteindre des aspects plus spécifiques et plus circonstanciés des représentations axiologiques que se font les étudiants de l'environnement éducatif dans lequel ils évoluent quotidiennement » (p. 26).

Un questionnaire présentant des regroupements homogènes d'énoncés devant être évalués indépendamment l'un de l'autre lui est apparu l'instrumentation la plus adéquate pouvant faire ressortir l'importance relative accordée par des jeunes à des modalités d'être et d'agir concernant sept aspects valorisables de l'éducation: le Statut, la Réalisation, le Climat, le Risque, la Liberté, la Participation et la Sécurité.

Dans l'ouvrage dont il est ici question, l'auteur décrit les phases d'élaboration de ce questionnaire, les différentes expérimentations qui en ont été faites, les transformations apportées à partir de la version initiale (1968), en passant par celle de 1974, dont il expose plus spécialement les résultats, jusqu'à celle de 1980 dans laquelle il a ajouté une huitième échelle dite de déviation.

La préoccupation de l'auteur est d'en arriver, « à partir des représentations axiologiques que des étudiants ont du système d'éducation dans lequel ils évoluent, à cerner les composantes adaptatives et expressives de la réalisation de soi en fonction d'un certain nombre de variables évaluatives et différentielles » (p. 23). Les résultats obtenus laissent entrevoir que « dans l'ensemble, les variations des préférences et celles des valeurs d'éducation sont synchroniques » et que « cette covariation est plus marquée au niveau collégial qu'au niveau secondaire » (p. 167).

Validé au plan de son contenu et quant à ses possibilités de « marquer, entre divers groupes de sujets, des différences interprétables à la lumière des données déjà accumulées dans le contexte de la psychologie des valeurs » (p. 53-54), le *questionnaire de Valeurs d'Éducation*, mis au point par Jacques Perron et ses collègues, s'est avéré un instrument fort pertinent pour dégager « un portrait différencié des représentations qu'ont les étudiants des objectifs principaux de l'éducation secondaire et collégiale » (p. 169).

Nous constatons, entre autres choses, que « la façon dont les étudiants entrevoient leur réalisation dans le contexte de l'éducation obéit à une plasticité plus grande en fonction de leurs préférences, de leur niveau d'étude et de leur sexe qu'en rapport avec des déterminants socio-géographiques » (p. 169). De telles données, de même que l'instrumentation développée dans le cadre de cette recherche, seront certainement très utiles aux éducateurs tout autant qu'aux chercheurs soucieux de saisir comment des adolescents et adolescentes construisent leur propre système de valeurs, comment entre 14 et 20 ans « les référents externes cèdent la place aux référents internes » (p. 166), comment peu à peu « l'expression prend le pas sur l'adaptation » (p. 166).

Une telle étude répond à un besoin réel du monde de l'éducation. Elle interroge, entre autre, sur la place qui est faite, dans nos institutions d'enseignement, aux valeurs de risque, de liberté et de participation.

Anita Caron

* * *

Revue *Critère*, La religion au XXe siècle: L'esprit religieux, printemps 1981, no 30; La religion au XXe siècle: L'institution religieuse, printemps 1981, no 31; Religion et culture, Actes du colloque organisé conjointement par Critère et l'Institut québécois de recherche sur la culture, automne 1981, no 32.

Dans le contexte de notre société contemporaine qui se cherche, on ne peut qu'applaudir le fait que la revue Critère ait consacré trois numéros au phénomène

religieux. Les textes traitent avant tout de la situation québécoise mais il y a une ouverture à la réalité d'autres sociétés. Cela ne signifie évidemment pas que tout a été dit. Mais ces trois numéros présentent un apport certain dans la recherche actuelle.

Il va sans dire qu'il est impossible de rendre compte ici de toute la richesse, de tout le questionnement, de toute la perspective et de toute la nouveauté contenus dans l'ensemble des contributions. Il me semble important que la revue Critère se soit mise à la tâche urgente de commencer à réfléchir sur la notion traditionnelle de religion dans notre société. Comme il est suggéré, il importe de faire la distinction et la nuance entre la spiritualité, l'intériorité, le voyage intérieur, la religion, la religiosité, le sacré, le désir religieux, la transcendance, le mythe, la théologie... On assiste à la redécouverte de réalités laissées pour compte depuis un certains temps. Une orientation se détache: la « religion » se situe dans la ligne du sens de l'existence.

L'approche multidisciplinaire, sans être une exploration exhaustive, est enrichissante. Les brèves « introductions-témoignages » aux ateliers du congrès (vol. 32, p. 159-254) sont particulièrement révélatrices.

Une autre qualité, d'aucuns diront défaut, de la méthode employée est le fait que, en majorité, les questions sont posées de l'intérieur. Je veux dire que l'on cherche à cerner la notion de « religion » en scrutant ce que l'expérience religieuse représente pour le croyant. On ne peut jamais insister assez sur la portée de cette méthode. On peut sans doute déplorer que le non-croyant n'ait pas eu l'occasion de s'exprimer.

Ceux qui travaillent dans le monde de l'éducation et surtout ceux qui œuvrent à la formation des maîtres ne peuvent pas ignorer les réflexions de ces numéros de Critère. S'il est vrai que nous vivons une crise des valeurs et que les valeurs sont centrales en éducation, il nous faut créer le climat dans lequel l'être humain puisse se sensibiliser à la dimension religieuse. Dans cette perspective, ces trois numéros constituent un instrument indispensable.

Je ne veux pas passer sous silence la pertinence du liminaire dans le numéro 30 (p. 9-10).

À la fin de ce dossier (no 32, p. 257-271) on trouve une bibliographie appropriée. Si on avait ajouté un index analytique, l'utilisation de ce « vade-mecum » aurait été plus pratique.

Enfin, je voudrais ici paraphraser Yvon Deschamps dans son dernier spectacle: « Pour croire j'ai besoin de connaître », et le confesseur de rétorquer: « crois et tu comprendras ».

Gustaaf Schoovaerts

* * *

Jacquard, Albert, *Éloge de la différence. La génétique et les hommes*, Collection Science ouverte, Paris: Éditions du Seuil, 1978, 218 pages.

L'apport de la génétique à la connaissance de l'homme est en train de bouleverser nos connaissances sur la nature biologique de l'homme. Entre les extrapolations « héréditaristes » d'une part et les exagérations des « environnementalistes » d'autre part, se trouverait un troisième groupe, les « égalitaristes » qui soutiendraient l'égalité des potentiels biologiques des individus. Malheureusement, la complexité de l'homme ne peut s'évaluer à partir de tels partis pris. La complexité du vivant et surtout de l'humain ne peut être comprise sans considérer les influences interactives de l'organisme, du milieu, de la société et de l'individu en tant que tel. Donc, on ne se retrouve plus en présence d'une explication causale pure et simple, mais d'une analyse probabiliste où l'individu et la population font partie d'un même ensemble complexe et souvent paradoxal. Le hasard occupe par conséquent une place centrale dans l'explication du réel (p. 19-20).

Dans ce livre, l'A. vient justement cerner, à l'aide de la génétique des populations, l'éternelle question de l'évolution humaine. L'application de cette méthodologie moderne l'entraîne inexorablement sur une voie polémique ou l'eugénique est considérée comme « l'exemple extrême d'une utilisation perverse de la science » (p. 205). Au problème de l'amélioration de la race humaine, il répond: « Il ne s'agit plus alors d'« améliorer les individus », mais de préserver la diversité. (p. 205) » Et il ajoute: « Il semble clair que cette constation dépasse le champ de la biologie: la richesse d'un groupe est faite « de ses mutins et de ses mutants »... (p. 205) ».

Ce livre neuf et, au surplus, de vulgarisation, prolonge la vague de l'étude mathématique de la réalité biologique. Dans la lignée de Fisher (1930), mais en particulier de la loi de Hardy-Weinberg découverte en 1908 et, précédemment, des découvertes de Mendel (1865), l'A. réévalue l'état de nos connaissances sur « La génétique et les hommes ». Il ne se contente pas « de faire le point précis de ce que l'on sait », il veut aussi « et surtout » faire le point « de ce que l'on veut » (p. 8). Pour ce faire, il revoit, d'une part, les grands problèmes de la génétique des populations et, d'autre part, il fait la critique d'un objectif ancien: l'amélioration de l'espèce. Et il se fait en cours de route moraliste face à l'explosion démographique de l'humanité actuelle. Ni défenseur de l'amélioration de l'homme ni adversaire acharné des sélectionneurs ou des généticiens ni, encore, prophète de malheur, l'A. cherche une meilleure compréhension de la structure génétique des populations. C'est pourquoi il peut écrire à la manière d'un probabiliste: « L'arbre des espèces n'était pas prédessiné lors des premiers balbutiements de la vie; les branches nouvelles qu'il peut encore produire sont imprévisibles » (p. 134).

