

## Études, revues, livres

Volume 10, Number 2, 1984

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900459ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900459ar>

[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

(1984). Review of [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(2), 365–399. <https://doi.org/10.7202/900459ar>

## Recensions

### Études, revues, livres

*Philosophie et éducation*, Actes du VII<sup>e</sup> colloque interdisciplinaire annuel de la Société de Philosophie du Québec, Les Cahiers de l'ACFAS no 19, Montréal: Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, 1984, 259 pages.

Ce cahier de l'ACFAS est publié sous la responsabilité de messieurs Maurice Gagnon et Georges Legault qui y ont regroupé les actes du colloque Philosophie et éducation du VII<sup>e</sup> Colloque interdisciplinaire annuel de la Société de Philosophie du Québec, tenu les 23 et 24 octobre 1982 à l'Université de Sherbrooke.

À part l'avant-propos et un post-scriptum, on y retrouve vingt-trois communications portant, selon les mots de Georges Legault, le coordonnateur du colloque, «sur des aspects prioritaires de l'éducation au Québec: l'activité pédagogique et les inégalités, l'éducation à l'interdépendance (la compréhension, la coopération et la paix internationale), la formation morale, l'enseignement des sciences (l'éducation et la culture scientifique), la déconfectionnalisation (les modèles d'école pour le Québec), enfin, l'éducation et les valeurs sociales». Et encore dans les paroles du coordonnateur, elle «s'enracine aussi dans de plus grands espoirs: stimuler la réflexion sur notre société dans sa propre quête de valeurs».

Il faut d'abord replacer ce colloque dans le contexte. Il s'agit d'un colloque tenu après la diffusion du «Livre orange» (MEQ, L'école québécoise, Québec, Éditeur officiel, 1979), document où les valeurs sociales et culturelles incluant la professionnalité sont remises en cause. Les participants au colloque devaient en être bien conscients. Au moins un des panelistes, monsieur Richard Joly, y fait textuellement référence (p. 232).

Voyons un peu ce qu'il en reste deux ans plus tard. En dedans du large thème, trop large sans doute, nous retrouvons des commentaires et des analyses allant du particulier au général. Par exemple, de madame Jeanne-Marie Gingras-Audet, on retient sur le thème de l'inégalité (et l'éducation) la phrase «La première chose qui me frappe quand j'observe mon expérience à ce sujet, c'est qu'en réalité ne m'apparaît pas *a priori* comme un mal à combattre, mais comme une nécessité». Sur ce même thème des inégalités, madame Louise Marcil-Lacoste nous livre sa pensée et met clairement en opposition le rôle de l'appareil scolaire de réduire (en justice) les inégalités tout en respectant les différences individuelles qui sont souvent à la source de ces mêmes inégalités.

Sous l'angle de l'enseignement professionnel (c'est-à-dire le programme du cours secondaire dit «professionnel»), monsieur Claude Laflamme décrit clairement

la nature du programme et nous donne une analyse chiffrée et qualitative de la population engagée dans ce cheminement.

Encore sur le sujet des inégalités, monsieur Robert Routhier se penche plus particulièrement sur l'éducation des adultes et des responsabilités collectives que l'on devrait assumer à cet égard.

Le deuxième sujet traité est celui de l'éducation à l'interdépendance, la compréhension, la coopération et la solidarité internationale. Comme on pourrait s'y attendre, le sujet donne lieu à plusieurs articles dont les auteurs sont engagés dans des organismes où la coopération internationale figure au premier plan. C'est le genre d'écrit qui veut nous rappeler nos responsabilités dans ce domaine et généralement entretenir au Québec une sensibilisation à la question.

Ce troisième sujet traité dans le Cahier est sans doute le plus difficile et le plus important. Il s'agit de l'école et la formation morale. Cette recension du Cahier se fait au moment où un Président des États-Unis remet en évidence toute la question de l'enseignement religieux dans une société pluraliste. Pour les uns, la formation morale peut se réduire à la formation « sociale », pour d'autres, il s'agit de question beaucoup plus profonde.

Comme troisième et quatrième sujets, le Cahier présente des réflexions sur l'enseignement des sciences et sur la déconfectionnalisation des écoles. Ces deux thèmes ont de l'importance pour ceux qui s'y intéressent plus particulièrement. Le premier aura de l'intérêt pour ceux qui enseignent dans le domaine scientifique et le deuxième devrait intéresser tous ceux qui veulent défendre une position plus ou moins dogmatique et doctrinale.

En fin de Cahier, on retrouve le thème de *l'éducation et les valeurs sociales*. Cette question qui pour les uns pourrait se distinguer de l'enseignement de la morale, pour les autres, s'y rattache étroitement. Ainsi, monsieur André Paradis nous livre la pensée suivante : « Il me semble qu'avant de parler d'éducation, de pédagogie et de la société, il faille toujours en revenir à une même question fondamentale : qu'est-ce qu'un homme, qu'est-ce qu'une femme, qu'est-ce qu'un adolescent, qu'est-ce qu'un enfant?... qu'est-ce qu'être humain?... »

Recenser ce Cahier et rendre justice aux questions soulevées et à tous ceux qui ont eu le courage de les aborder est une tâche impossible. Il faut comprendre la réaction de monsieur Yves Bertrand : « Bon ! Terminons ce texte », nous dit-il, « sinon, je ne saurai plus si je suis allé à Sherbrooke. Mais au fait, y suis-je vraiment allé ? Et vous ? » C'est que la source est trop riche, les sujets abordés trop vastes et trop lourds. Le cerveau a ses fusibles qui sautent quand on le surcharge.

Heureusement pour le lecteur, il y a un remède. Il est suggéré par monsieur Georges A. Legault (p. 135) qui dans le contexte particulier de la formation morale «... ne peut s'empêcher de voir comment, en ce dernier quart du XX<sup>e</sup> siècle, on se

pose les questions qui ont indiqué le début de la philosophie... » Allons donc revoir *La République* pour vérifier si tout cela est bien vrai.

Charles-André Lamontagne

\* \* \*

Ouellet, André, *L'évaluation créative. Une approche systémique des valeurs*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 1983, 411 pages.

L'évaluation créative est un volume qui m'est apparu intéressant, au premier abord, surtout à cause de sa table des matières très détaillée. Le texte est regroupé en quatre parties : la première traite des valeurs à la base de l'évaluation, la seconde propose un modèle d'évaluation, la troisième nous invite à la compréhension et la quatrième suggère des moyens d'évaluation. La préface de Marcel Lavallée a fini par me convaincre. J'ai alors accepté de lire le volume et de travailler à une certaine critique que je veux constructive.

Je dois avouer tout de suite, malheureusement, que le texte m'a semblé très difficile à lire, à cause de sa forme peu compréhensible. Je vais d'abord soulever les raisons pour lesquelles le texte m'a paru plutôt mal écrit et ensuite je tenterai d'argumenter sur des choses que j'ai cru comprendre.

Quant à la forme, il me semble que l'auteur a cultivé l'ambiguïté de manière systématique. Par exemple : « Une évaluation efficiente, efficace, effective ». Il utilise des termes inhabituels pour nommer des objets bien connus comme « l'évaluation effective » à la place de « l'évaluation formative ». Il utilise des virgules qui laissent planer des sens divers et des « ou », des « autrement dit », des « c'est-à-dire », des « disons », des « si vous voulez » et des « en d'autres termes » qui ne permettent pas au lecteur de saisir ce dont il s'agit précisément. Examinons le paragraphe suivant (p. 92) : « Le présent modèle fait l'interaction avec trois pôles, ou trois aspects ou trois cadres de référence : le cadre de la compréhension par le perceptuel, le cadre analytique, scientifique ou la prédiction c'est-à-dire le pôle rationnel, et le cadre expérimental ou praxiologique c'est-à-dire le pôle fonctionnel ». M. Ouellet définit souvent un mot inhabituel par un autre encore plus rare sorti du sens commun. L'auteur fait aussi allusion à certains concepts qui ne sont pas définis convenablement. D'ailleurs, il reste vague, peu importe le niveau de spécificité de son discours. Que penser d'un paragraphe comme celui-ci (p. 78), qui conclut la partie relative au système de valorisation : « Finalement, le dernier module a présenté une méthode pour développer le processus décisionnel ou le jugement de valeur. Disons en résumé que le but fondamental de cette partie est de faire comprendre la nécessité de clarifier les valeurs ou, si l'on veut, de développer le jugement de valeur. En d'autres termes, c'est l'ensemble des outils pour libérer le cerveau droit d'une personne, s'ouvrir sur le monde, la société et être en mesure de capter l'appel de l'humain ». L'auteur passe ainsi du particulier au général et du général au particulier sans jamais situer le lecteur

par rapport à un niveau, à un point de vue ou à un contexte particulier. Pour chaque concept, il utilise de manière interchangeable plusieurs termes. Par exemple, les termes « information, interaction, communication, comportement et message » sont utilisés de manière équivalente sans qu'aucun ne soit défini par ses caractéristiques propres. Un autre exemple navrant est l'usage équivalent des termes : évaluer, créer, comprendre et synthétiser. Il parle même « d'analyse synthétique » et de « synthèse analytique » (p. 225), « d'observation-participation » et de « participation-observation ». Au lieu de définir les concepts par leurs caractéristiques propres et de citer des exemples et des non-exemples, l'auteur utilise des termes vagues comme : « concerne », « porte sur », « vise », « en rapport avec », « se réfère à ». Par exemple : « L'efficacité d'un système se réfère au traitement des données ». Il évite alors de parler de la nature de cette relation. Autre chose aussi, les définitions importantes se trouvent souvent sous forme de notes, en bas de page, comme (p. 230), cette « définition du processus de la mesure de l'évaluation créative<sup>1</sup> », alors que la note 1 dit : « C'est la définition du processus de l'évaluation créative à partir des rétroactions du rendement et de la performance ». Et plus bas encore, les notes 2 et 3 : « L'efficacité est synonyme de rendement, c'est la mesure du rendement » et « L'effectivité est synonyme de performance, c'est la mesure de la performance ».

Plus fondamentalement encore, étudions la structure et le contenu des quatre parties du volume. Au sujet du système de valorisation, il semble intéressant d'avancer la thèse que l'évaluation parte toujours des valeurs. Cependant M. Ouellet ne distingue pas clairement les valeurs reliées à une société des principes relevant de la discipline « mesure et évaluation en éducation » et des choix personnels. D'une part, il me semble que ce qui distingue l'évaluation pédagogique de l'apprentissage relève de principes et de valeurs différents de ceux de l'évaluation individuelle. L'évaluation de l'apprentissage dépend de l'objet « apprentissage » tel que défini dans les sciences humaines, aujourd'hui, et des méthodes d'évaluation et de mesure reconnues dans le domaine de la mesure et de l'évaluation en éducation. Par contre, l'évaluation personnelle, dans la vie quotidienne de chaque individu (lors de l'achat d'un vêtement, par exemple), dépend de choix tout à fait personnels (le goût, la couleur, la forme, etc.). Chaque individu ne crée pas nécessairement quand il applique ses choix. Même s'ils paraissent uniques, ces choix ne sont pas nécessairement originaux. Évaluer, c'est porter un jugement à partir de principes (dans le cas de l'évaluation pédagogique) ou de critères personnels (dans le cas de l'évaluation personnelle). C'est un processus fort convergent dont le résultat est prévisible, en cela qu'une autre personne arrive au même jugement si elle applique les mêmes principes ou fait les mêmes choix. D'autre part, la créativité, processus encore très mal connu aujourd'hui, se caractérise entre autres choses par son produit divergent, en ce sens qu'aucune autre personne n'arrive au même produit. M. Ouellet ne fait aucune différence entre la résolution de problème et la créativité. Il ne se situe d'ailleurs pas clairement par rapport aux auteurs importants dans le domaine de la

créativité, comme Torrance ou Guilford. M. Ouellet ne définit jamais clairement ce qu'il entend par créativité et, encore, il ne distingue pas entre ce processus et d'autres, comme l'évaluation ou la compréhension. À la page 176, il affirme la chose suivante : « La créativité se situe dans la boîte crânienne d'une personne. Pour agir de façon créative, il faut penser de façon créative. On finit par agir comme on pense et vice versa [...]. L'évaluation créative nécessite une pensée créative [...] disons que lorsqu'on utilise le terme « pensée », on se réfère à une activité consciente de l'esprit. C'est surtout à cette pensée que l'on se réfère pour parler de la pensée créative [...] », et dans le glossaire, il ajoute : « [...] un champ parfois illimité de toutes les possibilités que nous pouvons imaginer ». Aussi bien dire que ce n'est pas défini.

