

## Études, revues, livres

Volume 17, Number 3, 1991

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900714ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900714ar>

[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

(1991). Review of [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(3), 507–529. <https://doi.org/10.7202/900714ar>

## Recensions

### Études, revues, livres

Gohier, C. (dir.) (1990). *La formation fondamentale. Tête bien faite ou tête bien pleine?* Actes du XI<sup>e</sup> colloque interdisciplinaire de la Société de philosophie du Québec. Montréal: Éditions Logiques.

*Tête bien faite ou tête bien pleine?* D'entrée de jeu, le débat est lancé par la confrontation des perspectives et des positions et propositions de Pierre Angers, dans la conférence d'ouverture du colloque, puis des professeurs du lycée Louis-le-Grand de Paris, Marie-Claude Bartholy et Jean- Pierre Despin, sitôt après et comme en écho contradictoire. Pierre Angers, sans nier l'importance des objets de connaissance et de formation et en refusant la fallacieuse dichotomie des pôles objectif et subjectif des démarches d'apprentissage, met résolument l'accent sur «la formation sous l'angle du sujet qui se forme, sous le point de vue de son activité, de l'usage de ses capacités cognitives et morales ainsi que de leur exercice, de leurs démarches et de leurs exigences» (p. 33); en conséquence, il propose et préconise la mise en oeuvre, au service de la formation fondamentale, d'une pédagogie faisant leur place aux capacités et surtout aux démarches d'intuition, de conceptualisation et de jugement. Marie-Claude Bartholy et Jean-Pierre Despin, pour leur part et comme en contrepartie, revendiquent que primauté soit accordée aux savoirs constitués, à l'encontre du «projet des technocrates et des pédagogues [...] d'asservir entièrement l'école à une consommation de culture en miettes, ce qui suppose de brouiller les savoirs pour les annuler, d'empêcher toute évaluation sérieuse et objective des connaissances et de mettre la sphère de l'esprit à la remorque des modes» (p. 84).

Les thématiques sous-jacentes à ce débat contradictoire sont reprises et développées, dans une perspectives historique, en tentant de comprendre les réalités d'aujourd'hui à la lumière de celles d'hier ou dans la confrontation à celles d'hier, puis celles d'ici par comparaison à celles d'ailleurs; il est souvent fait allusion au dossier constitué au Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE) par Louis Gadbois (*La formation fondamentale — la documentation québécoise*, 1988). Puis des essais de définition sont proposés. Des appels sont lancés en faveur de la prise en compte des dimensions éthiques et culturelles de la vie individuelle et collective dans une dynamique de formation fondamentale — entendue au sens de formation intégrale ou de toute la personne. Des propositions sont faites quant à la mission propre des cégeps en matière de formation fondamentale et quant à un arrimage collège/université qui serait conséquent, quant aux exigences d'ordre pédagogique de la formation fondamentale, quant à l'apport — nécessaire, ambigu — de la philosophie à la

formation fondamentale. Des protestations sont formulées contre la spécialisation excessive des formations — à l'encontre d'une formation générale... ou de base... ou fondamentale? cela n'est pas toujours très clair — protestations dans lesquelles s'expriment des aspirations à une transdisciplinarité qui peut seule donner prise sur le réel.

Ainsi se succèdent, dans la galerie des glaces, conceptions diverses et revendications divergentes. Débat contradictoire ai-je écrit plus haut. Plutôt que dialogue, confrontation, échange. Je dirai en terminant le plaisir que j'ai pris à la lecture des stimulants propos de Pierre Angenot sur la rhétorique du fondamental, sur «le pluralisme des fondements», sur le jeu complexe des tensions et des complémentarités: sa contribution, mettant en place les éléments essentiels d'une problématique, et en dialogue, malgré eux, les interlocuteurs, pourrait servir de base à un échange fécond.

Guy Bourgeault  
Université de Montréal

\* \* \*

Bertrand, Y. (1990). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal: Agence d'Arc.

Yves Bertrand avait déjà publié, en 1979, *Les modèles éducationnels*, puis, en 1982, *Les options en éducation*, ouvrage écrit en collaboration avec P. Valois. Il récidive maintenant avec un ouvrage qui vient de paraître, intitulé *Théories contemporaines de l'éducation*.

Disons-le tout de suite: cette fois-ci, il nous semble avoir commis une erreur, car son livre est mauvais. Ce jugement mérite évidemment d'être étayé par un certain nombre d'arguments que nous présenterons plus loin. Mais, dans un premier temps, donnons une vue d'ensemble de l'ouvrage afin d'en bien saisir le propos, pour ensuite, dans un deuxième temps, dégager les éléments importants de notre critique.

La structure de l'ouvrage est simple. Suite à une présentation sommaire dans l'introduction, l'auteur enchaîne avec sept chapitres à la file indienne, chacun traitant de théories éducatives contemporaines unies sous une même appellation. Ainsi, les théories spiritualistes, personnalistes, psychocognitives, technologiques, sociocognitives, sociales et académiques seront analysées successivement et constitueront la totalité de l'ouvrage.

C'est précisément dans l'introduction que l'on retrouve la totalité des explications de l'auteur quant à sa démarche. Puisque le livre traite de théories éducatives, Bertrand nous invite, d'entrée de jeu, à définir ce qu'il faut entendre par «théorie éducative». Pour l'auteur, une théorie éducative est «une représentation de ce qu'est et de ce que devrait être l'éducation» (p. 14). Une théorie éducative présente donc un portrait ou une image de la situation actuelle, elle indique ce qu'est l'éducation. À ce premier constat, il faut ajouter une seconde

image définissant, cette fois-ci, ce que l'éducation devrait être, qui détermine une représentation de l'éducation souhaitable. Plus précisément encore, les théories éducatives, dit Bertrand, posent des questions telles que: «Que faut-il enseigner? Comment enseigner? Quels doivent être les buts de l'éducation?» (p. 12). Ainsi, l'auteur construit une matrice à deux entrées pour analyser les théories éducatives.