Au lieu de pontifier, l'A. s'interroge et il nous interroge puisque pour lui, « s'affranchir d'une illusion de compréhension, se débarrasser d'idées reçues est un premier pas vers la connaissance » (p. 9). Il ressasse les idées reçues pour retenir ce qui résiste à l'analyse, pour rejeter ce qui est de l'opinion populaire, pour nuancer

certaines avenues de la science actuelle, pour redéfinir les concepts éculés que l'on croyait évidents, pour clarifier des idées tenaces qui ne s'accordent plus avec l'état de nos connaissances actuelles et, encore, pour re-situer le problème de l'avenir de l'homme.

Le paradigme de l'ouvrage est fondé sur le fait que l'*individu* coexiste et cohabite dans une *population* qui a une histoire, une géographie et une économie. Le dessin à la page 24 illustre bien ce fondement. L'A. introduit l'ensemble des influences des parents et de l'environnement, c'est-à-dire « de toutes les influences, physiques et morales, qui ont fait l'individu à partir de l'embryon » (p. 25). Et nul part mieux qu'autour du débat concernant le QI, l'A. précise sa pensée avec autant de force, de vigueur et de conviction (voir p. 187-191). Généticiens, psychologues et autres sont sommés « de poser les problèmes en termes clairs » (p. 188) et, surtout, d'éviter « la débauche de calculs... qui ne mesurent rien » (p. 159-160) ou l'emploi de mots apparemment équivalents tels le mot et le symbole *égal* (voir p. 187-188).

Qu'il s'agisse des concepts d'individu, de reproduction, de sélection, d'héritabilité, d'hérédité, d'évolution, d'eugénique, de race, de racisme, d'intelligence et de Q.I., d'égalité, et bien entendu, entre autres choses encore, de génétique, l'A. apporte des précisions qui ont valeur d'une véritable réflexion épistémologique. N'écrit-il pas à la page 140 ce paragraphe lapidaire:

> Il est étrange de constater combien les scientifiques prennent peu de soin de cet outil essentiel de leur atelier: le mot. Tel chercheur, qui ne se servira jamais d'une pipette sale ou d'un tube ébréché, se sert sans scrupule de mots éculés, épuisés d'avoir été prononcés par tant de bouches, écrits par tant de plumes, vidés de tout sens précis par la diversité des concepts auxquels ils ont servi d'étiquette.

Quel avertissement tant pour le scientifique que pour son bénéficiaire!

Sous le couperet du mot juste, l'A. aborde les sujets suivants: le mécanisme de la transmission génétique élémentaire et collectif (chapitres 1 et 2), les dangers et les craintes concernant la prétendue détérioration ou dégénérescence du patrimoine génétique (chap. 3), les tentations de classer les hommes sous le concept de « race » (chap. 4), l'évolution, la sélection naturelle et l'illusion d'un type idéal (chap. 5), l'amélioration des espèces face à l'*héritabilité* et l'usage abusif des mathématiques (chap. 6), le transfert de cet abus dans le domaine de l'étude de l'intelligence à partir du QI (chap. 7) puis, finalement, il se demande: que peut faire l'Homme pour l'Homme (chap. 8)?. Tout ce programme est conduit d'une main de maître en s'appuyant sur une bibliographie éclectique et sommaire (89 titres) et sur des raisonnements et des argumentations forts, articulés.

Les chapitres 3, 4, 6 et 7 établissent les positions de Jacquard. Ainsi les pages consacrées aux familles « tarées » et familles « saines » (p. 34-36) invitent chacun de nous à réviser « profondément » ses réactions instinctives. Tel n'est-il pas particuliè-

rement le cas dans le domaine de l'éducation et du quotient intellectuel? Tel n'est-il pas le cas encore des questions soulevées par l'hérédité, c'est-à-dire les transmissions génétiques et l'héritabilité? Et Jean Rostand n'avait-il pas raison d'écrire en 1940: « Non moins que de son père ou de sa mère, tout homme est fils du hasard. »[1] Tel n'est-il pas le cas malheureusement du racisme? Face à de telles interrogations, quelle attitude pourrait-on adopter? Dans l'ensemble, les analyses génétiques et les conclusions sociales et morales de l'A. sont principalement basées sur le postulat suivant: « Le patrimoine génétique collectif constitue la richesse biologique d'un groupe, son bien essentiel, le seul véritablement durable » (p. 46). Dans ce contexte-là, que peut signifier l'*amélioration* des espèces? Ce terme « est parfaitement trompeur » (p. 162). « Nous avons amélioré, écrit-il, ni le blé, ni les vaches, ni les chevaux; nous avons amélioré *la capacité* (nous soulignons) du blé à utiliser certains engrais, la capacité des vaches à produire du lait, la capacité des chevaux à courir rapidement... Pouvons-nous nous vanter d'avoir amélioré le maïs ou les chevaux, alors que nous en avons fait des espèces incapables de survivre sans nous? (p. 162) » Voilà le problème posé en terme de génétique face aux inquiétudes des hommes.

L'eugénique dans tout cela, où doit-on et où peut-on la situer? Il faut le répéter, l'A. n'est pas particulièrement tendre à son endroit. D'ailleurs la médecine sociale n'a-t-elle pas fait reculer sérieusement les prétentions eugéniques? Mais, aussi, et c'est là où l'eugénique devient le plus vulnérable, c'est-à-dire en regard des phénomènes de transmission du patrimoine génétique compte tenu des équilibres génétiques observés actuellement qui auront des répercussions seulement dans plusieurs centaines d'années. Et, au surplus, que certaines maladies, comme le diabète, qui nous paraissent actuellement défavorables, pourront préserver des combinaisons génétiques qui se révéleront précieuses « lorsque nous serons moins gavés de nourriture » (p. 58). De ces constatations, l'A. conclut:

> Sans doute notre fragilité est-elle plus grande, mais il serait excessif de considérer cette fragilité comme une détérioration génétique. Il est dans la nature même de notre espèce de vivre artificiellement: dès que nous en avons eu le pouvoir, nous n'avons pas accepté de subir passivement la sélection imposée par le milieu; nous avons donné aux agressions et aux contraintes venant du milieu extérieur une réponse culturelle, et, non pas, comme les autres espèces, une réponse génétique; le progrès médical n'est rien d'autre que la poursuite de cette réponse culturelle; l'invention d'un antibiotique n'est pas plus « dysgénique » que l'invention du feu. (p. 56)

Comme on le voit, le problème culturel renvoie l'homme aux questions génétiques et *vice versa*. En somme, quel objectif l'homme désire-t-il se fixer?

C'est le mérite d'Albert Jacquard en tant que démographe tout autant que généticien des populations et aussi comme membre actif du *Mouvement universel pour la responsabilité scientifique*, d'avoir lancé dans le grand public une série d'interrogations qui, à l'heure où les sociétés adoptent une politique de croissance zéro,

ont une valeur tout actuelle. Les dangers d'élitisme retentissent sur les tentations d'agir et sur ceux qui prennent des décisions. Ainsi, le débat autour des « surdoués », par exemple, n'a-t-il pas déjà dégénéré en une hiérarchisation en valeur des individus? Cette orientation ou plutôt ce darwinisme social risque de niveler les caractéristiques irréductibles de chaque être qui font la richesse même de l'humanité. Dans ces circonstances, certaines mises en garde s'imposent alors. Considérons en premier lieu le problème de l'amélioration des espèces. Par rapport à ce vaste domaine, l'A. tente d'établir un parallèle entre la domestication du végétal et de l'animal et l'évolution de l'homme. Il lui semble que les résultats obenus au niveau des espèces végétales et animales, suite aux objectifs assignés par le scientifique, ont répondu à des attentes. Aussi, l'homme demeure-t-il toujours hanté par le désir de transposer à sa propre espèce les conséquences d'expérimentation d'un autre ordre. En d'autres termes, l'homme est-il soumis à la même règle de sélection naturelle qui domine l'évolution du monde vivant ou, plutôt, dépend-il d'« une attitude délibérée, volontariste, de sélection artificielle » (p. 125)? À ce niveau, l'A. affirme: « ... il ne s'agit plus de l'ordre naturel des choses, mais de *l'action possible de l'Homme pour le modifier* » (p. 126. Nous soulignons). Pouvons-nous rêver alors d'une sorte de « révolution verte » dans l'ordre social? C'est là où le bât blesse. Une pareille aventure demande à l'homme de se fixer des objectifs que l'homme, Jacquard et nous, savons ne pas exister actuellement. Le débat reste ouvert, mais une chose est certaine pour l'A.: classer les hommes est inutile, nuisible et scientifiquement une supercherie. « Le rôle de la science, lit-on à la page 107, n'est pas de fournir infailliblement des réponses claires à toutes les interrogations. À certaines questions il faut ne pas répondre; donner une réponse même partielle ou imprécise à une question absurde c'est participer à une mystification, cautionner un abus de confiance. »

Pourtant, il apparaît aujourd'hui qu'on utilise abusivement des concepts de génétique dans l'ordre humain. Ainsi, par exemple, on a tellement répété que « l'intelligence est déterminée à 80% par le patrimoine génétique et à 20% par le milieu » que cette phrase a « acquis le statut de vérité première » (p. 176). Or, au contraire, les généticiens sont loin d'avoir démontré le déterminisme génétique sur le QI. Mais la société fonctionne comme si le génome déterminait le QI. Dans l'ordre social, cela peut vouloir signifier que les inégalités sociales ne sont pas socio-économiques, mais génétiques — donc naturelles. Qui dit mieux? « Mais il s'agit justement, affirme l'A., d'un domaine où le recours au concept d'héritabilité ne peut rien apporter. (p. 181) » Et il conclut fermement: « *Toute tentative de justification des inégalités sociales s'appuyant sur des mesures telles que le QI et des concepts tels que l'héritabilité constitue donc une utilisation frauduleuse des apports de la science. Tout programme prétendant améliorer le « potentiel intellectuel » d'un groupe au moyen de mesures eugéniques ne peut être qu'une escroquerie morale.* (p. 190) » À vrai dire, ce texte reflète la thèse principale de l'A.; il pourrait être coextensif, *mutatis mutandis*, aux autres questions qu'il a abordées dans ce livre.