La partie qui traite du système de modélisation milite en faveur de la structuration des concepts en modèles : le paradigme systémique et le paradigme cartésien d'une part et les trois domaines de l'apprentissage, le cognitif, l'affectif et le psychomoteur d'autre part. Les concepts « intrant et extrant » ne sont pas bien expliqués. Par exemple, dans le schéma 4, l'extrant se situe à l'extérieur du « grand contour » qui constitue une frontière avec l'environnement (avec l'écosystème ? le terme écosystème est disparu entre le schéma 3 et le schéma 4) et l'extrant se situe maintenant à l'intérieur. Dans le schéma 10 l'intrant se retrouve tout à coup à l'extérieur avec l'extrant. Je n'ai pas vu à quoi on voulait en venir dans cette partie, surtout qu'à la fin M. Ouellet nous dit qu'elle « visait à rendre opérationnelle une démarche d'action collective ou de recherche action pour appliquer le modèle d'évaluation à une situation d'enseignement » (p. 139) et encore « [...] notre paradigme comprend l'interaction de trois pôles (le perceptuel, le rationnel et le fonctionnel) sur lesquels se fonde notre modèle, constitue un processus décisionnel complet pour concevoir une démarche créative des apprentissages » (p. 147). Le texte ne m'a pas semblé atteindre ces objectifs.

La partie relative au système de compréhension débute par un appel à l'équilibration des deux cerveaux, le cerveau gauche étant le siège des « activités verbales qui traite des informations de manière séquentielle en rapport aux activités comme la lecture, la logique, etc. », alors que le droit « permet la perception des relations spatiales et la reconnaissance de la forme en rapport aux activités comme la vision holistique, la pensée intuitive, etc. ». L'auteur conclut qu'il faut « libérer le cerveau droit et développer le cerveau gauche ». À ce sujet, Zaidel dans la revue *La Recherche* du mois de mars 1984, sous le titre « Les fonctions de l'hémisphère droit », expliquait que « rien ne prouve que cet hémisphère soit nécessairement plus créatif que le gauche... Au contraire, si l'hémisphère droit est spécialisé dans les conceptions banales ou stéréotypées du monde et le gauche dans le traitement des informations nouvelles ou originales, on pourrait penser que le type de stratégies mentales latéralisées dans l'hémisphère gauche est plus propre à susciter une activité créatrice que l'hémisphère droit. Certaines données montrent qu'en tout cas l'hémisphère droit n'est certainement pas, dans le cerveau, le seul foyer de créativité ». Je crois

donc que l'on ne devrait pas appliquer trop hâtivement ni sans discernement les résultats des recherches en neurologie au monde de l'apprentissage. C'est là-dessus que M. Ouellet se base pour parler de l'évaluateur créatif. On passe à travers cette partie sans savoir si le but du livre est de traiter de l'évaluation, de l'apprentissage ou de l'enseignement. M. Ouellet nous fait passer d'un point de vue à l'autre sans nous situer. Et quand il parle d'évaluation, on ne sait pas de quoi au juste. En fait, il n'y a pas de structure qui organise les divers concepts: il fait du « collage ».

Le système taxonomique pour les niveaux de conscience est typique de ce manque de structure (p. 184). Le système semble être constitué de trois colonnes de mots, chacune ayant son titre et son sous-titre. Ces trois titres (et sous-titres) sont: information (court terme) — formation (moyen terme) — transformation (long terme). Sous chaque titre est dressée une liste de mots, chacune ayant ses mots correspondants dans les deux autres colonnes. On retrouve par exemple le trio: savoir des choses — savoir sur des choses et savoir avec les choses. Ces expressions ne sont pas expliquées. On a aussi les trios: « Prendre — apprendre — comprendre »; « Monter — remonter — surmonter »; « Sens — cerveau — esprit », ou encore le trio « Physique — intellectuel — spirituel », etc. Cela fait bien 21 trios de ce type: 63 mots. Je pense que cette taxonomie va à l'encontre de la parcimonie, de la pertinence, de la clarté et peut-être du bon sens. Les éléments de cette « taxonomie » sans structure sont d'ailleurs insérés à titre d'objectifs opérationnels dans un système global du processus de changement des comportements et des actions dans le temps, l'espace et la forme. Comment peut-on comprendre ce que cela veut dire quand « la dimension spatiale d'un objectif représente la planification des activités dans *l'espace d'une année* des microsystèmes d'apprentissage » ?

Cette idée de la compréhension est une idée très intéressante qui suppose que l'observateur fait partie intégrante du système qu'il évalue. Ses observations sont intégrées et exprimées par un modèle et sont le reflet, en partie, de ses valeurs (principes généraux et critères personnels). Je pense vraiment que M. Ouellet a noyé cette idée dans une mer de mots mal organisés pour le dire.

Le système d'observation est composé de la description superficielle de plusieurs techniques dites d'observation. À ce sujet, M. Ouellet nous dit: « Nous présentons dans ce module 16 diverses approches pour faire le décodage, c'est-à-dire amener l'apprenant à saisir la signification du message ou de la communication; en d'autres termes, c'est l'application des principes philosophiques concernant ce concept, l'apprendre à apprendre discuté dans le deuxième module de la troisième partie ». Pour le décodage d'information, on propose sans approfondir les choses suivantes: la métaphore et l'analogie, la communication par les stimuli visuels (le dessin, les schémas, le cheminement critique, les matrices, les graphiques, les modèles, les plans de recherche), le jeu de la simulation et l'ordinateur, la résolution de problème, l'humour, les histoires. Pour l'expertise, on suggère l'interview (en

groupe, ouverte/fermée, historique, structurée ou non structurée), l'observation-participation (participant à part entière, participant-observateur, observateur-participant ou observateur à part entière) et la communication non verbale. On fait ensuite la distinction entre documents et dossiers où il n'y aurait que les dossiers qui seraient officiels. À ce sujet, on retrouve les phrases suivantes : « Un dossier est défini comme étant un écrit officiel qui est préparé par un individu ou une agence dans le but d'attester un événement ou pour répondre à une mission commandée [...]. En somme, toute l'information qui n'est pas préparée pour répondre à une demande précise ». Ce n'est pas facile à comprendre ! On termine cette partie en parlant du codage des observations et on énumère succinctement une liste interminable de techniques d'observation : le carnet de notes, les notes sur un sujet thématique, les notes chronologiques, la représentation spatiale d'un contexte, la description hypothétique d'un système, le relevé d'emploi du temps, la technique sociométrique, l'étude intensive d'un cas, le questionnaire post-facto, la comparaison réciproque des données avec les membres de l'équipe, les échelles d'évaluation, la liste de contrôle, la surveillance par caméra ou vidéo dissimulés, l'enregistrement spontané et l'utilisation de la micro-informatique. La dernière division du dernier module traite brièvement du « problème de la fidélité et de la validité des données d'observation ». On dit par exemple les choses suivantes : « Disons que la reproduction d'une épreuve (validité interne) est moins importante que la compréhension du phénomène ou du comportement humain ; ce qui est important, c'est de faire reconnaître la description de la perception par ceux qui vivent le problème. Si on me demande comment je me sens dans telle situation, et que ma perception des choses est conforme à l'observation (aux données) faite par une autre personne, voilà la validité au sens écologique, systémique du terme ; c'est ça comprendre ». Moi, je pense que je ne comprends pas ! Je crois même que ce n'est pas cela évaluer.

Serge Racine

\* \* \*

Miller, François, *L'enseignement aux adultes*, Québec : Université Laval, Service de pédagogie universitaire, 1984, 79 pages.

Ce cahier sur l'enseignement aux adultes touche quatre aspects de l'enseignement aux adultes : l'historique, auquel est jointe la définition de termes généraux, la description des caractéristiques de l'étudiant adulte, la description de compétences d'éducateur d'adultes et quelques suggestions méthodologiques. Le tout est coiffé d'une bibliographie.

Les informations fournies sont justes et pertinentes. Elles demeurent par ailleurs brèves pour ne pas dire très brèves. Ainsi, l'historique est présenté dans l'espace d'une seule page, ne faisant aucune référence au récent rapport de la Commission d'éducation, la C.E.F.A., ni de la récente politique gouvernementale.



Ce cahier rassemble en quelques pages la définition de plusieurs termes couramment utilisés. Il décrit les principaux aspects de l'étudiant adulte : ses motivations, ses caractéristiques ; courts et concis, ces textes éclairent le lecteur qui dispose de peu de temps.

Le chapitre troisième décrit les compétences exigées de l'éducateur d'adultes. Elles sont présentées en terme de connaissances, d'habiletés et d'attitudes d'un éducateur et ce en regard de l'étudiant adulte et de lui-même. Le tableau récapitulatif présenté à la fin de cette partie, permet un regard d'ensemble de tous ces aspects.

Le chapitre suivant propose des approches, des méthodes d'enseignement et quelques conseils pratiques. Cette partie présente des gestes précis et concrets aux praticiens. Elle se termine par un lexique d'activités auxquelles est apposé un auteur qu'a décrit chacune de ces activités.

Dans l'ensemble, j'imagine que le praticien pressé trouvera dans ce cahier un outil intéressant. Par ailleurs, je crains que plusieurs restent sur leur faim, désirant une documentation plus abondante et une réflexion plus poussée. À tous ceux qui voudront pousser plus loin leur connaissance, l'auteur pourrait indiquer les références dont il fait mention tout au long de son ouvrage.

Fernand Serre

\* \* \*

Muel-Dreyfus, Francine, *Le métier d'éducateur*, Paris : Éd. de Minuit, 1983, 269 pages.

Francine Muel-Dreyfus nous présente ici une histoire sociale du métier d'instituteur en France autour de 1900, ou plutôt une sorte de socio-histoire largement inspirée par la perspective, les thèmes et même le langage de Pierre Bourdieu. Souhaitons d'ailleurs à l'école bourdieusienne d'étendre son influence du côté des historiens, car ce livre-ci apporte un éclairage subtil, attirant, nouveau à plus d'un titre, en particulier sur les instituteurs(trices) en milieu rural français au début du siècle.

Délaissant la seule analyse de l'institution, le livre s'étend plutôt sur les rapports des personnes à leur métier en train de se faire, sur la jonction entre les histoires de vie et l'histoire du métier, entre le psychologique et le social.

Des entretiens libres, une relecture de l'enquête de Jacques Ozouf auprès d'instituteurs(trices) retraités du début du siècle, une analyse de textes littéraires d'enseignant(e)s, et de réponses à des questions-concours, etc., donnent la matière de l'histoire. Toute cette masse de documents et de témoignages est traitée avec beaucoup de maîtrise, l'auteur maintenant son fil conducteur, nous dévoilant pas à pas les contradictions dans lesquelles se débat l'instituteur(trice). Coincé entre une culture orale populaire dont il est souvent issu et les grandes œuvres qu'on lui a appris

à vénérer, entre les grands canons de la culture et la modestie de sa fonction, il doit souvent affronter la solitude. Tenu à l'écart par les riches et les notables, coupés des pauvres par sa culture, en concurrence parfois avec le curé, en « guerre » avec ses petits « sauvageons », le missionnaire de la culture écrite exerce un métier révélateur des tensions sociales et culturelles de la société française. Des témoignages passionnants esquissent une douloureuse expérience de dédoublement intérieur, inséparable des clivages socio-culturels.

La seconde partie du livre relate l'émergence du métier d'éducateur spécialisé, en se fondant sur des documents écrits divers et sur des entretiens libres. Ici aussi, ce sont les contradictions du métier qui intéressent l'auteur, d'un métier gardien de valeurs, de patterns culturels mais avec des éducateurs faisant face à cette histoire cristallisée avec leur propre histoire et leurs propres aspirations.