Ce qui EST

- 1- Que faut-il enseigner?
- 2- Comment enseigner?
- 3- Quels doivent être les buts de l'éducation?

Ce qui devrait ÊTRE

- 1- Que faut-il enseigner?
- 2- Comment enseigner?
- 3- Quels doivent être les buts de l'éducation?

À cette grille d'analyse, Bertrand ajoute une justification de sa classification des approches. Il propose un regroupement en sept catégories qui, espère-t-il, améliore ses classifications antérieures (trois catégories en 1979: les modèles systémiques, humanistes et sociaux; puis cinq catégories en 1982: les paradigmes rationnel, technologique, humaniste, institutionnel et inventif), parce qu'elle tiendrait compte des dernières recherches dans le domaine cognitif au sujet, par exemple, de l'intelligence artificielle, des nouvelles technologies, etc. (p. 15). Chacune de ces théories fera l'objet d'une analyse dans les sept chapitres qui suivront.

Revenons donc à notre jugement de départ. En quoi cet ouvrage est-il, selon nous, mauvais?

En premier lieu, on se serait attendu, dans ce troisième ouvrage traitant spécifiquement des diverses approches éducatives, à une certaine évolution de la pensée de l'auteur. Or, aucune problématique n'est développée. Les théories sont présentées côte-à-côte, comme si elles étaient équivalentes, un peu comme à la cafétéria où chacun choisit un mets selon ses préférences. Élaborer une problématique au sujet des théories aurait signifié construire et présenter un discours critique à leur sujet et, par conséquent, discuter de leur valeur respective. Ici, hormis quelques critiques lancées rapidement en conclusion de chacun des chapitres, le lecteur reste sur sa faim. Le livre *Les options en éducation* avait été plus intéressant sur ce point. Les auteurs avaient fini, non sans plusieurs ambiguïtés théoriques cependant, par prendre parti et opter pour les nouvelles communautés démocratiques et le «paradigme inventif» de l'éducation. Qu'on soit d'accord ou non avec leur choix de l'époque n'est pas vraiment important pour notre propos; ce qui l'est, en revanche, c'est qu'à ce moment-là ils avaient discuté des alternatives en présence et avaient pris position, bref, ils avaient tenté à leur tour de dire non seulement ce qui est, mais ce qui devrait être. Ici, rien, et pourtant, c'est la question fondamentale: que faire au plan éducatif suite à la lecture de ces théories? En choisir une? N'en choisir aucune? Éclectiquement, prendre des morceaux de chacune? À l'endos du livre, sur la quatrième de couverture, on prend la peine d'annoncer le thème problématique suivant: «Quelle est la meilleure théorie de l'éducation?» Non seulement le livre n'y répond pas, mais il ne traite même pas de cette question au programme. Pour-

tant on sent bien à la lecture du texte, par certaines allusions et critiques, que l'auteur aime moins certaines approches; on sait également qu'il avait pris parti antérieurement dans son autre livre. Même si elles sont toutes sujettes à la critique, les théories proposées sont-elles d'égale valeur? Ont-elles la même portée? On aurait pu penser que l'ouvrage de Bertrand aurait au moins laissé des pistes critiques en conclusion, qu'il aurait nourri une discussion solide sur ce problème essentiel. Or, l'auteur n'a pas senti la nécessité de conclure. Il opte plutôt pour une solution de type encyclopédique. Mais accumuler les références théoriques au sujet de l'éducation n'est pas la penser. Les théories se suivent pendant sept chapitres et au revoir!

En raison de cette absence de problématique, on nous présente comme allant de soi le fait de passer, par rapport aux ouvrages antérieurs de l'auteur, de trois à cinq, puis à sept catégories. Puisqu'il y a de nouvelles recherches ajoutons deux nouvelles catégories et le tour est joué! Pourtant, comme l'auteur a déjà écrit deux livres sur le sujet, il nous semble qu'il est en partie lié par ses écrits antérieurs et qu'il aurait dû indiquer de manière plus approfondie en quoi ce livre-ci se démarque des deux autres publiés auparavant. *Modèles* (1979), *Paradigmes* (1982) et *Théories* (1990) seraient-ils équivalents? Si c'est un rafraîchissement, une nouvelle édition n'aurait-elle pas été préférable? Un nouveau livre est mis sur le marché sans qu'il y ait vraiment quelque chose de neuf.

En résumé, notre première critique est que ce livre s'apparente à un catalogue des «produits symboliques» qui s'étalent actuellement sur le marché des concepts et des théories de l'éducation. Ce catalogue n'a pas d'unité conceptuelle, il n'est qu'une somme de conceptions de l'éducation dont la juxtaposition n'est jamais problématisée.

Deuxièmement, étant donné les remarques de l'introduction où l'auteur propose une grille de lecture, le lecteur s'attend à une analyse systématique de chacune des théories. Or, après avoir tenté nous-mêmes, avec des groupes d'étudiants, d'appliquer systématiquement la grille proposée pour chacun des chapitres, force est d'admettre que la promesse n'est pas tenue. Parfois on expose ce qui est (par exemple, c'est le cas des théories spiritualistes), parfois non (par exemple, dans le chapitre sur les théories psychocognitives). Parfois on cherche ce qu'il advient du contenu à enseigner (par exemple, les théories technologiques et psychocognitives). L'auteur n'a pas été rigoureux dans l'utilisation de la grille d'analyse qu'il proposait dès le départ. La raison de cette difficulté tient sans doute à la définition même de théorie que l'auteur utilise. Cette définition convient très bien à des théories du type spiritualiste ou académique mais fort peu aux modèles psychocognitifs et sociocognitifs de sorte que l'analyse est fort différente dans les deux cas. En plus de ne pas appliquer sa propre grille, l'auteur survole les théories plutôt que de les analyser. Si ce livre avait une couleur, elle serait bigarrée au niveau de son contenu et monochrome au niveau de son argumentation!