L'*Éloge de la différence* est un livre à lire par tous ceux qui se préoccupent de l'avenir de l'homme et, surtout, d'éduquer l'homme.

NOTE

1. *L'homme*, Coll. Idées, No 5, Paris: Gallimard, p. 53.

Bruno Deshaies
Claude-André Saint-Pierre

* * *

Richaudeau, François, *Linguistique pragmatique*, Paris: Éditions Retz, 1981, 220 pages.

Cherchant à établir les principes d'une communication verbale *efficace* entre un émetteur et un récepteur (c'est ce qu'il entend par « linguistique pragmatique »), Richaudeau s'intéresse avant tout à ce qui se passe dans les esprits des interlocuteurs au cours de la communication. À l'origine d'un message linguistique, il y aurait chez l'émetteur des « entités mentales sémantiques » interreliées (concepts ou « nœuds » ayant un sens et formant un « réseau ») comme « maison », « Jean », « charmante » et « habite ». Ce réseau d'entités mentales formerait la « structure primaire » d'une information, objet de la mémoire à long terme. Comme le langage est linéaire, la communication verbale consisterait à transformer cette structure bidimensionnelle en une structure unidimensionnelle, avec cependant adjonction de « mots fonctionnels » (comme *cette*, *une*, *que*, etc.) aux « mots forts » (du type *maison*, *Jean*, etc.) et traduction « d'entités mentales non verbales » (sensations, images, etc.) en mots forts.

Ce schéma du fonctionnement des mécanismes mentaux produisant le langage nous paraît dans son ensemble assez simpliste. Se référant explicitement (p. 18) à Jean-François Le Ny pour justifier en quelque sorte le bien-fondé de sa théorie associationniste, Richaudeau oublie malheureusement de rapporter ce que dit Le Ny lui-même de ce type de modèle: « De telles vues trop simples ne sont assurément pas tenables » (*La sémantique psychologique*, Paris, P.U.F., 1979, p. 107). Postulant en outre un isomorphisme entre les structures mentales et les structures linguistiques (en dépit des prétentions contraires de l'auteur, p. 96), Richaudeau nous ramène de fait à une conception pré-triérienne (Trier: 1931) simplifiée de l'organisation du sens. De plus, en faisant largement appel à la technique de l'introspection, l'auteur aboutit à un modèle quelque peu subjectif, sans portée scientifique valable. Enfin, les nombreuses créations néologiques à saveur pseudo-scientifique dissimulent mal l'absence de fondements scientifiques de la théorie présentée.

Sur un point particulier, l'analyse empirique que Richaudeau fait de 248 phrases de Proust (dont 121 seulement sont analysées jusque dans un certain détail), les techniques d'analyse mi-objectives, mi-impressionnistes qu'il utilise ne sauraient faire le poids avec l'analyse minutieuse et objective de 2000 phrases de Proust, enregistrées sur ordinateur, faite par Conrad Bureau (dans *Linguistique fonctionnelle et*

stylistique objective, Paris, P.U.F., 1976). Le corpus de Richaudeau n'est d'ailleurs pas aussi « statistiquement représentatif » qu'on pourrait le croire de prime abord: les histogrammes n'épousent que très grossièrement la courbe de Gauss. De plus, comment ne pas s'interroger devant le traitement infligé par l'auteur au corpus: il se permet en effet de remplacer certains signes de ponctuation du texte de l'écrivain — ce qui change le nombre de phrases (p. 138) — par sa propre ponctuation afin, écrit-il, « de préparer un découpage linguistique plus adapté aux préoccupations de [son] étude » (p. 139)! On ne saurait non plus accepter le reproche qu'il fait à Bureau d'avoir cédé à la mode structuraliste en ayant adopté, pour une analyse pourtant « syntaxique », le *syntaxème* plutôt que... le mot comme unité d'analyse.

Quant à la « formule d'efficacité » linguistique proposée par Richaudeau, elle paraît à première vue donner des résultats supérieurs aux formules rivales (test de Closure, formule de Flesh et formule de Henry). Toutefois, comme elle repose sur le concept de « sous-phrase » élaboré par l'auteur, mais peu justifié scientifiquement, des études expérimentales devraient être menées par d'autres praticiens chercheurs afin d'en mesurer le degré véritable d'objectivité et l'efficacité réelle.

En somme, mise à part les parties consacrées à la « formule d'efficacité » linguistique et au mécanisme d'anticipation fondée sur le sens en lecture, *Linguistique pragmatique* est un ouvrage qui non seulement n'apporte rien de neuf, mais pèche considérablement par son réductionnisme théorique et par la nature artisanale et subjective de ses méthodes introspectives. En un mot, un ouvrage pseudo-scientifique (ce qui n'enlève cependant rien à la notoriété dont jouit l'auteur en tant que spécialiste praticien de la lecture).

Claude Germain

* * *

Burdin, Chantal, *Le français moderne tel qu'on le parle*, Paris: Éditions De Vecchi, 1981, 167 pages.

Pour peu que l'on s'intéresse à la langue française, que ce soit aux plans descriptif ou normatif, le titre de ce livre est intrigant car il sous-entend une définition de deux notions complexes, soit celle de « français moderne » (linguistique) et celle de « on » (sociologique) de même que l'établissement (ou à tout le moins l'application) d'une technique de description de la langue parlée. Disons d'entrée de jeu que, selon moi, ce travail correspond à ceux annoncés par Horace d'abord (« Parturiunt montes: nascetur ridiculus mus ») puis par La Fontaine dans sa fable *La montagne accouche*. On ne trouve en effet nulle part d'essai de définition de ce que l'auteur entend par français moderne, de précision quant à la population dont il prétend décrire la langue ni de mode de description. Au lieu de cela, des affirmations gratuites, souvent amgibuës, parfois fausses et n'ayant que des rapports lointains avec le sujet supposément traité.

L'ouvrage se divise en deux parties principales: (1) « Le français moderne est une langue parlée », et (2) « Le vocabulaire et les expressions à la mode ».

La justification de la première partie se retrouve dans un seul énoncé:

> « De tous temps, le français a été une langue parlée; il a donc subi des déformations articulatoires qui ont fait pression sur l'orthographe. » (p. 6)

Je passe sur l'emploi inopportun du mot déformation dans le sens d'évolution pour dire au lecteur de ne pas s'étonner de voir apparaître l'orthographe en langue prlée:

> « Mais la prononciation du français lorsqu'il est employé oralement, (sic) est marquée par un autre phénomène: toutes les lettres ne se prononces pas. » (p. 17)

Voilà bien la preuve que le français est oral puisqu'il se décrit à partir de la forme écrite (!).

Dans cette première partie, l'hypothèse principale de l'auteur est formulée comme suit:

> « Quel que soit le niveau auquel se place celui qui parle, il utilise plus ou moins entièrement, plus ou moins facilement deux procédés à sa portée pour rendre ses propos vivants: il peut, soit supprimer ce qui lui semble inutile, soit, en suivant une tendance contraire, s'efforcer de donner plus de volume, de consistance à ce qu'il veut exprimer. » (p. 13)

On retrouve trois chpitres dans cette partie. Ils s'intitulent: Alléger, Renforcer et Expressivité.

Dans Alléger, on apprend, par exemple, que

> « ... le frêle « i » se prononce tel que dans le mot « pli » mais... [qu'] il subit d'autres pressions lorsque les consonnes qui l'entourent (sic) sont n, m ou l: pain, faim, feuille. » (p. 16)

Voilà encore un bel exemple du joyeux mélange de l'oral et de l'écrit. Mais même en oubliant cela, que faut-il penser de la prononciation du « i » dans fine, dîme et file (où il est suivi de n, me et l) ou, pis encore, dans Nina, mime et lilas (où il est vraiment entouré de n, m et l)? Ce sont sans doute ces « pressions » qui ont fait du « frêle i » une voyelle fermée! Dans ce même chapitre, l'auteur nous dit aussi, au sujet du « on », que

> « ... ce pronom personnel qui semble si anodin, entre dans la composition de proverbes ou de phrases devenues proverbiales; » (p. 31)

Il y a donc de l'espoir pour les plus humbles d'entre nous. Ce chapitre nous apprend aussi que l'allègrement par mauvaise prononciation (sic) peut provenir d'une mauvaise connaissance de la graphie ou du sens du mot: « infractus » par exemple, ce qui témoigne encore bien de la nature d'abord parlée du français. Et que penser de tout cela?