La brève histoire de l'enfance inadaptée et des éducateurs spécialisés est construite autour de la notion de « marché de l'enfance ». Ce concept métaphorique, qui veut sans doute opérer une rupture avec l'hagiographie traditionnelle de l'aide à l'enfance inadaptée, renferme ce chapitre dans un réseau de connotations qui appauvrit un propos pourtant étayé par une bonne information.

Les historiens critiqueront sans doute cette incursion d'une étrangère (sociologue et psychologue) dans leur territoire. Mais espérons qu'ils se borneront à rajouter leur méticulosité à une perspective et à des interrogations actuelles, seule manière de rendre vivant un passé que l'histoire institutionnelle a enterré sous des significations elles-mêmes emportées par l'histoire.

André Petitat

\* \* \*

Prud'homme, François, *Les publications des Clercs de Saint-Viateur*, Montréal: Les Clercs de Saint-Viateur, 1984, 423 pages. Les Cahiers du Regroupement des archivistes religieux, No 1.

Les Clercs de Saint-Viateur ont été fondés en France en 1831 et font de l'enseignement au Canada depuis 1847. Ils ont publié beaucoup d'écrits de toutes natures: ouvrages internes destinés à la formation spirituelle ou pédagogique de leurs membres, manuels scolaires dans un grand nombre de disciplines et à tous les niveaux de l'enseignement, articles de revues, thèses, études variées d'ordre pédagogique, littéraire, scientifique ou sociologique... Ils ont édité et dirigé de nombreux périodiques, variés également, plus ou moins éphémères ou durables.

Parmi ces publications, les manuels scolaires composés d'abord en France, puis au Canada, ont connu, pendant des générations, une diffusion importante même en dehors des écoles des Clercs de Saint-Viateur. La simple énumération des matières principales ouvre des perspectives de recherche fascinantes: catéchisme; histoire

sainte; histoire: générale, de France, du Canada; langue française (grammaire, exercices, lecture, style et composition, histoire littéraire); anglais; mathématiques (arithmétique, géométrie, trigonométrie); sciences (chimie, physique); sciences commerciales; dessin; écriture; enseignement aux sourds-muets, aux aveugles.

Il manque actuellement au Québec des études historiques sur l'évolution de la pédagogie de chacune de ces matières. L'analyse des manuels utilisés par chaque communauté religieuse (leurs méthodes, leurs sources, leur évolution) pourrait faire l'objet au moins d'un mémoire de maîtrise. Une thèse de doctorat trouverait probablement matière suffisante dans l'analyse et la comparaison des manuels de plusieurs matières connexes, ou de ceux de plusieurs communautés dans une matière. Il faudrait situer ces manuels et leurs méthodes dans les ouvrages internes où les communautés puisaient la formation religieuse de leurs sujets. D'un point de vue profane, cette formation constituait une formation professionnelle d'éducateur. Elle contenait une philosophie cohérente de l'éducation et des principes pédagogiques appliqués souvent de façon très concrète.

Le contexte complet comporterait la description de ce qu'on appellerait aujourd'hui la formation continue des éducateurs de ces époques: cours et rencontres pédagogiques, pendant les vacances; travaux de formation complémentaire, pendant l'année scolaire; organisation des directions d'études; visites des écoles; contrôle des préparations de classe.

Cette bibliographie facilitera grandement de telles études en fournissant la liste des documents pertinents recueillie au cours de recherches longues et ardues.

Les études d'histoire sont à une collectivité ce que sont la mémoire et l'expérience pour un individu. La conversation avec une personne qui a perdu la mémoire est lente, voire incohérente. Sa conduite ignore l'expérience acquise jusque-là et qu'il lui faut refaire laborieusement à travers essais et erreurs.

Il est impossible au Québec actuellement, faute d'études historiques, de tabler pour améliorer l'enseignement sur l'expérience acquise pendant deux siècles. On pourrait voir là une explication plausible du peu d'utilité de bien des essais et erreurs qui ont marqué les 20 ou 25 dernières années. Des recherches comme celles auxquelles fait penser cette bibliographie pourraient probablement faire prendre conscience que bien des aspects de la « grande noirceur » dont parlent souvent ceux dont la mémoire, forcément, ne peut remonter bien loin, ne sont pas sur le versant que l'on pense de la « révolution tranquille ».

Marcel de Grandpré

\* \* \*

Pelletier, Guy, *Faire garder nos enfants...*, Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1983, 192 pages.

Si la garde des enfants a été le centre de nombreux débats et de vives discussions au Québec, ces dernières années, elle a, par contre, relativement peu intéressé les chercheurs universitaires. Guy Pelletier est l'une des quelques exceptions. Avec *Faire garder nos enfants*, il présente le deuxième d'une série de trois rapports de recherche sur le sujet. *Faire garder nos enfants* rapporte les résultats d'une enquête sociologique menée auprès d'un échantillon de quelques 300 parents d'enfants d'âge préscolaire de la Rive-Sud de Montréal. L'auteur y dresse d'abord un bilan de la situation à partir des propositions d'enfants gardés, de la durée, du type et des motifs de garde. Ces facteurs sont analysés les uns par rapport aux autres et ensuite en fonction de variables caractéristiques des sujets, c'est-à-dire l'occupation principale, le revenu familial et la scolarité. Le rapport présente ensuite les opinions des parents sur différents aspects de la garderie, par exemple, l'existence des garderies, la qualité de leurs services et leurs raisons d'être. La garde en garderie et la garde par gardienne font ensuite l'objet de questions plus spécifiques posées aux sujets usagers respectifs de ces modes de garde. Enfin, la dernière partie de l'ouvrage rapporte et analyse les réponses à trois questions portant sur le mode de garde privilégié par les québécois de 18 ans et plus, en fonction de l'âge des enfants, incluses par Denise Granger dans un sondage omnibus du Centre de sondage de l'Université de Montréal.

Il s'agit là d'une enquête modeste, mais originale et utile. Son originalité réside en deux points : la centration sur le point de vue des parents et l'inclusion de toutes les formes de garde, y compris la garde « de dépannage » de quelques heures. Comme la plupart des études portent sur les effets de la garde chez les enfants et sur la qualité des services, elles ont généralement comme sujets les enfants, le personnel ou la direction. Ce n'est que depuis que Statistique-Canada a inclus des questions sur la garde des enfants que nous avons quelque information provenant directement des parents.

Or, ce sont les parents qui prennent la décision de la garde et en choisissent le mode. L'étude de Pelletier a le mérite de recueillir l'opinion d'un échantillon représentatif des parents d'une région particulière qui ont des enfants d'âge préscolaire gardés de quelque façon et durée que ce soit. Elle indique que les caractéristiques socio-économiques des parents ont un lien plus étroit avec la durée et le mode de garde que l'âge des enfants. Elle révèle aussi un clivage parfois assez marqué entre les familles mono-parentales et démunies et les familles les plus favorisées dans leurs perceptions des garderies et dans leur opinion sur le support financier que l'État devrait fournir. Ces résultats vont dans le même sens mais avec plus de précision que les indices démographiques surtout utilisés jusqu'à maintenant par les décideurs gouvernementaux. C'est là une utilité de l'enquête.

Même si le bilan de la situation qui est dressé avait déjà été fait par l'Office des services de garde à l'enfance (O.S.G.E., incidemment et non O.F.S.G. comme dans le texte) cet exercice a une certaine pertinence, ne serait-ce que parce que les résultats

obtenus autrement par l'O.S.G.E. y sont confirmés. Mais la plus grande utilité de cette étude est sans doute l'information qu'on y trouve sur la garde par gardienne. Il s'agit d'une denrée très rare, les données recueillies à ce jour au Québec demeurant très parcellaires.

Néanmoins, on reste sur son appétit. La grande question que tous ceux qui s'intéressent aux services de garde se posent : « les parents choisissent-ils le mode de garde parce qu'il est accessible financièrement ou par choix véritable ? » ne reçoit pas encore de réponse. Le chercheur laisse entendre qu'il en a trouvé une lorsqu'il écrit « les membres des milieux populaires les plus défavorisés n'ont pas à attendre que leurs enfants fréquentent l'école de quartier pour vivre (l')inégalité ; ils la vivent déjà quotidiennement au niveau de l'accès aux garderies... » p. 63. Cela nous apparaît une interprétation un peu rapide voire contradictoire avec les résultats de l'étude. En effet, même si l'échantillon comprend deux fois plus de familles à haut revenu que de familles à très faible revenu, ce sont les familles à revenu moyen qui sont les moins nombreuses. Comme par ailleurs, c'est le travail (ou les études) qui s'avère la raison majeure d'utilisation de la garderie, il serait peut-être plus juste de conclure que l'inégalité des chances existe surtout dans l'accès au travail (ou aux études). En 1982, au plus fort de la crise, alors que les jeunes et les femmes formaient les groupes les plus nombreux de chômeurs, cela n'était pas sans importance. D'autre part, ce travail s'inscrit dans une perspective socio-politique certainement pertinente mais peu justifiée dans le texte et tenant trop peu compte des efforts de recherche tentés dans d'autres disciplines ou orientations.

Bref, *Faire garder nos enfants* est une contribution originale et utile mais modeste et un peu courte.

Madeleine Baillargeon

\* \* \*

Desjardins, Ghislaine, *Faire garder ses enfants au Québec, toute une histoire*. Québec : Éditeur officiel du Québec, Office des services de garde à l'enfance. 1984. 78 pages.

Voilà un court ouvrage qui ne passera pas inaperçu dans de nombreux lieux. En effet, si les contraintes de la récession économique et de la décroissance des clientèles scolaires ont particulièrement affecté le développement des organismes traditionnels d'éducation, le secteur des services à la petite enfance a, lui, le vent dans les voiles. À titre d'exemple, soulignons qu'entre 1980 et 1984 le nombre de garderies est passé de 381, ou 17 483 places-enfants, à 560 garderies pour 26 393 places-enfants. Peu d'organisations socio-éducatives ont connu ces dernières années une telle croissance.

Mais ce récent développement du réseau des garderies ne doit pas se faire dans l'ignorance de plus de 130 ans d'une histoire qui, plus souvent qu'à son tour, a connu

ses heures noires. De fait, si, comme le déclare le poète Gaston Miron, l'avenir est aux sources, il faut savoir gré à l'*Office des services de garde à l'enfance* d'avoir commandé à l'historienne Ghislaine Desjardins la réalisation de la première partie histoire des garderies au Québec.

*Faire garder ses enfants au Québec* présente un récit succinct du développement des services de garde, depuis les premières garderies qui apparaissent à Montréal au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'au début des années 1980. L'ouvrage s'attarde particulièrement sur les principaux événements qui ont marqué la dernière décennie et d'où a émergé la structuration des services de garde telle que nous la connaissons actuellement. Les repères historiques ont été choisis avec justesse et présentés avec concision et clarté. Le livre est écrit dans un style vivant et il est visiblement destiné à un large public.

Quant à celles et ceux qui se sont attardés aux questions étudiées, ils ne trouveront vraisemblablement pas dans ce volume des éléments nouveaux. En fait, le livre repose davantage sur une synthèse d'un certain nombre d'ouvrages qui ont traité du sujet, que d'une recherche historique élaborée sur la question. Mais tel n'était pas le mandat de l'auteure et compte tenu des quatre mois qui lui furent impartis pour la réalisation de son étude, elle a bien rempli son mandat.

Face à un autre ordre de réalité, un certain malaise que nous laisse la lecture du volume est bien celui de l'improvisation et de l'incertitude qui caractérisent le développement des politiques gouvernementales dans ce secteur. De fait, malgré la *Loi 77* (1979), il faut bien reconnaître que le Québec n'est toujours pas doté d'une véritable politique sur les services de garde à l'enfance. En raison de cela, l'histoire des garderies est loin d'être achevée, d'importants chapitres s'écrivent au présent.

Guy Pelletier

\* \* \*

Barbaud, Philippe, *Le choc des patois en Nouvelle-France*, Essai sur l'histoire de la francisation au Canada, Québec : Presses de l'Université du Québec, 1984, 204 pages.