Troisièmement, à l'intérieur de chacun des chapitres, le lecteur est enseveli sous une masse d'informations non triées. Bien sûr, il y a des divisions dans

chacun des chapitres, mais l'auteur ne sépare pas l'essentiel de l'accessoire. Par exemple, même si Bachelard, Toffler, De Rosnay ont écrit des best-sellers, il reste qu'ils ont une portée éducative beaucoup plus modeste que l'espace que l'auteur leur accorde dans son livre. Retournons donc à l'auteur sa remarque au sujet des théoriciens de l'éducation qui n'auraient pu subir l'influence de Merleau-Ponty ne l'ayant jamais lu (p. 12) — mais alors, auraient-ils lu davantage Bachelard? Par ailleurs, on est surpris de voir qu'il laisse de côté d'autres auteurs tels, par exemple, Steiner dans les théories spiritualistes, Freinet dans les théories sociales, auteurs dont les théories ont un impact dans des écoles réelles actuelles.

Quatrièmement, on se demande à qui s'adressait l'auteur lorsqu'il a écrit ce livre. Il nous dit à l'endos du volume qu'il le destine à «tous ceux qui ont à cœur l'éducation»! Hélas, cela touche tout le monde en principe, mais personne en réalité. En effet, on l'a vu plus haut, au plan théorique, l'absence de problématique déçoit le chercheur en sciences de l'éducation; par ailleurs, comme outil d'introduction au champ de l'éducation, l'ouvrage est difficilement recommandable aux étudiants débutants, tellement sa lecture n'offre qu'une structure d'apparence et repose finalement sur un amas de données qui risque plus de mêler l'étudiant que de lui donner une idée claire des théories en présence; de leur côté, les enseignants sur le terrain n'y trouveront guère non plus de bénéfice puisque l'auteur ne prend pas parti et traite de plusieurs théories dont l'incidence à l'école est encore faible.

Cinquièmement, en plus de subir pendant sept chapitres un style souvent ennuyeux et lourd, plusieurs maladroites de présentation finissent par impatienter le lecteur même le plus indulgent. Sans avoir vraiment cherché de manière attentive, l'on peut affirmer que de nombreuses erreurs ressortent au premier examen: des coquilles (p. 34, chacun pour chacun; p. 45, Krisnamurti pour Krishnamurti; p. 50, Durkhein pour Durkheim; p. 92, phrase incomplète; p. 137, adaption pour adaptation); des fautes d'orthographe (p. 33, sans éduca-tions, sans vertus; p. 150, bouversement, débarasser; p. 159, elle promouvoit). De plus, l'ouvrage contient une bibliographie tellement incomplète qu'on se décourage de s'y référer, l'auteur citant des ouvrages qui n'y apparaissent pas. et ce, sans respecter l'unité de la présentation.

En conséquence, une absence de problématique, une analyse non systématique, un style lourd et ennuyeux, de trop nombreuses erreurs (coquilles, fautes d'orthographe, bibliographie déficiente) nous amènent à penser que *Théories contemporaines de l'éducation* est un livre bâclé.

Clermont Gauthier  
Maurice Tardif  
Université Laval

Angers, P. et Bouchard, C. (1990). *L'activité éducative. Une théorie, une pratique. Le jugement, les valeurs et l'action*. Montréal: Bellarmin.

Dans la foulée des autres ouvrages déjà publiés dans la collection, *L'activité éducative. Une théorie, une pratique*, porte sur le jugement, les valeurs et l'action. Comme les deux précédents que nous avons recensés (*Revue des sciences de l'éducation*, XII(2), 1986, p. 305-306), cet écrit apparaît davantage comme une théorie que comme une pratique. Il comprend quatre parties: la première porte sur le jugement de réalité; la seconde, sur le jugement de valeur; la troisième nous introduit à l'action et s'intitule «De la connaissance à l'action» tandis que la quatrième se présente comme une synthèse et une ouverture sur la personne responsable, capable d'exercer sa puissance créatrice d'amour.

Dans la première partie, les auteurs s'en tiennent à un exposé de la compréhension du jugement de réalité bien campé dans la réflexion critique, en décrivant les différentes étapes de la démarche intellectuelle, telles que l'assentiment dans la quête de la réalité, le mécanisme de ce jugement ainsi que ses requêtes.

Dans la seconde partie, Angers et Bouchard répondent plus précisément au but du volume en introduisant la notion de valeur et en l'incarnant cette fois dans les inégalités sociales du monde d'aujourd'hui. Ils définissent la valeur comme «ce qui est digne d'intérêt, ce qui mérite d'être estimé dans la poursuite des biens particuliers et du bien commun» (p. 82). Cohérents avec une pensée organique bien connue des auteurs, ces derniers situent la source des valeurs dans l'intériorité de la personne et principalement «dans la visée transcendante de la conscience vers le bien» (p. 85). Ils savent toutefois reconnaître la variété concrète des objets de valeurs dépendante de la diversité des cultures (p. 89) et, dans une même culture, des différents âges (p. 90). Cependant, quant aux générations, ils soutiennent que jeunes et adultes poursuivent «les mêmes valeurs fondamentales» (p. 90). Dans cette perspective, le jugement de valeur dépend d'une vision morale de l'action humaine; il est analysé selon une progression relative à la structure et aux requêtes qui en découlent dans l'ordre du rôle des sentiments humains, des dispositions, de la conversion, du discernement, etc. Le sens de l'humain n'est pas sans référence à une conception de l'homme qui dépasse la science contemporaine où la «personne qui, par la structure dynamique de sa conscience, par l'ampleur de son esprit et de son amour, est ouverte à la transcendance et en communication avec le mystère que nous appelons Dieu» (p. 122). Enfin, un dernier chapitre de cette deuxième partie repasse partiellement l'évolution des valeurs dans notre société de façon quelque peu nostalgique tout en reconnaissant le bienfait de changements humains réels ou des valeurs nouvelles comme la généralisation de l'enseignement (p. 138).