> « Et pourquoi ne pas se laisser prendre par le charme de la déformation volontaire ou inconsciente d'un mot, mal façon (sic) qui confère un certain piment à la phrase. » (p. 24)

Le chapitre Renforcer continue à discuter de l'oral à partir de l'écrit. Sa place dans l'ouvrage n'est pas du tout évidente. Renforcer, c'est ajouter « des éléments qui reprennent l'idée vectrice (sic) de sens ». Illustrons à l'aide d'un exemple tiré de Giono (véritable modèle de langue parlée!): »... ses forêts à lui, ses fleuves à lui, ses montagnes à lui. » L'auteur conclut:

> « Il existe donc une double fonction pour ces pronoms : insister sur ce qui est dit, et qui, par défaut d'articulation a pu passer presque inaperçu et éclaircir l'objet des propos par l'emploi d'une forme qui évite les confusions. » (p. 34)

Parmi les trouvailles dans le chapitre Expressivité, il faut signaler les deux types d'accent retenus par l'auteur: l'accent affectif et l'accent pour des raisons intellectuelles. On apprend alors que l'accent affectif se reconnaît lorsque la deuxième syllabe du mot est accentuée (imPOSsible) alors que l'accent pour des raisons intellectuelles porte sur la première syllabe (IMpossible). Que ce qui précède ne se retrouve pas dans mon idiolecte ne doit pas avoir beaucoup d'importance pour l'auteur. Un dernier exemple pour montrer la profondeur de la réflexion dans l'ouvrage: une mise en garde de l'auteur contre l'interprétation littérale des métonymies (« Boire une bonne bouteille »):

> « S'il n'y avait pas d'emploi figuré, la phrase signifierait que l'on a avalé du verre écrasé... » (p. 71).

La deuxième partie de l'ouvrage se veut moins théorique(?) et plus polémique. En effet, à partir d'un certain nombre de mots et d'expressions tirés de messages publicitaires le plus souvent écrits, l'auteur tente de montrer l'influence de la publicité sur l'état actuel de la langue. Certains exemples de cette partie sont assez bien sentis mais l'ensemble continue à décevoir surtout à cause de l'indécision même que véhicule le texte: par exemple, certains néologismes sont bons mais pas s'ils viennent de l'américain; ou encore, la publicité enrichit la langue de tournures nouvelles mais elle contribue à détruire le sens des mots. Le lecteur reste avec l'impression que des fiches, préparées au fil des publicités, ont été mises plus ou moins en ordre et qu'elles sont livrées un peu au hasard avec des justifications beaucoup trop souvent improvisées.

Cet ouvrage est très décevant: on n'y trouve aucune thèse véritable, les positions de l'auteur sont changeantes et, pour tout dire, il n'y est que très rarement question de la langue parlée. En outre, la qualité de la langue y est souvent douteuse. Il ne me semble donc pas qu'on puisse le recommander pour qui que ce soit.

Raymond LeBlanc

* * *

Laurence, Jean-Marie, Henri, Jocelyne, *Les verbes en un clin d'œul, Dictionnaire des verbes français*, Montréal: Guérin, 1981, 204 pages.

Saluons le dernier-né des dictionnaires de verbes — ces petits ouvrages que même les meilleurs rédacteurs consultent (au cas où...) et où ils découvrent toujours un détail inattendu —, *Les verbes en un clin d'œil*, de Jean-Marie Laurence et Jocelyne Henri. L'ouvrage se veut complet. Ainsi, en plus des tableaux de conjugaison habituels et d'un index détaillé des verbes, comprend-il des chapitres sur les mécanismes généraux et particuliers du verbe (du type « L'*y* se change en *i* devant un *e* muet (*e*, *es*, *ent*), excepté dans *grasseyer* qui conserve l'*y* »), sur les verbes fondamentaux *avoir*, *être*, *aimer* et *finir*, sur les verbes irréguliers des 1er et 2e groupes, sur les verbes du 3e groupe (où les alternances du radical sont soigneusement notées), sur les verbes défectifs, sur les formes passive, pronominale, interrogative et interrogative-négative de la conjugaison, sur les règles d'accord du verbe avec le sujet, sur celles du participe passé et enfin sur la concordance des temps. Le lecteur y trouve donc tout ce qu'il cherche sur les verbes... ou presque.

J.-M. Laurence et J. Henri ont réussi à se démarquer des grands classiques du genre autant par la quantité des renseignements fournis que par leur pertinence. Le premier chapitre (Mécanismes du verbe) et le dixième (Concordance des temps) sont à signaler. Du premier, ce sont les aspects pédagogiques et à la fois de systématisation et de simplification qui frappent. En donnant des recettes, les auteurs ont néanmoins trop tendance à faire croire que le système morphologique verbal peut être acquis presque « sans peine ». Ils semblent négliger le fait qu'il nécessite, dans ses multiples replis, une longue pratique et que sa difficulté réside moins dans le grand nombre de désinences différentes que dans leur agencement foncièrement asymétrique. En exposant des généralisations importantes, ils ont oublié quelques cas. Par exemple, on apprend que « l'infinitif présent forme le futur simple par l'addition de *ai*, *as*, *a*... » mais que l'on doit retrancher « *oi* dans les verbes en *evoir* et *e* dans les verbes en *re* ». Pourtant *j'appellerai*, *irai*, *essaierai*, *enverrai*... nous viennent à l'esprit, sans compter *aurai* et *serai*.

La présentation du livre est agréable et bien pensée: on est parvenu, par exemple, à jouer habilement avec les caractères pour que, visuellement, certaines structures essentielles s'imposent d'elles-mêmes. Le soin apporté à la composition matérielle et technique reflète le souci du détail de J.-M. Laurence et de J. Henri sur le plan du contenu. Somme toute, un livre pratique, facile à manier et utile à avoir à portée de la main parmi ses ouvrages de référence.

Guy Connolly

* * *

Dolbec, Jean, Ouellon, Conrad, *Structures de la phrase française*, Saint-Jean-sur-Richelieu: Éditions Préfontaine, 1982, 293 pages.

Structures de la phrase française de Jean Dolbec et Conrad Ouellon n'est ni

un ouvrage de linguistique, ni une grammaire; il s'agit en fait d'une initiation à la grammaire structurale dans la foulée des travaux des Dubois-Charlier-Lagane. Conçu à l'origine comme un cours à l'intention des futurs enseignants, l'ouvrage propose une démarche proprement didactique.

Il comprend neuf leçons ou modules qui suivent le même schéma: liste des objectifs et plan du module, leçon proprement dite entrecoupée d'exercices, résumé du module et corrigé des exercices, test final dont les résultats invitent le lecteur — apprenant soit à revoir la leçon, soit à subir un test de passage — qui faisait vraisemblablement partie du cours original et dont il n'est fait que mention dans l'ouvrage — et à entreprendre le module suivant.

Le Module 1 est consacré aux notions de type et de matériau, et le Module 5 (Faits de nature et faits de fonctions) est une leçon de révision et de consolidation, entre trois modules qui portent sur les syntagmes nominal, verbal et prépositionnel, et trois modules qui traitent de la phrase complexe (les complétives, les circonstancielles et les relatives); enfin un dernier module est consacré aux infinitives et aux participiales. Voilà un ouvrage dont les présupposés théoriques et les objectifs sont assez semblables à ceux des *Éléments de syntaxe* de Diane Lavigne-Cabrol et Claude Simard (Publications PPMF/Laval, Éditions Ville-Marie), même s'ils se limitent à la phrase simple et qu'ils supposent — avec leur cahier d'exercices — le travail complémentaire d'un animateur.

Structures de la phrase française est un manuel bien structuré, clair, dont les enseignements progressifs pourraient effectivement constituter une initiation à la grammaire structurale pour les enseignants du primaire et du secondaire. Mais il faudrait qu'ils sachent que ce que les auteurs présentent souvent comme allant de soi constitue des choix qui sont loin de faire l'unanimité des linguistes et des grammairiens. On se demandera par exemple, quel profit il peut bien y avoir pour un élève d'identifier *ici* dans la phrase « Il sera ici », comme syntagme prépositionnel. De même, si les notions d'enchâssement et de nominalisation éclairent le fonctionnement et la structure de la phrase complexe, il ne faudrait pas croire que l'analyse en arbre ici proposée des phrases complexes soit toujours éclairante pour des élèves du primaire et du secondaire. Il faut éviter qu'avec un appareil nouveau, les maîtres retombent dans les travers de l'analyse traditionnelle. Trop souvent Jean Dolbec et Conrad Ouellon font voir à juste titre les mérites de l'analyse structurale qu'ils proposent — en comparaison avec la grammaire traditionnelle — pour qu'on ne sente pas la nécessité de faire cette importante mise en garde.

Michel Thérien

* * *

Gretlet, Armin, Gurny, Ruth, Perret-Clermont, Anne-Nelly, Poglia, Edo, *Être migrant*, Collection Exploration, Berne: Peter Lang, 1981, 260 pages.