Avec *Le choc des patois en Nouvelle-France*, Philippe Barbaud nous propose une version démolinguistique séduisante de la francisation de la colonie, telle que son modèle permet de l'extrapoler à partir principalement de l'enquête de l'abbé Grégoire et de l'étude de Marcel Trudel sur *La population du Canada en 1663*. La question à laquelle l'ouvrage veut répondre pourrait se formuler ainsi : pourquoi et comment le dialecte de l'Île-de-France — le françois — est-il parvenu à s'imposer comme langue d'usage en Nouvelle-France ?

La thèse s'articule autour de deux axes. Dans un premier temps (chapitres 1 et 2), Barbaud montre les insuffisances des explications apportées par ses devanciers

(v.g. l'abbé Stanislas Lortie, Adjutor Rivard, Gaston Dulong), notamment parce qu'elles ne tiennent pas suffisamment compte de la diversité des patois en France à l'époque de la colonisation et hypostasient le rôle de l'administration coloniale, et met en place les composantes de son modèle explicatif: détermination du statut linguistique des locuteurs natifs divisé en trois catégories (francisant, semi-patoisant et patoisant), en se servant d'un concept utilisé lors du recensement canadien de 1971 (langue maternelle / langue d'usage) et en privilégiant le rôle des mères et des filles dans le processus de francisation. Dans un deuxième temps (chapitres 3 et 4), l'auteur procède à la démonstration. D'une part, il détermine le statut linguistique des parlants de chaque région de la France à partir des réponses à l'enquête de Grégoire (1790-1794) sur les patois de la France (le questionnaire est donné en annexe); d'autre part, il applique son modèle aux données de Trudel et de Lortie, une fois établi le statut linguistique des mères et des filles.

Il faut avouer que l'aventure est périlleuse: comment établir le statut linguistique de la population de 1663 à partir principalement des données de 1790? Malgré certains trous — que l'auteur ne cache pas, la démonstration est assez convaincante: l'analyse des réponses fournies par les correspondants de Grégoire permet le plus souvent à Barbaud d'attribuer aux mères et aux filles l'un des trois statuts linguistiques, et en faisant fonctionner son modèle dynamique, un peu à la manière de Mendel, de montrer comment, bien avant la France, dès 1663, a pu s'enclencher la francisation de la colonie. Bien plus, le modèle combinatoire pourrait permettre d'expliquer le phénomène d'anglicisation des masses parlantes du Canada contemporain.

Si l'on doit féliciter les Presses de l'Université du Québec d'avoir diffusé cet intéressant essai et d'en permettre l'examen critique, on doit déplorer le peu de soin accordé à la correction de la langue. À la rigueur, on pardonnerait « Franche — comté » (p. 104), « agée » (p. 150), « même » (p. 146), « j'aouterais » (p. 49), « le seigneurie » (p. 53), « reconanis » (p. 85), « poul » (p. 103): on se dit que ce sont des coquilles. On pardonne moins « presque'entièrement » (p. 174) et « soit-disant dialecte » (p. 103). On trouve gênant que l'accord du participe passé (v.g. détaillées: p. 23, changées: p. 25, subie: p. 37, acquis: p. 99, remis: p. 142) ou du verbe avec son sujet (v.g. permettraient: p. 47, soulèvent: p. 105) fassent tant problème. On regrette que décade soit confondu avec décennie (p. 70) ou conjectures avec conjonctures (p. 73), et l'on se hérisse de trouver jusqu'à la fin du livre « l'usage est — elle [...] ? » (p. 193), « Quels sont les causes [...] ? » (p. 195) ou « linguistique appliqué » (p. 202). Notre patience est mise à dure épreuve jusqu'à la dernière page puisqu'un nombre considérable d'ouvrages donnés en référence ne contiennent pas les indications de pages (v.g. No 109, p. 204). Cela constitue un sévère bilan.

On retiendra que l'ouvrage de Barbaud mérite une large diffusion, car il présente une vision neuve et documentée de la francisation de la colonie; mais il

aurait grand besoin d'être révisé. Tel quel, il propose un modèle séduisant de la francisation; tel quel, il ne constitue guère un modèle de francisation.

Michel Thérien

\* \* \*

*Delta*, A Journal of the Education Department, Massey University, Palmerston North, New Zealand, nos 32 et 33, août et novembre 1983, 92 et 68 pages.

*Delta* est une revue de pédagogie publiée par un seul département des sciences de l'éducation depuis déjà dix-sept ans! Voilà un succès surprenant pour ce genre de publication. De plus, lorsque l'on découvre que la publication origine d'un tout petit pays comme la Nouvelle-Zélande, la curiosité l'emporte.

La revue se présente sous une jolie jaquette où il est facile de reconnaître une certaine recherche graphique. Par contre, à l'intérieur, la mise en page ne facilite pas la lisibilité à cause d'un choix de caractères typographiques trop petits.

Dans les deux numéros que nous avons lus, nous avons constaté que la rédaction privilégie un thème pour chacun des numéros. Le numéro 32 traite de l'évaluation de l'enseignement, le numéro 33 traite de la liaison toujours difficile entre les études secondaires et l'entrée à l'université. Deux thèmes qui illustrent bien que les préoccupations pédagogiques ne sont pas tellement différentes quel que soit l'hémisphère où œuvrent les éducateurs. La teneur des articles présentés nous apparaît devoir intéresser davantage les chercheurs de l'éducation comparée. En effet, nous n'avons pu déceler, dans ces deux numéros, des contenus inédits. Toutefois, les données ou statistiques fournies pour la Nouvelle-Zélande pourraient, croyons-nous, être d'un grand intérêt pour certains chercheurs.

Marc Gagnon

\* \* \*

Marc, Pierre, *Autour de la notion pédagogie d'attente*, collection Exploration, série Cours et contributions pour les sciences de l'éducation, Berne: Éditions Peter Lang, 1984, 235 pages.

Conscient de l'incapacité de la recherche à définir précisément comment les enseignants développent des attentes à partir des représentations qu'ils ont des élèves et comment ces attentes produisent un effet sur les élèves, conscient en particulier des limites des études expérimentales de Rosenthal et Jacobson, Pierre Marc a choisi de regrouper autour de la notion pédagogique d'attente des observations, des résultats de recherche et des analyses qui ne manqueront pas de susciter chez l'enseignant une réflexion sur son rapport à l'école et son rôle de formateur.



Le livre se divise en huit chapitres. Les trois premiers chapitres nous situent dans le champ expérimental. Avec un souci d'engager les recherches sur l'effet Pygmalion dans une vision théorique plus large et de trouver au phénomène de l'attente une signification dans la réalité quotidienne des praticiens, l'auteur a entrepris d'étudier l'attitude et la conduite de l'enseignant. Des enquêtes nous apprennent, entre autres, que les représentations qu'ont les maîtres des élèves ne sont pas indépendantes de l'origine sociale de ces élèves, que les jugements portés sur les élèves varient en fonction de la profession de leurs parents, que la tendance débonnaire du maître profite aux enfants favorisés et décroît comme l'enfant grandit, que l'échec est plus durement ressenti que l'insuccès en contexte scolaire alors que le terme échec, porteur d'un jugement sur l'autre, est plus souvent employé. Dans son analyse, l'auteur va jusqu'à présenter l'interaction de la salle de classe comme un puzzle dont toutes les pièces s'ajustent à une pièce maîtresse : « Cette pièce maîtresse est faite de désirs-maîtres, qui engendrent des attentes; les pièces écolières sont constituées de la même manière (désirs et attentes) mais assujetties à un emboîtement auprès de cet élément de base » (p. 101-102).

La réflexion du chapitre IV veut attirer l'attention des enseignants sur le livret scolaire qu'ils sont appelés à consulter et à remplir. Même pour le maître qui lui accorde peu d'importance, et peut-être surtout pour lui, le livret où sont consignées au long de l'histoire scolaire d'un élève les estimations de ses maîtres n'a pas un rôle négligeable dans l'orientation de ses attitudes à l'égard de l'élève. L'école peut souhaiter aider l'élève à prévoir et à réduire ses difficultés; par ailleurs, elle donne avec un tel document un poids institutionnel aux attentes des maîtres, attentes négatives autant que positives.

Au chapitre V, l'auteur à la fois présente le praticien Makarenko comme exemple de pédagogie positive et retrace dans une prédisposition personnelle alimentée par son amitié avec Gorki plutôt que dans l'option politique marxiste l'inspiration de son espoir en l'homme. « Il vaut toujours mieux attendre le meilleur de l'homme; en attendre le pire, c'est le pervertir », écrivait Gorki à Makarenko en 1927 (p. 153). De plus, le trajet de Gorki et celui de Makarenko donnent des appuis pour faire ressortir la composante affective des attitudes du pédagogue.

Au chapitre VI, l'auteur explore la problématique de l'attente en utilisant une approche psychanalytique. Le désir du maître entrevu dans l'étude sur l'échec comme le désir « de réitérer par ses élèves sa perfection » (p. 101) réapparaît à la fois comme témoin et ferment de la progression de l'enfant : « La progression de l'enfant n'est possible qu'en tant que soumise au regard adulte, ce dernier se devant d'être appréhendé par l'élève comme un regard acquiesçant » (p. 166). Quelques récits d'instituteurs illustrent avec ses composantes de résonance et de détachement la « rencontre » du maître et de l'élève et conduisent à une réflexion sur l'idéalisation de la connaissance. Centrale dans le parcours de formation du maître, cette idéalisation

alimente une attente positive et, partant, un accueil renforçateur, lorsque le maître entrevoit que l'élève la réalisera à son tour.

Le chapitre VII pousse la réflexion du côté de la formation des maîtres. Cette réflexion concerne avant tout les instituteurs mais elle garde toute sa signification pour l'ensemble des secteurs de l'éducation. D'abord, une formation sociologique s'impose au futur maître afin qu'il puisse comprendre le rôle de l'école dans la reproduction sociale et sa participation par ses attitudes au maintien des inégalités. Ensuite, une formation psychologique doit montrer au futur maître comment sont façonnées les représentations-attentes et comme sont complexes leurs effets; cette formation doit se doubler d'une psychologie individualisée qui donne au futur maître accès à son attitude face à l'école, à son désir de reproduction. Enfin, une formation psycho-sociale s'impose également. Avec les notions de culture et de sous-culture, de transculturation, de norme et de déviance, de changement social, le futur maître y trouvera des moyens d'interpréter le phénomène de l'accueil diversifié des maîtres selon l'origine sociale des élèves et de repenser le pouvoir et les limites de la norme scolaire.

Dans le chapitre de conclusion, deux histoires de cas font ressortir, l'une, le jeu de l'attitude de l'enseignant sur le comportement de l'élève et l'autre, le rôle déterminant pour l'enfant du regard de son entourage.

Le thème de l'attente a permis à l'auteur d'entrer au cœur de la relation éducative et de soulever avec la question fondamentale du rapport de reconnaissance et de confirmation celle de la responsabilité des maîtres à l'égard des enfants. Il n'est pas d'un moindre intérêt que l'auteur affirme qu'il faut redéfinir le statut de l'enseignant et que « à quelque niveau scolaire qu'il exerce, il ne sera éducateur que s'il est chercheur » (p. 203). Les nombreuses idées qui se côtoient peuvent donner une allure ambitieuse à l'objectif de ce livre. Cependant, on ne peut pas ne pas apprécier que l'auteur mène le questionnement des maîtres sur l'éducation aux confins d'un questionnement sur leur existence.

Adèle Chené

\* \* \*

Lebel, Maurice, *Évolution de l'enseignement au Québec pendant l'Entre-deux-guerres (1920-1940)*, Montréal: Éditions Paulines, 1982, 37 pages.

Cette brochure reproduit le texte d'une communication présentée par l'auteur, en 1979, lors d'un colloque sur la « crise économique des années 30 ».

L'exposé comprend cinq points nettement identifiés: les traits caractéristiques de l'Entre-deux-guerres, l'évolution de l'enseignement aux niveaux primaire, secondaire, spécialisé, universitaire. Une série de 72 notes, comprenant références ou commentaires, apparaît en fin de texte.