La troisième parties concerne l'action et traite principalement des opérations de la délibération, de sa structure et de l'exercice de la liberté. L'exposé demeure classique quant à l'action et nous propose une vision assez essentialiste du processus de décision. Tout en nous permettant de reconnaître la nécessité de penser avant d'agir, on ne pourrait dire que les données éclairent considéra-

blement le débat sur l'apprentissage par tâtonnement, les actions effectuées par essai et les réflexions qui suivent une action. Le débat reste ouvert quant à l'influence de l'action sur la réflexion ou de la spirale des décisions. Cette structure essentialiste fournit un processus descriptif philosophique, dépouillé de psychologie scientifique ou de sociologie.

La quatrième partie est une synthèse sur la personne responsable. Les thèmes traités concernent la personne, le dynamisme intégrateur de l'action, la discipline jusqu'à l'impulsion de l'amour et sa puissance créatrice. Il s'agit de la synthèse après l'analyse. La vision est plus holistique, plus globale, faisant appel autant à la psychologie de la troisième force qu'à la dimension philosophique voire spirituelle de l'être humain. Toujours est-il que cette percée de l'intériorité du sujet va à l'essentiel, de façon idéaliste et contredit les tenants d'une approche économique ou comportementale préconisant soit un apprentissage renforteur, soit un progrès social. Les progrès techniques sont peu mentionnés, mais cela ne signifie pas que la réflexion des auteurs ne pourrait pas enrichir le débat sur les valeurs humaines et la technologie. Malheureusement, ce sujet est peu touché.

Dans l'ensemble, le texte apparaît comme une excellente élaboration un peu cartésienne du processus de jugement de connaissance et de valeur. Il actualise une pensée thomiste, personnaliste, inspirée fondamentalement par une priorité de la rationalité et de la connaissance. Le livre est une louange à l'esprit, à sa force intérieure, à la réflexion qui précède surtout l'action. C'est classique. C'est sûrement cette pensée qui doit imprégner toute la vie. C'est un acte de foi dans la puissance positive de l'être humain. Sans doute un style plus près de ce que l'on trouve aux pages qui traitent des inégalités sociales attirerait davantage le lecteur. Cette approche plus concrète ne caractérise pas le style assez didactique de l'ensemble. L'abstraction de la description pourra éloigner plus d'un lecteur non préparé à ce langage. Toutefois, pour peu que qu'il recherche une pensée cohérente harmonieuse, il lira avec fruit ce bouquin qu'il voudra posséder dans sa bibliothèque personnelle pour le consulter à l'occasion. Pour les initiés au thomisme, cet ouvrage est plutôt une revue de notions essentielles. Pour les autres, il permet de vulgariser une pensée qui a encore sa place dans un monde parfois mêlé et distrait. Ce qui manque dans ce livre à mon sens, ce n'est pas la théorie, c'est son incarnation dans le réel d'aujourd'hui que les auteurs connaissent bien. Cependant, il semble y avoir un besoin d'ouvrages de ce genre d'autant plus que la philosophie sous-jacente a fait ses preuves et peut éclairer plus d'un qui ne la connaît pas dans l'apprentissage du jugement de valeur et d'une action réfléchissante qui découle d'une intériorité croissante.

André Morin  
Université de Montréal



Fotinas, C. (1990). *Le Tao de l'éducation*. Montréal: Libre Expression.

*Le Tao de l'éducation* est un ouvrage original qui fait réfléchir, qui plus est, nous invite à remettre en question nos attitudes de penser comme consommateur et nos habitudes concernant le surdéveloppement dans tous les sens. Jean Rostand pressentait aussi cette difficulté et précisait: «L'événement de notre époque, c'est que la modération n'est plus imposée à l'homme(...) nous nous pensons seuls(...)».

L'auteur présente l'éducateur comme une personne en situation de responsabilité vis-à-vis des autres agents de la société et les situe dans leur ambiance respective. En effet, comment peut-on imaginer nos responsabilités réciproques, comme le souligne si bien l'auteur, si nous ignorons d'abord les contextes dans lesquels elles doivent s'exercer: les parents dans la famille, les enseignants à l'école, le travailleur dans la société, etc.

Selon les propos même de l'auteur, l'éducation des profondeurs qui s'intéresse au monde intérieur «éduque l'intuition et développe l'esprit». C'est cet équilibre entre ces deux formes d'éducation que Constantin Fotinas appelle «La Grande Éducation».

Inspiré du Zen, plus précisément du tao te king, *Le Tao de l'éducation* est un livre remarquable à plusieurs égards. C'est le triomphe de la puissance de la simplicité utilisée pour expliquer et se rapprocher des phénomènes qui semblent inexplicables à première vue. C'est un écrit sur l'éducation ici et maintenant, et je le situe dans une démarche perceptuelle et conceptuelle comme celles empruntées par Fritiof Capra avec *Le Tao de la physique*, Kenneth Pelletier avec *La médecine holistique*, pour ne citer que ces deux ouvrages importants qui favorisent les prises de conscience plus fondamentales.

Éduquer, libérer le potentiel de l'apprenant, à un point tel que celui-ci puisse devenir son propre éducateur, voilà bien la grande finalité de l'éducation. Où trouver cette énergie libératrice, si ce n'est dans l'inné qui est dans chacun de nous, notre source profonde, originelle comme le précise l'auteur.

En conclusion, ce livre se situe dans un nouveau paradigme de l'éducation et il arrive à point nommé, constituant ainsi un excellent ouvrage didactique en vue de nous aider à progresser par la concentration, en d'autres termes, d'être ici et maintenant. Concernant le passé, je peux avoir des remords ou des regrets, mais c'est trop tard; pour le futur, je peux faire des projections, mais c'est incertain. Pourquoi ne pas être ici, et savoir ce que nous pouvons faire maintenant, pourquoi ne pas miser sur des valeurs certaines. Je crois que c'est là le message que nous livre le professeur Constantin Fotinas par son ouvrage.