L'arrivée massive, dans les pays industrialisés, de travailleurs migrants, la

plupart du temps peu scolarisés et peu qualifiés, pose un problème sérieux: celui de leur intégration dans un contexte social réclamant un haut niveau de compétence professionnelle, une maîtrise du code symbolique dominant dans ces sociétés, portant un degré élevé de scolarisation. Cette question est au cœur des préoccupations des pouvoirs publics et des diverses organisations de migrants, non seulement dans les pays d'accueil mais souvent dans les pays d'origine. On peut même dire que ce souci a trouvé ces dernières années une traduction à plusieurs reprises dans de nombreuses résolutions, recommandations et même dans des interventions ou des initiatives visant à faciliter le passage des migrants d'une société à une autre. Pour qui s'intéresse à cette problématique, *Être migrant* offre une porte d'entrée, en douce, dans un ensemble de questions à facettes multiples et à exigences incontournables.

Les rapports migration/société, langues/migration, école/enfants de migrants constitutent les pôles d'articulation de l'ouvrage. Cet ordonnancement permet de soulever une foule de problèmes relatifs entre autres à l'acquisition d'une langue seconde, aux difficultés scolaires des enfants étrangers, à l'intégration de la deuxième génération. Des questions plus spécifiques concernant les classes d'accueil, l'éducation inter-ethnique ou la formation des enseignants appelés à œuvrer auprès des enfants de migrants n'ont pas été oubliées. On reconnaîtra au passage des thèmes et des réalités qui nous sont familiers au Québec et pour lesquels nous n'avons pas toujours les bonnes réponses. Cependant, l'existence même de ces problèmes, leur acuité, motivent, s'il en était besoin, des recherches pluridisciplinaires pouvant apporter un éclairage capital dans l'analyse des phénomènes migratoires.

Édité par une équipe de quatre personnes, cet ouvrage, en fin de compte, attire l'attention sur la nécessité pour les migrants de maintenir des liens avec ce qu'on peut appeler faute de mieux leur « culture d'origine ». Cette nécessité s'impose parce qu'elle a partie liée avec l'identité culturelle des travailleurs, la construction de la personnalité de leurs enfants, la qualité de leurs apprentissages. À cela, il faut ajouter des raisons qui concernent la communication dans la cellule familiale, ou même la vie quotidienne des migrants tant du point de vue de ses loisirs, de son information et de sa formation. Ce sont là des questions qui nous tiennent en haleine.

Émile Ollivier

* * *

Sauvin, Alain, *Questions posées par les pratiques parallèles dans le domaine du travail social*, Série mémoires de licence no. II, cahier no 23, Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1981, 128 pages.

Ce mémoire de licence de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève analyse la problématique des pratiques parallèles dans le domaine du travail social. L'auteur étudie les processus d'institu-

tionnalisation, dé-institutionnalisation et ré-institutionnalisation des pratiques de travail social et discute certaines questions que pose la dé-institutionnalisation. Utilisant un cadre de référence marxiste, il replace le phénomène de la dé-institutionnalisation dans le contexte d'une crise de l'État. Le mémoire comprend quatre chapitres. Le premier chapitre présente un aperçu historique de la prise en charge des individus marginaux de l'Antiquité à nos jours. Le deuxième chapitre traite de l'institutionnalisation du travail social. Le chapitre troisième qui constitue le nœud de l'étude, traite des pratiques de travail social en dehors des institutions officielles et des rapports entre l'État et ces initiatives « périphériques ». Finalement, le dernier chapitre propose certaines pistes pour une plus grande efficacité de la pratique du travail social.

Le chapitre historique est plutôt schématique mais contient l'essentiel de l'évolution du travail social, d'une assistance spontanée à une action marquée du sceau de l'étatisation progressive, de la professionnalisation des agents et de la psychologisation des personnes, des problèmes et des relations.

Dans le deuxième chapitre, l'auteur emprunte la terminologie d'Althusser sur les appareils d'État pour rendre compte de l'emprise de celui-ci (le travail social étant compris comme appareil idéologique), il y discute aussi des facteurs qui l'affectent (concentration urbaine, bureaucratisation, technocratisation...).

Au troisième chapitre, l'auteur interprète la crise de l'État comme le résultat de la contradiction entre l'accroissement de son rôle de dispensateur (État providence) et la baisse tendancielle du taux de profit. Cette crise est généralisée et se manifeste à travers nombre d'aspects: concentration du pouvoir dans les sphères exécutives, limitation des droits politiques, contrôle des secteurs para-publics par leur financement, envahissement des appareils idéologiques... La crise mène, selon l'auteur, à des réactions de dé-institutionnalisation, l'une venant de la classe dirigeante, la *décentralisation*, l'autre venant de certains travailleurs sociaux à travers des expériences de *pratiques parallèles hors institutions*. Ces pratiques s'inscrivent paradoxalement dans une politique sociale de satisfaction matérielle des besoins qui permet au système capitaliste de se maintenir (p. 69 et 70). Les pratiques parallèles se veulent en rupture avec les valeurs dominantes; elles originent du grave mécontentement des usagers et leur font une plus grande place; leur approche est plus globalisante et leurs permanents-animateurs sont des diplômés (ou en formation) en travail social. Les organisations qui les soutiennent sont de petite taille et fonctionnent avec un personnel réduit de façon non bureaucratique. Les pratiques parallèles ne modifient pas vraiment le *statu quo* parce que l'État les récupère souvent par le biais du financement et, lorsqu'elles ne sont pas récupérables, il procède alors à leur élimination ou à un contrôle strict. Pour l'auteur, les pratiques parallèles peuvent créer une illusion de changement, mais, en réalité, l'emprise de l'État est toujours très forte et la possibilité réelle de changement diminuée. Le financement par l'État, surtout des salaires des permanents, peut cependant avoir deux fonctions *latentes* importantes: faire saisir aux permanents les contraintes que vivent beaucoup d'usa-

gers et clarifier jusqu'à quel point la dépendance vis-à-vis l'État est compatible avec leurs propres objectifs d'action sociale.

L'auteur termine son livre en proposant une perspective concernant le travail social où l'on allie le court et le long termes par une action qui, partant des acquis institutionnels, conduit à un certain éclatement non-anarchique de l'institution. Selon cette perspective, le travail social devrait profiter à la fois du soutien effectif de l'État et de la créativité des personnes et groupes engagés. Il propose, enfin, de porter la lutte sur un plan politique plus global.

L'idée maîtresse du livre est que l'État exerce un contrôle permanent sur le travail social et que même les pratiques dites *parallèles* ne font que confirmer son emprise sur les citoyens. Face à ce contrôle, la seule avenue possible pour accroître l'efficacité de l'action sociale et son caractère libérateur est de jouer à plein sur les ambiguïtés de telles pratiques et créer, à la marge, des zones de liberté permettant le dépassement des contraintes institutionnelles.

Bien que ces idées ne sont pas nouvelles, l'auteur les développe à partir d'une perspective globalisante (la perspective marxiste) en ayant soin d'utiliser des données historiques et contextuelles.

La problématique traitée dans ce livre est très actuelle et son interprétation est séduisante. La dialectique contrôle-libération est présente dans beaucoup de sociétés développées. L'État tente toujours d'accroître son pouvoir en récupérant des pratiques qui naissent à la périphérie de ses institutions. Le Québec, comme d'autres sociétés occidentales, est confronté aussi à cette même dialectique.

La solution privilégiée par l'auteur à cette dialectique apparaît fonctionnelle et, dans les circonstances, la plus rationnelle. Notons qu'il se situe aux antipodes du *refus total*, attitude souvent prônée par une pratique marxiste du travail social. Si l'État finance, il doit aussi pouvoir contrôler, surtout en période de rareté de ressources financières comme c'est le cas actuellement. Peut-on raisonnablement demander à l'État qu'il abandonne son pouvoir de contrôle? En période d'expansion, la disponibilité de ressources permet une plus grande latitude. Par contre, en période de récession, le choix des programmes devient plus contraignant. Quels programmes favoriserait-on alors? Ceux que l'on peut contrôler ou les autres? Dans la conjoncture actuelle, l'État n'a plus beaucoup de marge de manœuvre et il se doit d'agir avec modération.

Il faut souligner aussi que le rôle de l'État vis-à-vis les retombées des pratiques parallèles est important, car si celles-ci sont efficaces, elles appellent à une généralisation. Or, c'est l'État qui peut le mieux l'effectuer. En effet, si la généralisation revenait à des organisations « périphériques », la mission libératrice de ces organisations pourrait être compromise par le gonflement de leurs activités et par leur inévitable bureaucratisation.

Malgré les mérites certains du livre, son économie générale est décevante. Ainsi, l'auteur introduit souvent des disgressions qui nuisent à la clarté des développements. Son raisonnement est parfois relâché, brûlant des étapes nécessaires à la compréhension ou utilisant des notions non suffisamment circonscrites. Par exemple, son hypothèse du *contrôle social* par l'État apparaît très tôt dans le texte, sans qu'elle ait bénéficié, au préalable, d'un traitement adéquat. On assiste donc à quelques reprises à des sauts de logique, à des développements d'aspects marginaux et à un amalgame de concepts nouveaux qui manquent d'intégration à la démarche analytique.