Dans le cadre fatalement restreint d'une communication de ce genre, l'auteur parvient à dresser une fresque vivante d'une courte période de l'histoire de l'éducation au Québec: implantation du cours primaire supérieur, transformation de l'enseignement secondaire, ouverture de nouveaux collèges secondaires de jeunes filles, développement de l'enseignement agricole et de l'enseignement technique, naissance des écoles du Meuble, d'Arts graphiques, de Papeterie, des Beaux-Arts, multiplication des Facultés, Instituts et Écoles universitaires. Une telle érudition provoque l'intérêt et l'admiration du lecteur: c'est un témoin et un acteur qui parle, d'où une impression de vie qu'enrichissent, bien loin de l'étouffer, les énumérations nombreuses que contient le texte.

On se plaît à retrouver, à l'occasion de cette lecture, une continuité dans l'évolution de l'enseignement que le courant de la révolution tranquille avait fait oublier.

M. Lebel écrit: «Il existe deux façons d'être moderne: dans le temps et par les idées.» (p. 26) Grâce à son exposé, l'auteur nous amène à constater que la «grande noirceur» n'était pas aussi noire qu'on le pensait ni la révolution tranquille aussi moderne qu'elle pouvait en avoir l'air.

Gustave Crépeau

\* \* \*

Sous la responsabilité scientifique d'André Giordan, *L'élève et/ou les connaissances scientifiques: approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves*, collection Exploration, série Recherches en sciences de l'éducation, Berne: Éditions Peter Lang, 1983, 151 pages.

Bilan d'une recherche collective menée par des enseignants et des spécialistes en didactiques, en sciences, en histoire des sciences, en épistémologie..., cet ouvrage est un véritable nectar issu des vignobles des sciences de l'éducation dont la rumeur, pourtant, se complait à dénoncer la mièvrerie... Cent vingt pages de texte incisif, dense (ce n'est pas précisément un livre de chevet!) et trente pages de références bibliographiques qui excitent même les papilles gustatives des plus hâbleurs.

En marge des options doctrinaires et dénonçant les passages directs (et malheureusement trop fréquents) des savoirs (en psychologie par exemple) aux prescriptions pédagogiques, les auteurs abordent le problème de l'appropriation du savoir scientifique dans le contexte scolaire à partir d'une approche rationnelle «reposant sur un corpus d'hypothèses pédagogiques, étayées par des approches épistémologiques et institutionnelles du savoir et corroborées par des observations et des analyses méticuleuses des processus d'apprentissage des élèves en situation de classe». (p. 11)

En soi, la rupture méthodologique assumée ici n'est pas nouvelle, (que l'on se souvienne des travaux originels dirigés par Albert Morf au Centre de Recherche en Didactique de l'UQAM), mais l'envergure bouleverse: des thématiques occasionnellement abordées (les conflits cognitifs, les « représentations », les obstacles épistémologiques, ... etc.) sont ressaisies en une concoction tonitruante!

Seule disgrâce, (et fi des us, procédons immédiatement), la facture de l'ensemble trahit une certaine précipitation comme en témoignent les répétitions à travers la diversité des styles, un soupçon de polysémie autour du vocable-clé de « représentation » et la reprise intégrale de deux paragraphes (en pages 73 et 89). À la décharge des auteurs, il ne faut pas taire que la rupture des contrats de recherche a entraîné l'option d'un « compte rendu »... ce qui nous renvoie à la densité évoquée plus haut et aux affres de la recension!

Le premier chapitre (Vers une didactique des sciences) part de l'urgence de reconsidérer le problème des connaissances, relégué aux oubliettes au profit de l'« apprendre à apprendre », pour camper une « modélisation » de la réalité pédagogique en rupture des lectures naïves, mais tenaces, de la pédagogie art incommunicable et/ou techniques dites efficaces... Le décodage conjugué de la pratique de l'enseignement (évacuant « l'investigation-structuration »...) et des théories psychologiques de l'apprentissage (centrées sur les produits terminaux ou postulant le passage direct du vécu aux savoirs...) permet de circonscrire deux corpus d'hypothèses pédagogiques: le premier tournant autour de la nature véritable des savoirs scientifiques (constructions par oppositions, généralisations, remodelages, décantations...), le second visant le « présent-absent » (l'élève et ses représentations, ses registres explicatifs parallèles...).

Pour l'enseignant, orienté par ses propres représentations des savoirs scientifiques, assailli par de multiples extrapolations issues des psychologies du sujet-enfant, adolescent, adulte — un rôle nouveau se profile à l'horizon: celui d'interface entre le savoir et l'élève.

Le deuxième chapitre (Approche épistémologique de la matière à enseigner) aborde, dans une perspective didactique (mais sans adhérer à l'hypothèse de la récapitulation!), la constitution (structure et genèse) de réseaux de concepts à travers trois exemples à connotation idéologique variable: l'élément chimique, le gène et la reproduction.

Finalement, le troisième chapitre (Approche des processus d'apprentissage) s'attaque aux représentations des élèves et aux modalités pédagogiques de leurs débordements (« déshabillages-rhabillages », ...).

Sans conteste un livre fondamental... que les adeptes de « voies royales », qu'ils soient gagnériens, informaticomaniaques ou autres, devraient absolument lire... ou (ne) pas lire!?!

Blaise Balmer

\* \* \*

Desrosiers-Sabbath, Rachel, *Comment enseigner les concepts: vers un système de modèles d'enseignement*, Sillery: Les Presses de l'Université du Québec, 1984, 100 pages.

Ouvrage à portée essentiellement pédagogique, *Comment enseigner les concepts*, présente d'abord un bref aperçu des fondements théoriques du modèle d'enseignement des concepts élaboré par Bruner. On y trouve une définition du concept — la représentation mentale d'une chose — et de ses attributs — propriétés descriptives et générales particulières à un être ou à une chose — de même que différentes considérations susceptibles d'étayer l'approche pédagogique présentée. Sont ainsi abordées des données sur une typologie des concepts, la croissance, l'apprentissage et l'importance du jeu dans le développement. Tous ces éléments théoriques sont traités en référence constante aux travaux de Bruner.

Dans un deuxième temps, ce sont les dimensions proprement pédagogiques du modèle qui sont étudiées par le biais d'une description plus « pratique » du modèle et par la présentation de quelques situations vécues de la mise en application du modèle auprès de groupes d'apprenants recrutés depuis le préscolaire jusqu'à l'université.

L'intention avouée de l'auteure étant d'offrir aux enseignants un modèle « scientifique » qui permette d'échapper aux « méthodes dont on ignore les fondements théoriques », on peut facilement être déçu du résultat. La qualité scientifique de la publication, en effet, laisse beaucoup à désirer. Les composantes théoriques s'avèrent d'une utilité ou d'une pertinence toute relative du fait de leur traitement ou réductif ou sursimplificateur, tandis que l'absence de réappropriation, critique ou de synthèse, prive les données théoriques et d'expérimentation de cette plus-value propre à la rigueur de pensée, qu'elle soit ou non de nature scientifique.

Par contre, l'ouvrage a le mérite de poursuivre un objectif en soi fort louable: la professionnalisation de l'enseignement. À ce titre, le modèle de Bruner d'enseignement des concepts constitue un effort d'articulation de données psychologiques et éthologiques dont la qualité justifie l'essai tenté par Rachel Desrosiers-Sabbath de le rendre accessible aux enseignants francophones. Si la présente publication ne suffit pas à la tâche, du moins sensibilise-t-elle à des aspects fondamentaux de l'intervention pédagogique tels l'esprit d'initiative et de recherche, l'activation des structures de pensée, le recours à la dynamique ludique, l'ouverture à la métacognition, l'évaluation de l'enseignement, etc...

Les exemples concrets, à cause de leur simplicité, contribuent à démystifier les acquis scientifiques en leur associant une portée pratique que l'enseignant, aux prises avec ses défis quotidiens, a rarement l'occasion de découvrir par lui-même. Ayant valeur d'illustrations plus que de guides, ces exemples devraient stimuler

l'imagination de quiconque est à la recherche de solutions diversifiées au problème du support au développement et à l'apprentissage.

Somme toute, bien que décevant parce que ne parvenant pas à répondre aux attentes qu'il soulève, l'ouvrage n'en constitue pas moins un premier pas dans une direction intéressante. Première publication d'une série à compléter, il faut souhaiter que les prochains volumes connaissent plus de consistance par un meilleur équilibre aussi bien théorique que pratique et acquièrent, par ce biais, une plus grande portée didactique, leur ultime raison d'être.

Michel Carbonneau

\* \* \*

Gaudreau, Jean, *Enquête sur les connaissances des adolescents montréalais*, Montréal: Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation, 1983, 76 pages + annexes.  
Gaudreau, Jean, *L'acquisition des connaissances chez l'adolescent. Sept rapports de recherche*, Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1984, 106 pages.

En 1983, Gaudreau publiait les résultats d'une enquête portant sur le niveau d'acquisition des connaissances générales des adolescents montréalais. Cette année, il complète et affine son analyse en publiant sept rapports de recherche qui examinent l'un ou l'autre aspect particulier mis à jour lors de l'enquête initiale.

Un questionnaire a été construit qui comporte 46 questions qui toutes font appel à des connaissances acquises en dehors du programme strictement scolaire. Il est demandé, par exemple, de nommer celui qui, le premier, a marché sur la lune, d'identifier l'inventeur du cinéma ou le sigle C.I.A., etc...

Ce questionnaire qui répond aux exigences de fidélité et de consistance interne a été appliqué à un échantillon de 700 adolescents montréalais âgés de 12 à 16 ans, composé à parts égales de filles et de garçons issus des secteurs public et privé, classés selon les trois catégories socio-économique, supérieure, moyenne et faible, selon la profession du père.

On constate d'abord un effet attaché à l'âge et un saut brusque dans les connaissances à 15 ans, chez tous les sujets. Il s'agit, selon Gaudreau, d'un phénomène évolutif qui traduit les efforts du milieu dans le processus d'acculturation des adolescents à la société.

Mais les constatations les plus marquantes sont ailleurs, elles concernent l'effet déterminant du sexe et de l'origine sociale sur l'acquisition des connaissances générales. On constate en effet une supériorité nette et persistante des garçons sur les filles et ceci, indépendamment de l'âge et de l'origine sociale. L'effet de l'origine sociale est encore plus net toutefois puisque les adolescents, garçons et filles, issus de la classe sociale favorisée obtiennent toujours des performances largement supérieu-

res à celles du groupe des sujets issus de la classe moyenne ou défavorisée. L'origine sociale se révèle la variable la plus lourde puisque ce facteur prédit mieux le succès que n'importe quelle autre variable (1984, rapport 2).

Un lecteur quelque peu pressé pourrait penser qu'il s'agit-là de lieux communs qui ne méritent guère de retenir l'attention du chercheur. Pourtant, on peut adopter devant ces mécanismes d'acquisition des connaissances une attitude différente, celle qui est revendiquée par Gaudreau et qui consiste à s'attacher à ces différences afin de les décortiquer et d'expliquer « des écarts qui deviennent, avec le temps, des manques indélébiles, que le contexte socio-économique accentue chaque jour » (1984, page 2).

Les écarts entre garçons et filles ont fait l'objet d'une seconde expérimentation (rapport 3) afin de lever l'hypothèse d'un questionnaire à contenu masculin, favorisant les garçons. Gaudreau a proposé à des étudiantes universitaires de bâtir un questionnaire « construit par des filles et pour des filles ». Il y est demandé de nommer un parfum, un couturier parisien, d'identifier le terme anovulant ou... le sigle d'un groupe féministe. Chose surprenante, ce questionnaire appliqué à des adolescents et des universitaires révèle encore une fois une supériorité des garçons sur les filles, même si les questions stéréotypées devaient, à priori, favoriser ces dernières.