André Ouellet  
Université du Québec à Chicoutimi

Cloutier, R. et Renaud, A. (1990). *Psychologie de l'enfant*. Boucherville: Gaëtan Morin.

*Psychologie de l'enfant*, cet imposant manuel de 17 chapitres, est sans doute destiné en premier lieu aux étudiantes et étudiants en psychologie qui en sont à leur premier cours de psychologie de l'enfant. Il s'avérera aussi très utile, en tant qu'ouvrage de référence (auquel justement on se réfère souvent) pour les collégiennes et collégiens en sciences humaines. Après un exposé des diverses théories relatives au développement, les auteurs, professeurs à l'École de psychologie de l'Université Laval, consacrent quatre chapitres aux aspects plutôt physiques et physiologiques du développement de l'enfant, quatre au domaine cognitif et cinq au développement affectif et à l'élaboration de la personnalité. Les trois derniers chapitres traitent respectivement du développement social, de la famille, de la garderie, de l'école, ainsi que du langage et de la culture.

Écrit dans un style simple et assez facile d'accès, le livre comporte en lui-même les inconvénients de ses avantages. On a souvent, en effet, l'impression que les sujets sont traités de façon correcte certes, mais d'une manière forcément un peu superficielle. Le cas est particulièrement clair pour des problématiques telles que l'enfance maltraitée, la déficience intellectuelle (qu'on persiste à dénommer «déficience mentale»), les difficultés d'apprentissage scolaire (qu'on persiste à qualifier de «troubles»), etc. Qui trop embrasse mal étreint, pourrait-on dire. La documentation est très à jour, même si l'inspiration est presque exclusivement anglo-saxonne, voire surtout américaine.

Malgré les limites inhérentes au genre lui-même, ce manuel remplace fort à son heure des traités semblables (par exemple, ceux de Carmichael, Hurtig et Rondal, Mussen, etc.), très bien faits mais périmés. Enfin, et cet avantage est énorme quand on sait l'habituelle pénurie pédagogique en ce domaine, le manuel de Cloutier et Renaud fournit aux étudiantes et aux étudiants québécois francophones un instrument de référence précieux.

Jean Gaudreau  
Université de Montréal

\* \* \*

Bégin, L. (1990). *Identité du moi: l'approche psychogénétique et ses applications*. Montréal: Agence d'Arc.

Cerner l'identité (professionnelle) du moi ou l'épreuve du groupement, tel serait le titre approprié de l'ouvrage de Luc Bégin, *Identité du moi*, lequel enrichit l'instrumentation accessible aux conseillers en orientation et contribue à l'effort de compréhension de l'être humain en devenir tant sur le plan affectif que sur le plan cognitif.

Ce livre est centré sur la présentation et l'interprétation de l'épreuve du groupement, dont l'auteur est le père. Le chapitre 1 porte sur l'administration de

l'épreuve. Plus étendu, le chapitre suivant développe les circonstances et la manière de coter la (les) production(s) de l'éprouvé. Ici sont en outre discutées l'échelle développementale et les diverses «périodes» (au sens psychogénétique), au nombre de cinq, qu'elle comporte. Les chapitres 3 et 4 suggèrent les possibilités d'utilisation de l'instrument pour fins, respectivement, d'orientation professionnelle (chap. 3) ou de la saisie, en principe non moins professionnelle, de (toute) la personnalité de celle ou de celui qui est soumis à la production du groupement (chap. 4). Alors que le chapitre 5 souligne (d'une manière un peu inattendue) le rôle de la culture ou plus précisément du «milieu culturel» (ou «environnement», dans et pour la formation de l'identité individuelle — l'identité collective étant préciséement, selon l'auteur, cette culture ambiante —, les deux derniers chapitres sont des occasions de discuter de la validité du construit de l'épreuve (chap. 6) et de la question, d'un intérêt théorique certain, du passage au stade formel, vu bien sûr sous l'angle d'observation permis par l'épreuve du groupement (chap. 7).

Cet ouvrage, qui s'adresse aux familiers des champs de l'orientation professionnelle, de la psychologie clinique ou de la psychométrie (adresse insuffisamment indiquée sur la page couverture: le sous-titre y est notamment absent), a le mérite d'exposer le fruit de travaux de recherche (qui se poursuivent du reste) sur l'épreuve de groupement, présentée comme utile à la compréhension, entre autres, de la formation de l'identité professionnelle. L'outil consiste en une liste de 30 activités ou tâches que le sujet (ou les sujets) est appelé à regrouper, c'est-à-dire à «mettre ensemble les phrases qui semblent aller ensemble». Les productions des sujets sont interprétables à partir des catégories «fixées par le concepteur de l'instrument» (p. 42).

L'auteur adopte le point de vue selon lequel «les inventaires d'intérêts sont aussi des inventaires de la personnalité». Cette prétention de Holland est, nous dit l'auteur, bien fondée. C'est là le point de lancée de l'ambition de l'épreuve de groupement, offrir la possibilité de savoir pratiquement tout d'un individu, et, peut-être, celle de l'ouvrage, convaincre le lecteur qu'il en est bien ainsi.

Les chapitres consacrés à l'interprétation sont éloquentes sur les possibilités pour ainsi dire illimitées de l'épreuve. En effet, la production d'un individu est indicative, semble-t-il, de la stabilité de son orientation professionnelle, de sa capacité à s'orienter, du niveau de ses aspirations et de la direction générale de son orientation. Elle nous renseigne encore sur «la capacité de l'individu de résister au stress, sa façon de concevoir l'autorité et son mode de relation avec elle, etc.» (p. 41). Bien sûr, elle permet aussi la prévention des problèmes d'orientation (p. 49). Au niveau psychologique, cette fois, la production d'un individu traduira son équilibre au plan de l'identité (au sens traditionnel de «*sameness*», selon Erikson), ou, à l'inverse, des symptômes de sa personnalité (p. 51). Elle permettra encore la conscience éventuelle de son état à l'individu qui aurait un niveau suffisant d'abstraction et qui, d'autre part, présenterait des «habiletés globalistes», les «analytiques» étant moins bien disposés à cet égard (p. 52).