Le chapitre sur la crise de l'État, central au livre, ne discute pas clairement les différents aspects de cette crise. Dans quel sens parle-t-on de crise de l'État? S'agit-il d'une crise économique, d'une crise de confiance dans les institutions ou d'une crise de redéfinition de ses rôles? On sent bien que c'est tout cela, mais l'on ne trouve pas de développements finalisés à ce sujet malgré sa position liminaire (p. 61) présentant la crise comme le résultat d'une contradiction entre les rôles de l'État comme dispensateur de services et comme exploiteur de la plus-value.

Le texte aurait gagné aussi à avoir une plus grande rigueur méthodologique. Les figures sont parfois peu expliquées et souvent peu exploitées. Le lecteur ne connaît pas exactement l'échantillon sur lequel ont porté les entrevues. Par ailleurs, le traitement que l'auteur en fait n'est pas systématique.

Ce mémoire constitue un effort louable qui a toutefois le caractère d'une œuvre inachevée. Le livre est un essai mi-philosophique, mi-sociologique où l'on interprète, à la lumière de la perspective marxiste, des données historiques, des données de quelques entrevues et des impressions provenant de la pratique professionnelle. Sans minimiser ses aspects positifs, ce mémoire contient néanmoins plusieurs faiblesses importantes qui pourraient être corrigées dans une édition ultérieure. Il faut noter, en terminant, que si l'auteur a négligé l'aspect rigueur scientifique, c'est peut-être pour laisser « parler » la personne *socialement active* qu'elle semble être. D'ailleurs, ne le souligne-t-il pas dans sa préface, lorsqu'il écrit que son travail est une « réflexion sur » plus qu'une « réelle démonstration »? (p. 1)

Manuel Crespo

* * *

1981, Année internationale des personnes handicapées, Québec: Office des personnes handicapées du Québec.

Comment réagissent les parents qui apprennent presque toujours brutalement, que leur nouveau-né est handicapé? Quelles transformations doit-on apporter aux espaces résidentiels destinés à une personne aveugle, sourde, ou paraplégique? Des relations sexuelles normales sont-elles possibles pour une personne souffrant de paralysie cérébrale? Quel genre de loisirs offre-t-on aux adultes en chaise roulante?

À côté des beaux discours, de la rhétorique de circonstance qui aura pavé de bonnes intentions cette récente année internationale des personnes handicapées, la réalité du handicap reste la même: une difficile adaptation, une intégration sociale souvent limitée, peut-être un peu plus de bonne volonté, mais des obstacles encore nombreux (dont celui des préjugés, que mettait en vedette le message publicitaire du Québec).

Il reste aussi de nombreuses questions pratiques auxquelles quelques articles de journaux ne suffisent pas à répondre. L'Office des personnes handicapées du Québec avait donc entrepris la publication d'une série de dossiers de vulgarisation et de sensibilisation, axée résolument sur l'environnement quotidien de la personne handicapée: les programmes de réadaptation, l'accès aux biens et aux services (logement, transports, et soins), les relations humaines, la sexualité et l'intégration sociale, les problèmes posés à la famille de la personne handicapée, l'accessibilité à la culture, aux loisirs, au tourisme et aux sports, et le panorama des ressources disponibles au Québec.

Un commentaire général s'impose: la présentation fort économique des documents, dactylographiés et reprographiés sobrement, en a peut-être permis une diffusion plus large (espérons-le, du moins); il n'en reste pas moins que le contenu remarquable de certains de ces dossiers aurait été digne d'une édition plus soignée. « De certains de ces dossiers » avons nous dit, car la qualité de l'ensemble ne fait que souligner, par contraste, le malheureux charabia qui forme le « dossier No 3 » sur *l'adaptation, la réadaptation fonctionnelle, et les services de soutien.* C'est le risque de ce genre d'entreprise confiée à plusieurs auteurs, qui nous fait sauter du ton professoral, parfois terne, parfois brillant, à un style journalistique, au fil des différents dossiers.

Mais cessons ici la critique, pour souligner à quel point ces dossiers atteignent leur objectif. Le lecteur se trouve sans cesse confronté aux menus obstacles quotidiens qui se dressent devant la personne handicapée, allant des barrières architecturales que sont les escaliers ou les ascenseurs mal conçus, aux réactions bizarres des parents ou des proches devant chaque petit problème nouveau. Les besoins de la personne handicapée varient bien sûr en fonction de la nature du handicap. Ce fait est bien dégagé en indiquant comment des limites et des besoins particuliers peuvent être créés par des handicaps différents: limites au niveau de la communication écrite et de la mobilité chez la personne handicapée visuelle, limites dans l'accessibilité aux édifices pour la personne handicapée physique, limites créées dans l'intégration sociale du malade mental, etc. Toutes ces descriptions font ressortir la diversité des formes de réadaptation et la nécessité d'offrir à chacun des services qui tiennent compte de ses caractéristiques particulières. Le lecteur sera ainsi amené à se pencher tour à tour sur la situation de la personne handicapée physique, handicapée sensorielle, déficiente mentale ou malade mentale.

Les dossiers présentent bien les services offerts, les solutions possibles, mais aussi les lacunes, les urgences. Ils peuvent ainsi constituer d'excellents outils d'information, tout en servant, dans une certaine mesure, de guides d'intervention. D'autant plus qu'ils offrent presque tous un relevé bibliographique complémentaire adéquat pour celui qui voudrait approfondir les différents aspects traités.

Les dossiers, publiés sous le titre collectif de « *1981, Année internationale des personnes handicapées* », sont distribués par l'Office des personnes handicapées du Québec, 2940, boul. Lemire, Drummondville-sud, Québec, J2B 7J6. Ils portent les titres suivants:

Dossier No 1: Définition de la personne qui vit un handicap.

Dossier No 2: Prévention et dépistage du handicap.

Dossier No 3: Adaptation, réadaptation fonctionnelle et services de soutien.

Dossier No 4: L'intégration sociale et l'accès aux biens et aux services.

Dossier No 5: Préjugés, relations humaines, sexualité, intégration sociale des personnes handicapées.

Dossier No 6: La famille de la personne handicapée.

Dossier No 7: L'accessibilité aux loisirs, au tourisme et aux sports.

Dossier No 8: L'accès à la culture et aux arts.

Dossier No 9: Historique de l'évolution des services aux personnes handicapées et situation actuelle au Québec.

Georgette Goupil

* * *

Carugati F., Émiliani F., Palmonari A., *Tenter le possible: une expérience de socialisation d'adolescents*, Berne: Peter Lang, 1981, 214 pages.

Cet ouvrage, le premier de la collection « Exploration », publié dans la série « Alternatives pour la recherche éducationnelle », se situe d'emblée dans une vision renouvelée de la recherche en sciences sociales, celle de la recherche-action.

Comme le titre l'indique, ce livre traite d'expériences de resocialisation d'adolescents dans la région d'Emilie-Romagne en Italie. Ces adolescents vivaient pour la plupart en institutions fermées. L'expérience consiste à les transférer dans des appartements en milieu urbain, en groupes de 5 ou 6, encadrés par une équipe de 2 ou 3 éducateurs et appelés « groupes en appartement ». Évitant volontairement la lourde description du quotidien, les auteurs se centrent, dans une première partie, sur un ensemble de conditions et de caractéristiques liées, pour eux, au processus de désinstitutionnalisation. À titre d'exemples, on peut citer les faits suivants:

— les éducateurs peuvent communiquer directement avec le responsable politique de la localité éliminant ainsi les structures bureaucratiques intermédiaires;

— l'éclatement des rôles du personnel et la dynamique interne qui en découle permettent aux adolescents d'influencer et de modifier leur réalité ;

— l'assouplissement de l'organisation du temps et de l'espace permettra aux membres du groupe de contrôler leur milieu intérieur ;

— l'ouverture sur l'extérieur encouragera les adolescents à réfléchir sur leur situation et à comprendre les liens entre leur histoire personnelle, celle de leur famille et l'ensemble de la dynamique sociale ;

— etc.

Articulation entre le psychologique et le sociologique, le modèle théorique nous sera présenté à partir de l'analyse de ces expériences « groupes-appartements ».

Dans une deuxième partie intitulée « Problèmes de théorie et instruments conceptuels », il nous est présenté trois chapitres (construction sociale des significations, catégorisation et influence sociale, besoins et catégorisation sociale) dans lesquels, à distance de l'expérience, les auteurs discutent, interrogent, critiquent et clarifient un ensemble de concepts et de pratiques de la psychologie contemporaine. Du même coup, ils nous proposent une approche plus féconde pour une compréhension de phénomènes psychologiques qui tiennent compte de la réalité sociale et institutionnelle.