Les autres rapports de recherche explorent diverses dimensions psychologiques et socio-culturelles. Ainsi, on constate que le niveau de connaissances générales et la réussite scolaire (les choses apprises formellement à l'école) sont peu reliées, ce sont les pratiques culturelles (lecture, niveau d'information) qui sont déterminantes (rapport 1). Le niveau de connaissances est indépendant de diverses dimensions de la personnalité (rapport 4). Le questionnaire appliqué à 255 étudiants de l'Université de Montréal classe les départements suivants par ordre d'excellence : 1. optométrie, 2. droit, 3. sociologie, 4. orthopédagogie (rapport 5).

La démarche de Gaudreau constitue un effort intéressant et original qui examine systématiquement l'évolution et la différenciation d'un élément cognitif déterminant sur l'adaptation scolaire. Cette entreprise présente toutefois deux limites qu'il faut souligner. La première concerne le déséquilibre socio-économique de l'échantillon « d'adolescents montréalais » où, comme l'auteur le signale lui-même, les sujets issus des écoles privées et donc d'origine sociale supérieure sont sur-représentés (60%) et le groupe des sujets issus des classes défavorisées sous-représenté (à peine 5%!).

Par ailleurs, si Gaudreau explore bien les écarts entre garçons et filles, il n'en va pas de même lorsqu'il s'agit « d'expliquer » les différences dues à l'origine sociale. L'auteur veut se démarquer des sociologues marxistes comme Bourdieu et Passeron ou Beaudelot et Establet et c'est son droit. Il déclare vouloir éviter de s'engager dans « des propos idéologiques vaseux » et de voir dans les écarts des connaissances des enfants issus de groupes sociaux différents, l'expression du clivage des classes sociales

qui caractérise la société capitaliste. Soit. Mais on est en droit d'attendre de la part de quelqu'un qui se propose de « cerner l'importance des déterminants socio-culturels sur la réussite et l'adaptation scolaire » (1984, page 3), une piste d'interprétation alternative quelque peu convaincante, autre chose que quelques parades défensives, lorsqu'il se défend de supporter l'école privée ou lorsqu'il indique que certains sujets du groupe socialement défavorisé obtiennent des performances égales ou supérieures aux performances des autres groupes. Cela ne peut jamais masquer le fait massif de l'écart entre le groupe des élèves favorisés et défavorisés, d'autant plus net ici que ce second groupe est sous-représenté dans l'échantillon.

Michel Claes

\* \* \*

Mishara, Brian L. et Robert G. Riedel, *Le vieillissement*, Paris : Presses universitaires de France, 1984, 268 pages.

À celui qui connaît bien les sources américaines de la psychologie, de la psychosociologie ou de la gérontologie, le livre de Mishara et Riedel n'apportera rien de neuf dans le champ de ses connaissances sur le vieillissement. Mais peut-être est-ce justement le mérite du livre de présenter au milieu francophone les données les plus actuelles de la gérontologie.

Les auteurs explorent plusieurs sujets, depuis les changements physiques, psychologiques et sociaux qui caractérisent le vieil âge jusqu'aux problèmes inhérents à la recherche en gérontologie et en ne négligeant pas des réalités mal comprises ou taboues comme la sexualité, la santé mentale, la mort et le deuil. À chaque question les auteurs apportent le sérieux d'un exposé critique où les théories diverses ou complémentaires se côtoient et ouvrent à la pratique un ensemble de possibilités.

Comme d'autres, le formateur qui travaille avec des personnes âgées y trouvera son compte. Il pourra faire le point sur ce qui touche, entre autres choses, l'intelligence, la mémoire, la créativité, l'émotion et la motivation.

Si l'on excepte la référence à Van Genner plutôt que Van Gennep, le livre est sans erreur et il se présente bien et sans prétention. En fait, il fournit les données essentielles du champ d'étude tout neuf de la gérontologie, données que ne peut pas ne pas connaître sans toutefois en dépendre entièrement la pratique de l'éducation auprès des personnes âgées.

Adèle Chené

\* \* \*

Caron, Anita et al., *Les parents et le statut confessionnel de l'école au Québec*, Sillery : Presses de l'Université du Québec, 1984, 206 pages.



Ce livre (aux dimensions du format de poche: 11 cm x 18 cm), écrit en collaboration, scrute le point de vue des parents à l'occasion d'un sondage et situe la place de l'enseignement moral et religieux dans le débat sur le statut confessionnel de l'école au Québec. Anita Caron signe la présentation, le chapitre premier: «Le débat sur le statut confessionnel de l'école au Québec», le chapitre cinquième: «L'enseignement moral et religieux en contexte pluraliste», et la conclusion. Elle retrace les composantes concernant le statut confessionnel, propose des questions et formule ses vues sur ce que pourrait être l'enseignement moral et religieux dans une école nationale et commune. Dans le chapitre deuxième, Céline Quesnel-Mahieu présente les «Résultats du sondage sur le statut confessionnel effectué à l'école Notre-Dame-de-Grâce (CECM) au printemps 1980». Louise Dupuy-Walker réfléchit, tout au long du chapitre troisième sur «Les enjeux des consultations sur le statut confessionnel de l'école». Le chapitre quatrième: «L'éducation morale: une réponse à certaines craintes des parents», écrit par Michael Schleifer, définit l'éducation morale et l'enseignement moral, puis met ces dernières notions en relation avec la dimension religieuse. Nous trouvons aussi deux annexes. Dans l'annexe (1): «Commentaires généraux sur le sondage effectué à l'école Notre-Dame-de-Grâce», il s'agit de commentaires formulés par des parents lors du sondage. L'annexe (2), présentée par Jacques Tremblay, responsable du sous-comité sur le statut confessionnel de l'école Notre-Dame-de-Grâce, reproduit le questionnaire. Il faut mentionner que «les auteures et auteur du présent ouvrage constituent l'équipe initiale de l'unité Développement et enseignement moral (DEM) du Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement de l'enfant (Cirade) (p. 12)» à l'UQAM. Les intentions de l'ouvrage sont bien indiquées dans la présentation: «Les chapitres qui suivent se proposent de livrer au public l'état actuel de nos réflexions sur quelques-uns des aspects avec lesquels la population québécoise est quotidiennement confrontée. Nous souhaitons que ces données puissent aider les personnes et les groupes concernés à proposer des politiques qui permettent de tenir réellement compte de la diversité culturelle, sociale et religieuse du Québec, sans pour autant aller à l'encontre de la situation juridique fort complexe dans laquelle s'inscrit ce débat (p. 9-10)».

Le contenu présenté dans ce livre est important dans le contexte actuel. Il vient au bon moment, maintenant que la restructuration scolaire (le projet de loi 40) jouit d'un sursis. Qui sait...? Son plus grand mérite, c'est de donner effectivement la parole aux parents et de mettre en évidence ce qu'ils pensent. Nous rencontrons des confirmations mais aussi des démentis de dires et d'impressions. Cette étude clarifie, preuves à l'appui, un certain nombre d'ambiguïtés, de conceptions erronées, d'appréhensions non justifiées et confirme des intuitions: Quels que soient les résultats obtenus, on se retrouve cependant dans l'impasse la plus totale quand il s'agit de définir le statut d'une école à partir de la volonté des parents (p. 29). On établit peut-être trop facilement un lien entre école non confessionnelle et absence

d'éducation morale et religieuse (p. 185). Ils mettent en évidence, par ailleurs, une certaine sensibilisation à la pluralité qui caractérise de plus en plus la population québécoise. L'école ne peut être vraiment commune et prétendre être au service de l'ensemble de la population québécoise sans d'abord, nous semble-t-il, être non confessionnelle (p. 183). Les sondages auprès des parents et auprès de la population en général semblent, en outre, de plus en plus privilégier un statut d'école qui soit non confessionnel ou, tout au moins, « pluraliste » (p. 184). J'estime beaucoup la modération, la prudence, le ton général non catégorique des affirmations. C'est peut-être la seule approche réaliste. Les auteures et auteur semblent exprimer, dans le domaine traité, une prise de conscience, laquelle exigerait du temps pour transcender la dichotomie, la rupture entre le passé et le présent, pour dépasser le refus d'assumer les conséquences des changements. J'aimerais voir comparés les résultats du sondage à Notre-Dame-de-Grâce avec des résultats de sondages dans des écoles en dehors de Montréal ou des centres urbains. Je pense que la proposition d'Anita Caron est à considérer: « [...] tout en reconnaissant le bien-fondé d'un tel régime, nous privilégions cependant un programme qui soit le même pour tous, qui vise l'éveil aux valeurs morales, spirituelles, religieuses, qui fasse place aux symboles et aux rites, au sens de la fête aussi bien profane que religieuse, à un regard sympathique sur diverses formes de sacré et de religieux, à une prise de contact avec les livres sacrés des grandes religions (p. 185) ».

J'espère que le livre recevra une large diffusion et interrogera un grand nombre de personnes, non seulement les professionnels car, dans la « chose éducative », nous sommes tous des « professionnels ».

Gustaaf Schoovaerts

\* \* \*

Legendre, Renald, *L'éducation totale*, Montréal: Éditions Ville-Marie-Fernand Nathan, 1983, 413 pages.

Les bouleversements survenus dans le domaine de l'éducation au Québec depuis le début de la Révolution tranquille sont d'une ampleur et d'une complexité telles qu'ils suscitent depuis quelques années l'apparition d'une famille de travaux de synthèse de grande envergure pour tenter d'y voir clair. L'intérêt de ces réflexions savamment articulées, mais aussi quelquefois la source de leur profonde ambiguïté, réside dans la double entreprise conduite d'un seul tenant: élaborer un cadre de référence original pour tenter de démêler l'inextricable écheveau des directives, des modèles et des réalités vécues en éducation (analyse des faits), et, dans la même foulée, proposer à la pensée, à l'intervention et à la pratique éducatives une direction et une destination (appel aux valeurs) susceptibles de provoquer un large consensus. Telle paraît bien être, pour l'essentiel, la tâche que M.R. Legendre s'est assignée ici dans cet ouvrage imposant et qu'il avait du reste mise en chantier à l'occasion d'un

premier livre *Une éducation... à éduquer!* (1979), inaugurant alors la collection dont l'auteur assure la direction.

En substance, « l'éducation totale », c'est la résolution d'activer et d'accomplir la *démocratisation totale*, celle qui « se situe au stade ultime du processus d'accessibilité à une éducation personnalisée et du succès pour tous. Elle vise l'actualisation de soi de la totalité des citoyens œuvrant à la création d'une société nouvelle : l'Ère du Verseau » (p. 94). Étayée dans un style incisif où l'humour le dispute à l'enthousiasme, cette prise de position s'inscrit en filigrane tout au long de la démarche nourrie d'un idéal généreux aux accents prophétiques. L'impératif de la totalité, compris d'abord comme une manière de faire porter le regard (« en panavision »), résulte d'une exigence de prendre en compte, dans une perspective d'étroite solidarité, toutes les dimensions de l'être individuel, toutes les composantes de la vie collective, toutes les phases de transformation d'une société et d'en assurer l'harmonie sur le fond d'une conception organique de la croissance et du développement au gré d'une philosophie de l'histoire d'inspiration psycho-biologique : « [...] qu'il s'agisse des individus, des connaissances ou des sociétés, ils passent successivement par les phases d'enfance, d'adolescence et de maturité » (p. 78). Cette présupposition (au demeurant fort discutable par l'idéologie classique du progrès qui la sous-tend et par les limites mêmes de l'analogie sur laquelle elle repose) a l'avantage de fournir, au-delà d'une stricte chronologie, une sorte de *logique naturelle* des événements (« stades »), une « pathologie » (p. 88) aussi, pour discerner le jeu des forces et de leurs effets dans le « chaos actuel » (ibid.) et « éviter la régression » (ibid.), enfin une prospective pour « prévoir la nature du prochain saut à effectuer et à créer au diapason de nos aspirations supérieures » (ibid.). Dix axes et autant de caractéristiques de l'être éduqué (croissance, amour, culture, créativité, harmonie, autonomie, passion, synthèse, adaptation, ouverture) achèveront de baliser le défi éducatif que M. Legendre nous convie à relever : « En fin d'adolescence, l'éducation semble maintenant prête à liquider ses conflits » (p. 95).