Fort heureusement, l'auteur ramène, de temps à autre, ses propos et ses intentions à un niveau plus réaliste. Ainsi, à la page 41, ce rappel rassurant: «L'épreuve Groupement a été conçue, initialement, pour étudier le développement des intérêts professionnels des individus.» Mais, on l'a dit, ayant fait sienne la prétention d'Holland, il ne résiste pas à la tentation de l'omniscience que la lunette de l'épreuve permet. Mais comment une épreuve unique, même complexe — ce qui n'est pas le cas ici — peut-elle permettre tant? La réponse se trouve à la page 59, où il est écrit: «En effet, nous ne l'avons pas suffisamment souligné jusqu'ici, les catégories ont des propriétés très similaires à celles de l'hologramme. On le sait, en holographie, la perception de la plus petite parcelle de l'hologramme permet de reconstituer la totalité de l'image originale.» Après cette déclaration, il est encore surprenant que l'épreuve comporte autant d'énoncés (d'activités) et de catégories! Un seul mot dit... et tout le non-dit s'y trouve.

Nous savons que la trouvaille de Dennis Gabor est géniale et qu'elle offre (et offrira) de belles possibilités tant pratiques (par exemple, le stockage d'informations) que théoriques (l'hypothèse d'un fonctionnement «hologrammique» du cerveau). Il convient toutefois d'être prudent dans l'usage des données issues de l'holographie. En particulier, il est indiqué de garder à l'esprit que la reconstitution de l'image totale n'est possible que par la même source lumineuse (ici la «conscience» de l'individu éprouvé) que celle qui a permis la constitution initiale. Autrement dit, et poursuivant l'analogie, la source ne peut ni adéquate-ment ni avantageusement être celle d'un observateur extérieur tentant d'éclairer la production d'un individu et d'extraire de cette production limitée le portrait d'ensemble de cet individu. Surtout si les «interprétations» obtenues ne font pas l'objet d'une confrontation auprès de l'individu, si elles ne sont que des effets de l'application de construits figés (ici, les «catégories» de l'auteur). Ce qui, admettons-le, est souvent le cas en psychométrie (testing) classique.

Mais accordons à la thèse de l'auteur qu'elle présente une certaine cohérence, reposant sur le postulat implicite (et discutable) suivant: l'identité étant stable (sameness), il est possible d'en connaître les formes et particularités en (confectionnant et) utilisant une clef passe-partout, donc impersonnelle, empruntée à un milieu culturel environnant également stable. Penser et agir ainsi en sciences dites humaines peut signifier quelque substitution éventuellement abusive, voire violente.

Gilles A. Bonneau  
Université du Québec à Chicoutimi

\* \* \*

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montréal: Agence d'Arc.

Les vingt dernières années ont vu se développer au Québec, en sciences humaines, un courant de recherche qui tendait à se distancer du paradigme posi-

tiviste et de la méthode expérimentale. Se réclamant d'une vision du monde et de cadres conceptuels différents, ces pratiques de recherche ont permis l'émergence d'un nouveau discours sur la recherche, dégagé de la polémique qui l'avait vu naître. Les chercheurs ayant participé à cette exploration entreprennent, souvent avec succès, de systématiser leurs pratiques de recherche, de situer cette dernière et de fournir ainsi à la communauté universitaire des ouvrages de référence de qualité.

*Recherche qualitative: fondements et pratique* s'inscrit dans cette perspective et s'attache à décrire les origines de la recherche qualitative, ses postulats, ses fondements et certaines de ces procédures méthodologiques. Le premier chapitre expose un modèle topologique quadripolaire de la pratique méthodologique, modèle constitué des pôles épistémologique, théorique, morphologique et technique. Les auteurs utilisent ce modèle, issu des travaux de De Bruyne (1974) comme grille d'analyse et d'organisation des différentes facettes des méthodologies qualitatives. Les quatre pôles font tour à tour l'objet d'un développement par chapitre; les auteurs abordent et traitent les questions de paradigmes et de langages, de critères de scientificité de la recherche, de l'analyse et de l'interprétation des données, de la rédaction d'un rapport.

Une des grandes qualités de cet ouvrage est qu'il organise ce champ touffu des pratiques de recherche à l'aide d'une grille qui permet d'en faire ressortir à la fois les différences, la spécificité et la richesse. La question méthodologique est abordée dans son originalité propre, situant lors de questions spécifiques le débat opposant «positiviste» et «interprétatif» ou «qualitatif» et «quantitatif» et laissant à d'autres le soins d'approfondir la question. L'utilisation du modèle quadripolaire permet effectivement d'organiser le champ avec rigueur, distinguant ainsi les outils de la recherche des méthodes de recherche et de leurs fondements épistémologiques.

L'aspect didactique du texte, conçu tout particulièrement pour les étudiants et étudiantes de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, est intéressant. Un auteur est utilisé comme pivot pour guider l'analyse, les apports des autres sur la question y sont greffés pour la nuancer, la prolonger ou parfois la contredire. Cette approche a comme avantage de souligner les différences et de distinguer avec clarté les apports et les contributions, mais ne permet pas de rendre compte de lignes de pensée autonomes et originales; certains s'y trouveront peut-être à l'étroit. Un index aurait été nécessaire pour une consultation efficace.

L'ouvrage, quoique concis, résume souvent le développement historique d'une idée, d'une intuition, d'une approche du réel, permettant ainsi au lecteur de situer les enjeux qui traversent ce courant de pensée. Les auteurs ont choisi d'accorder beaucoup d'importance aux développements récents et, probablement à cause de travaux antérieurs, ont laissé de côté l'ensemble des travaux sur la recherche-action, la science-action ou les systèmes souples. Dans le cadre des objectifs poursuivis par le travail, il aurait peut-être été souhaitable d'en faire à tout le moins mention.