Dans la troisième partie, les auteurs formulent les étapes et les éléments d'un processus de changement. C'est à partir d'entrevues avec des adolescents et des éducateurs ayant participé aux expériences que les chercheurs avancent un modèle d'interprétation. Deux moments caractérisent presque toutes ces expériences de resocialisation : la prise de possession des espaces et des personnes et la désorganisation des comportements. La première phase, plus claire et explicite lorsque les adolescents provenaient d'institutions fermées, a consisté en une conquête enthousiaste de la situation nouvelle. La deuxième phase, caractérisée par une désorganisation des comportements ou une opposition ouverte des adolescents et interprétée par les auteurs comme une phase de régression temporaire, a permis de rompre avec l'expérience institutionnelle antérieure avant d'arriver vraiment à une phase de resocialisation. Les chercheurs attirent aussi l'attention sur le fait que, souvent, dans cette deuxième phase, les expériences novatrices risquent « de faire naufrage et d'être jugées contre-productrices », soit parce que les adultes perdent pied, soit parce que l'organisme promoteur, pour des raisons d'ordre tactique, décide de les interrompre en déclarant leur échec au lieu de les considérer comme un moment dans un processus de changement et l'indice de difficultés d'appropriation d'une nouvelle réalité.

Cette publication ne manquera pas de réanimer le vieux débat méthodologique des chercheurs en sciences de l'éducation. L'action sur le terrain ne peut-elle que fournir les matériaux premiers et conduire à une formulation correcte des problèmes, comme semble le considérer Zazzo dans la préface critique où il conclut : « J'attends la suite avec confiance » ? Ou bien, l'élaboration scientifique peut-elle ou doit-elle

être reliée directement à l'action comme le préconise une tendance actuelle de chercheurs en sciences sociales? Ce livre peut fournir des idées précises aux chercheurs engagés dans la recherche-action ou dans la recherche fondamentale. Cependant, il est à regretter que le titre n'annonce pas suffisamment l'éclairage théorique et conceptuel que cette contribution apporte.

Nicole Fortin

* * *

Calvet, Didier, *Éveillez votre enfant par des contes*, Montréal: Les Éditions de l'Homme, 1981, 192 pages.

Éveillez votre enfant par des contes se compose d'une longue introduction de dix pages adressée aux adultes, de dix petites histoires réalistes (non des contes) dont chacune est illustrée par quelques images. Chaque histoire est suivie d'un questionnaire qui a pour but de vérifier si l'enfant a compris ce qu'il a lu (ou ce qu'on l'a aidé à lire), de jeux de mise en situation, et d'un texte destiné aux parents; celui-ci leur suggère des solutions pour aider l'enfant à faire les jeux proposés.

Au premier coup d'œil, *Éveillez votre enfant par des contes* est un livre qui attire. Son titre d'abord nous transporte dans le monde de l'imaginaire et de la fantaisie: les contes; ensuite, les dessins d'enfants de sa page couverture nous fascinent par leur gratuité naïve et leur fraîcheur (ce n'est qu'au second ou au Xième regard que l'on découvre les inscriptions « banque » et « musée » sur les maisons dessinées par les enfants, ce qui pourrait, s'il a de l'imagination, guider le lecteur vers une anticipation plus juste de ce qu'il va lire). Enfin, le résumé qu'en fait l'auteur, à l'endos, incite très certainement bon nombre de pédagogues et de parents soucieux de suivre la mode éducative à se procurer ce livre « inspiré des nouveaux programmes de français à l'élémentaire ».

Mais attention!... Tous ces éléments n'en font pas pour autant un livre de contes, ni un « passionnant recueil » que l'enfant lira tout seul avec plaisir. Quant aux illustrations qui accompagnent les histoires, elles présentent un statisme et un dépouillement déroutant. On sait pourtant que depuis son plus jeune âge, l'enfant est confronté au décodage d'images (télévision, bandes dessinées, albums, etc.), qu'il n'est pas rebuté par leur complexité et qu'au contraire, il adore les images qui « bougent ». Ici, aucun effet Marey, aucune ligne, outre la mimique et la posture n'indique le mouvement. On serait tenté de croire que l'auteur a choisi le didactisme au détriment du dynamisme. Et, si c'est le cas, pourquoi faudrait-il que ces deux « ismes » s'opposent?

Enfin si Didier Calvet a écrit un livre qui peut intéresser l'éducateur ou les parents qui veulent sensibiliser l'enfant à certains phénomènes de la vie courante et en évaluer la compréhension, il n'a pas su pour qui l'écrire ni comment l'intituler.

En effet, malgré les précautions oratoires que l'auteur a prises dans son introduction, je me suis demandé tout le long de ma lecture, à qui pouvait bien s'adresser

ce livre. Comment un enfant peut-il se sentir concerné par les dix premières pages qui expliquent aux adultes comment utiliser le livre? Comment peut-il se sentir concerné par les quelques images entrecoupées de nombreuses pages de textes?

« C'est un livre pour adultes », ont conclu 5 enfants de 5 à 10 ans à qui j'avais individuellement posé la question après les avoir laissé manipuler le livre à leur guise. En effet, malgré ce qu'en dit l'auteur à la p. 9, à savoir que « ce livre a été tout conçu pour être lu par les enfants », je conclus que c'est un livre pour adultes.

Mais ce qui choque dans cet ouvrage ce n'est pas tant son attribution à un trop large public (enfants et adultes) ni son contenu didactique qui suscite comme nous le verrons plus loin quelque réserve, mais sa fausse représentation. Sous des apparences de plaisirs gratuits (contes, jeux, illustrations) offerts aux enfants, ce livre n'est nulle autre chose qu'une *méthode* pour sensibiliser l'enfant à certains phénomènes de la réalité quotidienne. Sans minimiser le bien-fondé d'une telle démarche didactique que l'enseignant pourra reprendre avec avantage, je déplore l'inexactitude de son titre. Depuis quand une anecdote de vie quotidienne s'appelle-t-elle un conte? Cessons de galvauder cette réalité si pleine de fantaisie et d'imaginaire et nommons histoire ce qui en est... même si c'est moins vendable!

Quant au contenu, les thèmes que l'auteur a choisi de présenter peuvent sûrement susciter l'intérêt des maîtres ou des parents qui veulent éveiller leurs enfants à certaines réalités de la vie comme l'argent, le téléphone, les transports. Cependant, je formule des réserves à l'égard du traitement que l'auteur fait du thème de l'argent. Il suggère aux enfants (par l'entremise du héros, Luc) des moyens pour gagner de l'argent: « Tu peux en gagner chaque fois que tu aides maman à mettre la table pour les repas, chaque fois que tu fais ton lit, chaque fois que tu te laves les dents sans qu'on te le demande », et le père confirme: ... « C'est à vous de mériter de l'argent à partir d'un effort que vous devez faire, comme vous laver les dents ou rendre des services que nous vous demandons... » (p. 32). Gagner de l'argent en échange d'un service ou d'une discipline à acquérir me paraît paradoxal dans les termes mêmes. Pourquoi faut-il que la participation à une tâche communautaire (mettre la table) ou les efforts pour acquérir une discipline (se laver les dents) soient rémunérés? La valorisation du sens des responsabilités et la perspective des caries me semblent des moyens plus pertinents pour développer la générosité ou la discipline que ces moyens mercantile suggérés par l'auteur.

Pour conclure, je dirais que c'est un ouvrage (sauf réserve mentionnée plus haut) dont l'éducateur pourra s'inspirer avec profit, et qu'il est dommage que l'auteur ait laissé planer une si grande ambiguïté sur les publics qu'il vise. Je me demande si le souci de rejoindre un plus grand public n'a pas à la fin desservi et l'ouvrage et les enfants. Distinguer le livre du maître de celui de l'élève aurait probablement été la chose à faire ici. Encore fallait-il avouer son objectif didactique...

Flore Gervais

* * *

Patte, Geneviève, *Laissez-les lire!* Collection Enfance heureuse, Paris: Les Éditions ouvrières, 1978, 293 pages.

Laissez-les lire! m'a d'abord frappée par son ton. L'auteur a su choisir celui qu'il fallait pour exprimer avec authenticité son expérience de vie passée non seulement dans les bibliothèques et dans les livres d'enfants mais aussi auprès des enfants.

Ne se contentant pas de sa seule expérience, Geneviève Patte appuie ses dires à l'aide d'auteurs (Lentin p. 27, Foucambert p. 128, Ariès p. 139, etc.) qui, tout en illustrant bien son propos, rendent compte à la fois de la richesse et de l'actualité de ses références.

Son ouvrage offre des renseignements pratiques pour, par exemple, *ouvrir une bibliothèque*, *choisir des livres* pour les enfants (qu'il s'agisse de bande dessinée, de documentaires, d'albums, de contes, de romans ou de périodiques), *se documenter sur la littérature enfantine*, etc. Il offre aussi l'occasion de réfléchir à des questions comme

a) celles que pose le « classique »:

— Quelle attitude doit-on prendre face au classique?

— Que faire des classiques qui présentent les Indiens sous les traits de guerriers cruels et sanguinaires?

— Que faire de ceux qui présentent une image grotesque ou défavorable des noirs?

— Faut-il les transcrire en éliminant le racisme? le sexisme? ou toute autre valeur à laquelle on n'adhère plus?

— Faut-il interdire aux enfants l'accès à ces livres?

L'auteur prend une position claire et nuancée sur le sujet.

b) ou encore celles que pose, pour le critique littéraire, l'évaluation de l'œuvre d'imagination:

— Peut-on juger définitivement une œuvre d'imagination?