Mettant à profit une batterie de définitions soigneusement disséquées et agencées, la deuxième partie, d'allure épistémologique, nous avise de ne jamais perdre de vue l'intime compénétration des ressources de l'art, de la science et de la philosophie en matière d'éducation. Conduite ainsi à grands renforts de références et dans une perspective de complémentarité, l'analyse des modèles, des langages et des méthodologies qui s'y déploie aboutit, au terme d'un judicieux cheminement, à promouvoir la conception systémique d'une société éducative. Sous l'égide d'une logique des raccords, de l'aménagement des différences, de l'articulation des cohérences multiples, le projet de l'éducation totale se trouve désormais engagé dans une « cyclopédie » sans fin. Sur deux points essentiels toutefois, M. Legendre demeure plutôt discret. La fécondité des recherches et des pratiques en éducation ne résiderait-elle pas dans l'entreprise de renvoyer aux savoirs qui y importent les puissances de leurs règnes (méthodes, modèles de rigueur, etc.), des questions qui

interrogent leurs fondements, leurs modes de constitution, leur pertinence spécifique pour l'analyse et pour l'action pédagogiques? Dans l'affirmative, *le statut* des théories et la nature de leurs relations avec les modèles d'intervention s'en trouveraient profondément modifiés. À la limite, le sens de l'approche systémique exigerait alors d'être resserré de plus près. D'autre part, le modèle circulaire de la vision globale en éducation étant strictement conceptuel, il risque fort de perdre en capacité d'emprise sur le réel («harmonisation») ce qu'il aura gagné en puissance d'intelligibilité: la dissolution des antagonismes dans une structure formelle (assimilation du *global* au *général*) n'efface pas, au ras du sol, l'obligation de choisir et par conséquent de s'inscrire dans une dialectique des enjeux et des primats, de rétablir des hiérarchies plus ou moins exclusives. C'est tout le problème du pluralisme des options en éducation et de *leurs fondements dans leurs rapports aux ordres de vérité et de pouvoir*.

Résolument thématique alors, la troisième partie nous fait partager des réflexions très stimulantes sur les conditions concrètes de praticabilité de l'éducation totale en milieu scolaire. D'abord par une analyse du processus de l'apprentissage et des modèles de la *situation pédagogique* commentés et discutés à la lumière des travaux les plus récents. Ici, les définitions élaborées par l'auteur atteignent sans doute leur plus haut degré d'efficacité et de fécondité critiques lorsqu'il entreprend de disséquer les relations entre les composantes de la situation pédagogique (sujet, objet, agent, milieu). L'analyse du milieu éducatif dans le cadre du système scolaire du Québec apporte ensuite des précisions historiques et techniques éclairantes et fort utiles sur les notions de curriculum, d'apprentissage individualisé et personnalisé. Au moment de clore sur un aperçu éloquent des obstacles à l'évolution d'un milieu scolaire, l'auteur donne son aval au principe du projet éducatif tout en proposant des modalités détaillées d'analyse, de consultation et d'implantation d'un processus d'innovation en prise sur le milieu. Avec ce «coffre à outils» bien garni, voilà donc autant d'excellentes pistes ouvertes aux spécialistes de l'intervention éducative pour les inciter et les aider à questionner, à situer et à bonifier les gestes quotidiens de leur pratique professionnelle.

Manifestement, M. Legendre a entrepris un travail de synthèse critique de longue haleine et de haut jeu. Et si à maintes occasions le propos prête à controverses, c'est précisément qu'il réussit à nous interpeller sur les points essentiels avec toute la vigueur d'une pensée qui domine son objet. En refermant ce livre on se découvre impatient de partager la suite annoncée de ces cheminements prometteurs.

Pierre Angenot

\* \* \*

Dolto, Françoise, *Séminaire de psychanalyse d'enfants*, Paris: Éditions du Seuil, 1982, 238 pages.

Présenter le livre de Françoise Dolto, *Séminaire de psychanalyse d'enfants*, sans en altérer la richesse n'est certes pas chose facile. Cette difficulté réside dans la forme même de l'ouvrage qui constitue en même temps son originalité.

« Séminaire de psychanalyse d'enfants » survole quinze années de séminaires bimensuels ouverts aux psychothérapeutes et psychanalystes en formation, déjà analysés ou en cours d'analyse. Si l'intérêt pour la recherche psychanalytique ou la rencontre d'une difficulté insurmontable survenue en cours d'un traitement ont conduit ces psychanalystes — à 90% des femmes — à fréquenter les séminaires de F. Dolto, progressivement, tout naturellement un autre objectif a surgi : dégager la spécificité des psychanalyses d'enfants à travers l'exposé de cas particuliers.

Quelle voie a été empruntée ? Un psychanalyste, médiateur de l'enfant, expose le cas qui lui fait problème. Très souvent, il apparaît alors que ce psychanalyste est interpellé au plus profond de lui-même par la problématique de l'enfant qui le renvoie à un événement ou à une situation de son passé non encore éclaircis ou dépassés. Et le psychanalyste « possédé par la souffrance de son jeune patient » ne peut plus trouver ou maintenir la bonne distance qui lui permettrait d'adopter l'attitude intérieure adéquate, de prononcer les mots justes. Alors Françoise Dolto, hors du champ du transfert et du contre-transfert propre à cette cure, avec cette habileté qui la caractérise, pose au psychanalyste les questions qui vont permettre que soient levée la retenue de données significatives, dévoilées les situations occultées, qu'apparaissent enfin les personnages significatifs dans la vie de l'enfant et perçus jusque là par le psychanalyste comme tout à fait secondaires. Ce faisant, Françoise Dolto rend le jeune patient et son psychanalyste à leurs histoires respectives. Mais l'aide de F. Dolto ne s'arrête pas là car, très souvent, en établissant des analogies avec des cas tirés de sa longue expérience, elle va proposer au psychanalyste des indications sur la marche à suivre. Comme beaucoup d'autres psychanalystes d'enfants qui l'ont précédée, l'auteur réaffirme la spécificité des cures d'enfants. Pour permettre à ces jeunes patients de s'exprimer, pour saisir dans toute sa vérité le sens que chaque enfant attribue, en fonction de son expérience personnelle, aux mots qu'il utilise, il est bien évidemment nécessaire de recourir à des techniques particulières comme le modelage et le dessin. Et quand l'enfant substitue aux mots, mouvements, mimiques, gestes, il appartient au psychanalyste de décoder ce langage particulier et de lui en restituer le sens. De façon générale, il convient, et là résident l'originalité et l'art de Françoise Dolto, que le psychanalyste soit capable d'utiliser le langage-enfant et même le langage-nourrisson.

Enfin rappelle l'auteur, l'enfant est bien souvent le symptôme de ses parents. Inconsciemment, certains parents utilisent les symptômes de leur enfant pour venir chercher de l'aide pour eux-mêmes. L'enfant peut réactiver chez les parents des conflits non dépassés qu'ils ont eu à affronter, au même âge, face à leurs propres parents. Dans ces cas, souligne Dolto, les entretiens — psychanalyste, parents, enfant

— préliminaires à la cure peuvent permettre à l'enfant de retrouver son équilibre car il se sent alors déchargé du « mal vécu » archaïque de ses parents avec leurs propres parents.

Telles sont les grandes lignes de l'enseignement de Françoise Dolto livré à travers la variété des cas présentés : l'enfant adopté ; les jumeaux ; l'Oedipe des enfants bilingues ; l'enfant, thérapeute familial ; l'enfant psychotique et ses parents, les différentes castrations, etc.

Le contenu du livre étant fait de séminaires enregistrés et sélectionnés par l'auteur, le style est vivant mais parfois un peu négligé. Si Françoise Dolto sait admirablement illustrer ses propos par l'exposé de cas — comme celui de ce petit garçon qui tombe continuellement pour échapper à un espace social qui ne lui accorde aucune place, ou de cet autre qui ne prononce aucun mot mais avale le papier portant l'inscription de son nom afin de signifier sa détresse de rester corps anonyme — on regrette cependant que cette « nourrissonne savante », comme l'appelle Louis Caldaguès, n'ait pas poussé plus avant l'effort de théorisation.

Huguette Caglar

\* \* \*

*L'enfant, la famille et l'école*, sous la direction de François Mariet, Paris : Les Éditions ESF, 1981, 127 pages.

Les différents auteurs de ce livre ont chacun apporté leur perception du thème proposé en fonction des couleurs de leur allégeance professionnelle. Ceci constitue à la fois un aspect intéressant par la variété du coloris mais est en même temps sans doute responsable du zigzag décousu auquel le lecteur est soumis. Ce dernier en ressort cependant, même si un tant soit peu dérouté, fort conscient de la complexité sociale du phénomène de l'éducation scolaire. Un deuxième aspect intéressant de cet ouvrage est de mettre l'accent sur la présence économique, concrète et occulte de la famille. Même si l'impact de cette réalité est décrit dans un contexte partiel, il n'en demeure pas moins soulageant de voir qu'il y trouve une place.

La présence de la famille y est décrite sous des angles différents. Mingat et Perrot se penchent sur une analyse détaillée des coûts financiers que représente une éducation scolaire en fonction de divers critères. Parmi eux, citons : le cycle éducatif, la catégorie socio-professionnelle de la famille, la taille de la famille, le secteur public et privé, etc.. Même si cet article peut paraître rébarbatif à un lecteur non économiste, il lui permet cependant de reconnaître le rôle de divers facteurs qui pourraient être facilement négligés.

Annick Percheron, sociologue, fait ressortir d'une enquête auprès de parents des résultats concernant leurs attitudes et attentes vis-à-vis de l'éducation. Notam-

ment, il s'agit de trois modèles d'éducation qui, respectivement, favorisent : 1. la soumission ; 2. l'autonomie, l'initiative et le savoir-faire ; puis 3. l'effort et le travail. Des informations utiles et fort intéressantes y sont rapportées en fonction de plusieurs variables familiales, dont le groupe socio-professionnel, la trajectoire sociale de la famille, le niveau d'instruction, la pratique religieuse, etc.. Ce chapitre met en relief d'une façon frappante l'impact des « forces occultes », véhiculées par la famille, qui contribuent au façonnement du devenir des enfants et que l'école ne peut ignorer. Citons aussi l'article de Louis Porcher qui, en plus de la dimension familiale, met l'accent sur les « forces sociologiques » qui viennent s'ajouter à ce réseau de pressions intangibles mais non moins puissantes, sans oublier celles que colportent les manuels scolaires.

Enfin, le dernier chapitre : « De la politique scolaire à la politique éducative », est particulièrement intéressant en ce qu'il fait ressortir clairement l'interdépendance entre le milieu éducatif et la politique sociale et familiale, entre lesquelles familles et enfants se trouvent pris, souvent sans égard à leurs besoins et sans égard aux changements sociaux.

En conclusion, il s'agit d'un livre intéressant, en dépit d'un certain manque d'intégration, en ce qu'il fait ressortir la nécessité d'une approche systémique au phénomène de l'éducation et la nécessité de reconnaître la complexe interrelation de divers éléments. Il aurait été souhaitable d'y trouver un chapitre traitant des aspects interactionnels entre les enseignants, les écoliers et les familles, ceux-là étant une partie intégrante du système présenté.

Liliane Spector-Dunsky

\* \* \*

Demers, Bernard, *Le behaviorisme : principes et bases*, Montréal : Décarie Éditeur, 1984, 183 pages.

Lorsque j'avais cinq ans, ma grand-mère nous menaçait, mon cousin plus âgé et moi, de nous appliquer de la moutarde sur la langue si elle nous entendait prononcer de « vilains » mots. Nous avons rapidement appris à éviter un tel langage... en présence de notre grand-mère.

On m'a rapporté le cas d'un homosexuel qui, après s'être soumis à des séries de conditionnements aversifs (chocs électriques légers à chaque fois qu'il visionnait « trop » longtemps des diapositives d'hommes nus), était devenu tout à fait introverti ; il ne s'intéressait plus ni aux hommes, ni aux femmes.

De nos jours, des légions d'enfants reçoivent, en guise de renforçateurs savamment dosés, des bonbons, des jetons ou de la monnaie (scolaire ou non) en récompense d'une attention soutenue aux intérêts... des autres ou, d'une manière générale, comme renforçateurs de conduites imposées par d'autres.