L'ouvrage est donc intéressant à plus d'un égard; il parvient à organiser et à présenter le domaine du qualitatif en situant les apports respectifs des chercheurs et permet de baliser la voie pour un discours méthodologique original et stimulant.

Colette Baribeau  
Université du Québec à Trois-Rivières

\* \* \*

Débardieux, E. (1990). *La violence dans la classe*. Paris: Éditions sociales françaises.

Le sujet de la violence dans l'école et surtout dans le local du groupe-classe est une préoccupation de tous ceux qui oeuvrent dans la vie scolaire. *La violence dans la classe* nous présente les témoignages des enseignants et des élèves des classes dites difficiles surtout au primaire et au préscolaire. Les données qui nous sont présentées, quelquefois brutales, choquantes et spectaculaires, viennent surtout de cinq enseignants des groupes-classe d'«adaptation scolaire», ou A.I.S., comme on les nomme en France.

L'auteur nous présente les perceptions de violence (telle que définie par les répondants dans la classe elle-même et non ailleurs) entre enfants, et entre l'enseignant et ses élèves. Il tente d'expliquer ce phénomène par la psychanalyse, la neurobiologie et l'approche Freinet: la classe-utérus, les relations binaires, la double clôture, l'espace, etc.

Un chapitre sur les stratégies préventives ou «réactions» nous présente 34 possibilités assorties des commentaires de l'auteur sur chacune. Les deux derniers chapitres sont surtout intéressants parce que l'auteur nous présente des stratégies de communication et d'organisation de l'espace physique de la classe. Le conseil de classe, les coins, maisons ou «cabanes» construites par les enfants, impliquent une décentration sur la place ou le rôle de l'enseignant: le coin-dodo (la solitude, le calme, la maison-repos), le coin-écoute (les contes), le coin-insulte (petit, sans fenêtre, pour les résolutions de conflits), la maison-familiale (chaise et table, pour pallier l'abandon), le mur-à-grimace (pour se faire voir, se voir ou se cacher). En conclusion, l'auteur prévoit que le lecteur devrait être déçu parce qu'il n'a pas proposé de solutions miracles, qui n'existent pas d'ailleurs.

À mon avis, ce livre vaut la peine d'être lu, ne serait-ce que pour découvrir que nos problèmes de discipline et de «contrôle» ne sont pas si dramatiques, qu'il y en a de pires ailleurs. De plus, les «réactions» en vue d'améliorer ces situations en groupe-classe sont intéressantes, car les commentaires de l'auteur nous aident à mieux comprendre pourquoi certaines ne fonctionnent pas.

À partir de mon intérêt pour la discipline dans l'école depuis plusieurs années, je trouve que les explications freudiennes des chapitres quatre et cinq peuvent être sautées sans perte. Ces arguments apportent peu face au problème et surtout face aux actions à entreprendre. L'implication professeur-élève, la

pertinence des enseignements dans la vie extérieure de l'école (la tâche la plus difficile dans l'enseignement) et l'écoute de l'élève sans être jugé par l'enseignant (est-ce que la formation des maîtres est plutôt la formation des juges?) sont essentielles à la responsabilisation de l'enfant-écolier et elles sont peut touchées. Aussi le titre du livre est-il exact, sauf qu'il prétend toucher tous les groupes-classes, ce qui n'est pas le cas. Ce livre s'adresse surtout aux milieux de l'enseignement spécialisé, inadaptation, déficience mentale, etc.; il devrait porter un sous-titre, indiquant ce domaine.

Brian Mulherin  
Université du Québec à Montréal

\* \* \*

Kamii, C. (1990). *Les jeunes enfants réinventent l'arithmétique*. Berne: Peter Lang.

*Les jeunes enfants réinventent l'arithmétique* s'adresse surtout aux éducateurs, aux administrateurs et aux concepteurs de programmes pour la petite enfance, mais c'est aussi une oeuvre importante pour les didacticiens, les évaluateurs et les psychopédagogues. S'appuyant sur la recherche, l'auteure veut convaincre le lecteur de l'importance de l'approche constructiviste préconisée par Piaget, par opposition à l'approche empiriste traditionnelle, dans l'apprentissage de la mathématique chez les jeunes enfants, plus particulièrement chez ceux de six ans. L'ouvrage se divise en deux grandes parties. Les fondements théoriques exposés dans la première servent de base aux objectifs visés et à l'approche pédagogique suggérée dans la deuxième.

Le cadre théorique de l'auteure, ainsi que les implications pédagogiques qui en découlent, est basé sur les fondements épistémologiques de la théorie de Piaget, sur des études empiriques et sur la recherche-action. Kamii évoque ces trois points d'appui tout au long de son oeuvre.

L'auteure entame la première partie en reprenant la distinction faite par Piaget entre la connaissance physique et la connaissance logico-mathématique pour expliquer comment l'enfant construit le concept du nombre par abstraction réfléchissante. Elle démontre comment ce concept se développe à partir de l'aptitude naturelle de l'enfant à penser. Puis elle termine cette section sur les fondements théoriques en citant des exemples pour démontrer l'importance de l'interaction sociale chez le jeune enfant. Selon elle, le besoin de raisonner logiquement naît chez l'enfant de l'interaction sociale et contribue au développement de la pensée logico-mathématique.

Dans la deuxième partie, Constance Kamii examine cinq objectifs éducatifs. Dans un premier temps, elle explique comment, selon l'idée de Piaget, le but premier de l'éducation est de développer une pensée autonome. C'est en encourageant l'autonomie morale et intellectuelle, affirme-t-elle, que se développe la pensée autonome de l'enfant. Les autres objectifs portent sur les con-

cepts de nombre, de numération, d'addition et de soustraction en première année du primaire. Kamii s'oppose aux pratiques traditionnelles employées pour développer ces concepts. Selon elle, ces pratiques sont habituellement inappropriées pour des enfants de six ans parce que les buts visés encouragent l'hétéronomie et vont à l'encontre de la manière d'agir des enfants. Les objectifs et les activités proposés par Kamii sont appuyés par la recherche et conformes à la manière de penser des jeunes enfants.