— Peut-on avoir recours à des grilles d'analyse?

— Une grille de contenu peut-elle faire saisir la richesse et la variété de l'œuvre dans son unité?

Tout d'abord l'auteur répond indirectement à ces questions en faisant observer qu'une lecture critique fait intervenir des éléments subjectifs et que le jugement critique demeure toujours en dernier lieu un jugement personnel. Puis, sans nier toute leur valeur à l'analyse de contenu ou aux grilles lexicales et stylistiques, Geneviève Patte suggère toutefois une autre façon d'analyser et de juger les livres pour enfants: lire beaucoup, comparer les œuvres entre elles en s'appuyant sur des points de repère; et elle donne quelques exemples de cette façon de faire.

Elle parle aussi du problème des « séries ». Essentiellement, elle leur reproche leur manque de consistance et s'interroge sur les causes du manque d'identification qu'elles occasionnent. Cette interrogation, pourtant, en soulève d'autres; car, à l'occasion d'une recherche dans les bibliothèques de Montréal et des environs, nous avons constaté que les enfants semblent privilégier, précisément, les séries. Il nous reste donc à en chercher le pourquoi et à confronter nos réponses aux intuitions de Geneviève Patte.

Bref, comme l'auteur le dit si bien des bibliothèques, *Laissez-les lire!* est non seulement le lieu des livres et des enfants, mais encore des idées... L'éducateur et le bibliothécaire y trouveront une source intarissable.

Flore Gervais

* * *

Revue québécoise de littérature de jeunesse

Des livres et des jeunes est née à la suite d'un colloque sur « Le livre dans la vie de l'enfant » tenu en juin 1977 à l'Université de Sherbrooke. Son édition relève de l'Association Canadienne pour l'Avancement de la Littérature de Jeunesse (ACALJ) située au 2500 boul. Université, Cité Universitaire, Sherbrooke, Québec J1K 2R1, Tél.: (819) 565-5660.

Cette revue se consacre aux livres de jeunesse publiés en français et diffusés au Canada. Elle ne vise pas uniquement la promotion de livres québécois; son but est plus large; il touche l'ensemble de la production francophone. Elle s'adresse à des adultes. Elle attire le lecteur par ses textes aérés et sa typographie variée. Sans être surchargée elle est riche en couleurs, dessins et photos. Son papier blanc mat, particulièrement beau au toucher et à l'œil, permet des contrastes qui mettent bien en relief les mots-clés des textes, ce qui agrémente et facilite la lecture. J'espère que cette qualité de papier, luxe nécessaire à la revue, ne subira pas les contrecoupés de l'inflation que nous vivons. Dans l'éditorial du premier numéro, André Mareuil spécifie que la revue abordera tous les genres et ne se confinera pas aux œuvres de fiction, romans ou contes merveilleux.

Chaque numéro comporte, en plus d'un dossier particulièrement soigné et d'un éditorial qui l'annonce, des comptes rendus d'ouvrages, une rubrique d'information, un service de presse où l'on présente sans les critiquer les livres envoyés par les éditeurs, un courrier des lecteurs (à partir du 4ième numéro), et un index des titres et auteurs cités dans les comptes rendus d'ouvrages s'ajoute à la table des matières.

La rubrique *Dossier* occupe pratiquement la moitié de la revue qui comporte selon les numéros de 41 à 60 pages. Les « dossiers » des 10 numéros parus jusqu'à maintenant ont porté sur des sujets aussi variés que le dictionnaire (no 1), les contes d'ici et d'ailleurs (no 2), les vacances et loisirs où il est aussi question de périodiques et de livres de bricolage (no 3), la lecture en général et les intérêts de l'enfant pour celle-ci (no 4), la bande dessinée (no 5), les sources de la littérature de jeunesse

québécoise (no 6), les bibliothèques (no 7), l'illustration dans le livre de jeunesse (no 8), le documentaire (no 9), et enfin le numéro 10 porte sur l'animation du livre. Cette rubrique est facile à lire, et amène le lecteur à réfléchir avec des personnes qui s'intéressent selon différents points de vue à la littérature de jeunesse, à se poser des questions avec elles et à y découvrir parfois des réponses satisfaisantes.

Le « Courrier du lecteur » permet non seulement de souligner à la rédaction que des « comptes rendu d'ouvrages » ou que sa « revue de presse » sont particulièrement appréciés (vol 2, no 6), mais aussi d'échanger des opinions contradictoires sur les livres lus. En effet, dans ce même vol. 2, no 6, cette rubrique permet à Pierre Catalano de prendre la parole et de répondre à Hélène Roberge qui n'est pas d'accord avec la critique qu'il a faite dans un numéro précédent d'un ouvrage de Bertrand Gauthier. Cet échange est intéressant et nous fait voir qu'une critique de livre n'est pas uniquement une question de goûts mais aussi de points de vue. Nous ne pouvons malheureusement en dire autant des lettres de Langlois d'Héon sur l'interprétation de certains chiffres de Statistiques Canada. On sent davantage dans leur réponse et contre-réponse (auxquelles la revue met heureusement fin) le désir de l'emporter sur l'adversaire par des prouesses verbales que celui d'un véritable éclaircissement des faits. Le ton polémique qu'a pris leur débat n'a rendu justice à aucun d'eux.

Ce « Courrier du lecteur » est une bonne occasion d'échange mais il est regrettable qu'il soit à l'heure actuelle le lieu de rencontre de trop peu de réel dialogue ou de confrontation enrichissante.

Les trois premiers numéros comportent en plus du « dossier » qu'on pourrait nommer « dossier-thème », un dossier dit pédagogique. Ce dossier reprend sous forme de notes de cours certains ateliers qui furent présentés au Colloque de 1977 sur « Le Livre dans la vie de l'Enfant ». Il s'agit de celui de Denise Escarpit intitulé « Selon quels critères un éducateur peut-il choisir les livres pour enfants ? » (no 1, p. 31), de celui de Francis Corpataux, Huguette Sénécal, Gérard Poulin et Jacques Tardif, « Les mal-lisants » et le livre (no 2, p. 41), et enfin celui de Georges Jean, « Les modèles culturels apportés par les livres de jeunesse » (no 3, p. 38). Ces articles enrichissent tantôt notre réflexion, tantôt notre pratique auprès des enfants en qui on veut développer le goût de la lecture. L'initiative de ces notes de cours est heureuse, elle rappelle les bons moments du Colloque à ceux qui y ont assisté et en exprime des aspects importants à ceux qui n'ont pas pu y assister.

Dans l'ensemble, j'estime que c'est une revue agréable et facile à lire et que tous ceux qui s'intéressent de près ou de loin à la littérature et à l'enfant auraient du plaisir et du profit à la consulter.

Flore Gervais

* * *

Professeur Scientifix, *Le petit débrouillard*, Québec: Québec Science, Montréal: Fédération québécoise du loisir scientifique, 1981, 123 pages.

Voilà un livre où l'activité scientifique devient un jeu intéressant. On y trouve 66 petites expériences. Les dessins s'intègrent bien au texte et donnent le goût de participer avec les jeunes à des essais en équipe. Je pense par exemple au « véhicule élastique »: investigation amusante à peu de frais et qui nous rappelle nos courses de tacots. Les titres de chacun des chapitres sont invitants. Peut-être aurait-on pu ajouter des questions-défis susceptibles de prolonger davantage la réflexion scientifique. Quoi qu'il en soit nous sommes en présence d'expériences faciles à réaliser et capables d'impliquer tous les jeunes de 7 à 77 ans.

Marthe Demers

* * *

Documents reçus

Apprendre: une action volontaire et responsable, Énoncé d'une politique globale de l'éduction des adultes dans une perspective d'éducatin permanente, Commission d'étude sur la formation des adultes, Gouvernement du Québec, 1982, 869 pages.

Association interuniversitaire des étudiants et des étudiantes en activité physique du Québec, *L'éducation physique: où va la profession?* Dossiers Beaux-Jeaux no 7, Montréal: Bellarmin-Desport, 1982, 150 pages.

Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur l'opportunité d'implanter à l'Université de Sherbrooke un nouveau programme de maîtrise en nutrition communautaire. Avis no 81.3, octobre 1981, 3 pages.

Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur les projets soumis par les universités dans le cadre du fonds de développement pédagogique, Avis no 81.4, octobre 1981, 15 pages.

Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur l'opportunité d'implanter à l'Université du Québec à Hull un programme de baccalauréat en physiothérapie. Avis no 81.5, décembre 1981, 6 pages.

Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur les programmes de spécialisation médicale. Avis no 81.6, janvier 1982, 405 pages.

Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur le rapport du Comité d'étude sur la recherche nordique. Avis no 81.7, mars 1982, 10 pages.

Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur le plan de développement de la biotechnologie soumis par l'Institut Armand-Frappier au titre du programme « d'actions structurantes » du MEQ. Avis no 81.8, mars 1982, 12 pages.

Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur l'opportunité d'implanter six programmes d'études universitaires. Avis no 81.9, mars 1982, 24 pages.