Bernard Demers, prosélyte du behaviorisme le plus attardé ne saurait s'attarder sur des questions « pré-scientifiques » telles que : pourquoi ma grand-mère semblait-elle tant tenir à ce que ses petits-fils évitassent l'emploi de certains mots ; est-il préférable d'être un homosexuel heureux ou de devenir un être sans identification et sans dynamisme ; pourquoi veut-on, à tout prix, autoritairement, installer, de préférence chez des individus captifs (écoliers, patients, détenus, vieillards en centres d'accueil, etc.) une conduite conservatrice, conventionnelle et, pour tout dire, soumise ?

Si l'ouvrage de Demers présente d'incontestables qualités didactiques, on peut craindre, par contre, que son utilisation à des fins d'enseignement collégial, auquel il est principalement destiné, ne déclenche, chez les étudiants, un envoûtement religieux pour les recettes de modification de comportement, en même temps qu'un mépris pour toute autre théorie psychologique que Demers présente d'une façon ridiculement biaisée. La lecture du premier chapitre nous apprend, en effet, que Freud soutenait l'existence de huit instincts (sic), que James trouvait l'instinct beaucoup plus important chez l'homme que chez l'animal. D'ailleurs, fait inusité dans une préface, David Bélanger ne peut manquer de s'exclamer : « Il s'agit bien d'une apologie du behaviorisme. Il est parfois très difficile de se rallier entièrement à l'avis de l'auteur, surtout quand il s'en prend, de façon un peu trop cavalière à mon sens, à la plupart des autres théories psychologiques. »

Je conseille donc aux étudiants : 1- de lire très attentivement la préface de Bélanger ; 2- de s'abstenir de lire le premier chapitre et la postface ; 3- d'étudier certes les techniques behaviorales et d'effectuer les travaux pratiques qui constituent, à chaque chapitre, de petits bijoux pédagogiques ; 4- de méditer souvent l'aphorisme de l'un de mes distingués collègues : « Ce qu'il y a de plus merveilleux dans le réflexe pavlovien, c'est justement le réflexe *de* Pavlov : le sourire qu'il devait avoir lorsque ses chiens salivaient »...

Demers a raison (p. 14) : « le behavioriste... *s'attaque* au comportement » (le soulignement est de nous). C'est bien ce qu'on lui reproche.

Jean Gaudreau

\* \* \*

*L'imprimé au Québec : aspects historiques (XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*, sous la direction de Yvan Lamonde, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 1983, 368 pages (Collection « culture savante », no 2).

Cet ouvrage est le fruit d'un atelier de travail, tenu en novembre 1981, sur l'histoire de l'imprimé au Québec, dans une perspective large d'histoire sociale. Chacune des 14 communications représente comme une pièce d'un puzzle qui, petit à petit, révèle différents angles d'une fresque chronologique presque continue.



Yvan Lamonde fait tout d'abord le point sur 15 ans de recherches et de publications portant principalement sur les bibliothèques collectives, les bibliothèques personnelles et l'imprimé entre 1764 et 1820; d'autres secteurs sont également mentionnés, comme celui de la librairie, de l'édition et des éditeurs, de l'image et de l'alphabétisation. Un bilan bibliographique systématique complète cette présentation.

Allan Greer présente un état de la question sur l'histoire de l'alphabétisation au Québec. Face à une conception traditionnelle opposant alphabétisation et ignorance, la tendance moderne cherche plutôt les « causes positives » de ce phénomène. Diverses questions et pistes de recherche sont examinées. On aborde également les sources de ces études (recensements, enquêtes et, surtout, signatures) ainsi que les problèmes méthodologiques qui y sont reliés.

La note de recherche de Vivian Labrie sur les rapports entre l'écriture et l'oralité veut dépasser les distinctions entre cultures populaire et savante, cultures orale et écrite pour s'intéresser au système général d'expression de la parole. Deux exemples viennent illustrer la méthode de dépistage du « vécu » (étude d'une œuvre imaginaire; recours à des informateurs).

John Hare et Jean-Pierre Wallot s'intéressent aux imprimés pour la période 1760-1820. Après un bilan des recherches antérieures et en cours sont présentés les résultats d'une enquête sur les imprimés (évolution globale pour la période, cas des périodiques publiés de 1811 à 1820, principaux imprimeurs, dont la liste est donnée en appendice); diverses pistes de recherche complémentaire se dessinent.

Le Groupe de recherche en histoire du livre au Québec est animé par Claude Galarneau qui fait le tour du projet « livre et société à Québec (1760-1859) », dans une optique d'« histoire quantitative et sociale du livre ». La problématique d'ensemble concerne les aspects de la production, de la diffusion et de la consommation de l'imprimé; les travaux en cours permettent la réalisation d'outils comme la liste des artisans du livre ou le répertoire des libraires et vendeurs, mais de nouveaux travaux sont encore souhaités.

Alors qu'Yvan Morin identifie les possesseurs et le contenu de 190 bibliothèques privées de Québec, d'après les inventaires après décès, pour la période 1800-1819, Roger LeMoine reconstitue l'histoire de la bibliothèque de Louis-Joseph Papineau (1786-1871), dont il décrit également le contenu.

Marcel Lajeunesse réunit dates et faits qui mettent en relief le « mauvais départ » et l'« évolution curieuse » de la lecture publique au Québec au milieu du XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle; de nombreux problèmes, spécifiques au Québec, peuvent expliquer la faible promotion de la bibliothèque publique, qui existe cependant dès le début du siècle. Il a fallu toutefois attendre 1959 pour voir votée une Loi sur les bibliothèques publiques par laquelle « une politique de la lecture publique semblait être possible pour le Québec ».

L'intérêt de Maurice Lemire se porte sur les relations entre écrivains et éditeurs au XIX<sup>e</sup> siècle où, de fait, on ne recense que des imprimeurs. Il existe cependant une édition savante, alors que la production littéraire s'écoule grâce à des souscripteurs, sous la forme de livraisons multiples ou encore par les journaux ou deux revues littéraires (*Les soirées canadiennes*, *Le foyer canadien*). On se trouve dans un contexte où règnent la piraterie et la contrefaçon et où l'on ignore la propriété littéraire; l'abbé Casgrain qui joue, pour la première fois au Canada, le rôle d'éditeur, ne reconnaît guère les droits d'auteur. Les déboires de Louis Fréchette illustrent la quasi impossibilité d'un succès en librairie au Québec à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

Lucie Robert explore les transformations du marché du livre entre 1900 et 1940. Jusqu'à la crise économique, le marché du livre connaît les mêmes difficultés qu'au siècle précédent, sauf dans le secteur scolaire. Ensuite se fondent les premières maisons d'édition, s'ouvrent les grandes librairies d'occasion et est lancée, par Édouard Garand, une édition à prix modique. Mais la concentration du marché scolaire et, plus tard, l'écoulement des stocks importés, nuisent aux libraires et aux éditeurs qui se trouvent dans un étai, encore dans la décennie 1940-1950. Les écrivains sont confinés à un secteur de production artisanale, qui ne trouve pas de place dans le marché intégré. C'est «pour protéger la littérature en tant que manifestation savante de la culture» que le rapport Bouchard recommande, en 1962, une décision politique, que contestent cependant les écrivains d'avant-garde.

Vincent Nadeau relate ses efforts pour retracer et reconstituer une série parue en fascicules de 1947 à 1966 : *Aventures de l'agent IXE 13*, de Pierre Daigneault; la découverte d'autres séries entraîne la création d'une équipe de recherche intéressée à la «littérature québécoise en fascicules», vue comme source de l'édition contemporaine de masse.

Le cas de la consommation littéraire est abordé par Sylvie Provost, qui présente trois enquêtes menées dans les années 1970 (Gilbert Gagnon : lecteurs de la région de la Mauricie; Janina-Klara Szpakowska : profils culturels des jeunes montréalais; Alain Bergeron : habitudes de lecture à Québec); elle introduit également les premiers résultats de la recherche sur les lecteurs de la littérature en fascicules, entre 1950 et 1960.

Gilles Gallichan aborde le domaine peu étudié de l'édition gouvernementale au Québec: d'abord en faisant le point sur les sources (bibliographies, études et répertoires), puis en décrivant le fonctionnement de ce secteur particulier d'édition, découpé en deux périodes (avant et après 1867). Il fait ressortir enfin l'intérêt documentaire de l'édition officielle, qui représente «un corpus fort attrayant pour l'étude des communications et de la pensée politique et sociale».

La dernière communication concerne l'image imprimée, étudiée par Raymond Vézina. Une partie conceptuelle distingue entre images fonctionnelles (isolées ou illustrant des publications) et images non fonctionnelles, en identifiant en outre

5 secteurs « riches » (affiche, bande dessinée, caricature, carte postale, timbre), 8 secteurs « moyens » (dont les images de piété, les images didactiques, le livre d'enfant, etc.) et 37 secteurs « pauvres » (comprenant, par exemple, l'image mortuaire, les cartes à jouer, les cartes didactiques et le macaron). La seconde partie fait le point sur le contenu iconographique — peu connu dans l'ensemble — des différentes collections existantes; elle est suivie par une bibliographie très consistante divisée en trois parties: généralités, écrits sur 44 médias spécifiques, aspects particuliers.

Ces présentations succinctes donnent un aperçu de la richesse et de la diversité des informations et des thèmes abordés lors de cet atelier de 1981 sur l'histoire de l'imprimé au Québec, d'où ont en outre émergé de nombreuses pistes encore à explorer. Si des besoins d'information ou des intérêts ont été éveillés, nous ne pouvons que conseiller le recours à l'ouvrage lui-même qui, en plus des textes souvent denses, offre une mine de références pertinentes.

Paulette Bernhard

\* \* \*

*Scientia Paedagogica Experimentalis*, vol. XIX, no 2, 1982 et vol. XX, no 2, 1983 (Gent, Belgique).

Il s'agit ici d'une revue plutôt richement éditée grâce à des subventions de plusieurs instances gouvernementales et universitaires belges. Elle porte un titre latin prestigieux puisqu'elle se veut internationale et elle semble l'être si on se fie à la liste de ses collaborateurs et au nombre de langues utilisées (ainsi, le sous-titre français se lit: Revue internationale de pédagogie expérimentale). La revue est éditée par le « Center for Experimental and Educational Research » à Gent, centre qui héberge également le secrétariat général de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation.

Les deux numéros que nous recensons ont une structure semblable. Chacun comporte six articles scientifiques originaux venant d'universitaires de tous les coins du monde. Il y a, en plus, une section *Chronica* qui présente, en fait, de brèves notes d'information et des projets de recherche. Suit une section *Communicationes* qui rapporte soit les allocutions et conférences des congrès de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation, soit les informations et les autres annonces que cet organisme veut transmettre à ses membres. La publication se termine par un *index nominum* et un *index universitatum*.

Cette publication est donc l'amalgame, d'une part, d'une revue internationale à caractère scientifique avec un conseil de rédaction couvrant la planète entière (bien qu'il n'y soit pas fait mention d'un jury sous forme de comité de lecture) et, d'autre part, d'un organe d'association visant à informer périodiquement ses membres des activités passées et à venir, ainsi que d'autres personalia (décès, anniversaires, mentions honorifiques, etc.).

Les articles même prennent, pour la plupart, la forme d'un bref rapport de recherche assez conventionnel, comportant une courte introduction théorique, l'hypothèse, la méthodologie, les résultats et une discussion. Ils sont suivis d'un résumé en trois langues (anglais, français, néerlandais). Tous concernent, bien sûr, des problèmes de pédagogie au sens plutôt strict du terme.

En conclusion, il s'agit ici d'une revue d'une présentation hyperconventionnelle sur papier de grande qualité sous couverture imitation-cuir révélant les ressources financières certaines de son éditeur. Même si le tout semble un brin pompeux et si la recherche de prestige est évidente, il faut dire qu'un extrême soin est apporté à cette publication, et cela non seulement quant à la forme, mais aussi sur le plan du contenu, c'est-à-dire de la qualité des contributions.

Hubert Van Gijsegem

\* \* \*