Comme l'indique Bärbel Inhelder dans la préface, «étudier la théorie de Piaget est une chose; savoir comment l'utiliser dans une classe en est une autre». Constance Kamii sait interpréter cette théorie et l'appliquer de façon simple et convaincante. Son habileté à interroger les enfants témoigne de son expérience avec Piaget à Genève. Elle va au-delà de la théorie en proposant une approche pédagogique pratique basée sur la façon dont l'enfant voit les choses. Ses objectifs sont différents de ceux trop souvent recherchés en éducation, c'est-à-dire la production de réponses correctes.

Kamii cite beaucoup de recherches pour soutenir ses arguments. La plupart des études mentionnées adoptent l'orientation de la recherche contemporaine en apprentissage de la mathématique, la découverte de la pensée authentique de l'enfant. Cependant ce livre n'est pas une recension des recherches dans le domaine. L'auteure ne fait pas de distinction entre les études empiriques et la recherche-action, et elle accorde une égale importance aux deux. Le chercheur chevronné pourra y déceler une faiblesse alors que le lecteur intéressé à mieux connaître la pensée de l'enfant de cinq ou six ans trouvera un intérêt aux deux approches.

Le livre contient quelques faiblesses de traduction. On confond parfois «nombre» et «chiffre» et vice versa. La distinction entre les deux termes peut paraître sans importance pour le lecteur non averti, mais dans un cas il s'agit d'une connaissance logico-mathématique alors que dans l'autre il s'agit d'une connaissance sociale; les deux types de connaissance ne sont pas acquis par le même processus mental. Malgré cette réserve, l'ouvrage présente un grand intérêt et il peut servir de livre de base à tous les éducateurs impliqués dans l'éducation des jeunes enfants.

Roger Bourgeois  
Université de Moncton

\* \* \*

Gadbois, V., Paquin, M. et Reny, R. (1990). *20 grands auteurs pour découvrir la nouvelle*. Beloeil, Québec: La Lignée.

Les Éditions La Lignée nous ont habitués à des publications de qualité. *20 grands auteurs pour découvrir la nouvelle* continue la tradition. De «La femme du roi Candaule» (vers 440 avant Jésus-Christ) du Grec Hérodote, l'ami de



Sophocle, au «Piège à souvenirs» (1985) de la Québécoise Esther Rochon, vingt nouvelles littéraires composent l'essentiel de ce livre. Ces nouvelles ont été écrites à différentes époques par des auteurs de plusieurs pays. Parmi ces textes, 11 ont été publiés au XX<sup>e</sup> siècle.

Ce recueil propose au lecteur, particulièrement aux jeunes adultes, une lecture guidée comme voie d'accès à la littérature.

Il y a trois parties importantes dans ce livre. Une introduction qui, dans un style alerte, propose une définition de la nouvelle littéraire, trace les grandes étapes de son évolution historique et compare le conte, la nouvelle et le roman. «La nouvelle est au roman ce que le court-métrage ou le clip est au cinéma». Voilà qui est bref et clair...

La partie principale comprend les vingt nouvelles, chacune étant précédée d'une courte biographie de l'auteur accompagnée d'une brève présentation de son oeuvre et de son texte. Ce dernier est suivi de question sur ses composantes narratives, sur la langue et sur le style. Je trouve que l'on devrait accorder plus de place à la présentation des auteurs et développer davantage le contexte historique. La biographie des auteurs intéresse d'une façon certaine les jeunes lecteurs et souvent les incite à pousser plus loin leur curiosité.

La troisième partie porte sur la production de travaux. On part des textes lus pour proposer plus de 80 exercices en vue d'approfondir l'art et la pensée d'un auteur, comparer ceux de plusieurs auteurs et réfléchir sur l'art de la nouvelle. Il y a aussi une quarantaine d'exercices de création à partir de chacune des nouvelles. Ces exercices pourront prendre la forme de la dissertation, de l'exposé, de la table ronde, du débat, etc.

L'objectif des auteurs de ce recueil est de présenter la nouvelle pour développer chez le lecteur le goût de la littérature. On s'adresse «aux élèves et aux étudiants et à tous les amateurs de belles littérature». Les textes ont été choisis en fonction de critères littéraires, esthétiques, chronologiques et culturels. Ce choix permet d'atteindre l'objectif visé et intéressera tout lecteur. L'exploitation suggérée de ces textes conviendra davantage, selon moi, aux élèves de la fin du secondaire qui se dirigent vers le cégep et songent à des études universitaires. Il appartiendra, bien sûr, au professeur de français de décider si ses élèves peuvent profiter de ce recueil à dimension polyvalente.

De nombreuses activités sont prévues dans ce livre, mais le temps consacré à l'étude de la nouvelle littéraire ne permet pas d'utiliser à fond tous les textes. En effet, en quatrième secondaire, on parle de 30 à 35 périodes pour «lire et produire une nouvelle littéraire». Les auteurs avertissent que les questions qui accompagnent les textes pourront ne pas être utilisées. De même, l'ordre d'utilisation des textes se fera plus en fonction des objectifs poursuivis pour leur exploitation que d'après leur répartition chronologique dans le livre.

Ce sont les professeurs qui, à l'usage, pourront faire la critique la plus réaliste de ce recueil de nouvelles.

Je crois que les centres universitaires de formation ou de perfectionnement des professeurs de français devraient mettre au programme la présentation de cette importante publication. Selon moi, tout professeur de français se doit de connaître *20 grands auteurs pour découvrir la nouvelle*.

Marcel Boisvert  
Université de Montréal

\* \* \*

Obadia, A. (dir.) (1990). *Premier colloque international sur l'enseignement du français en Chine: communications choisies*. Burnaby: Les Presses de l'université Simon Fraser.

*Premier colloque international sur l'enseignement du français en Chine* rassemble 34 communications présentées à Beijing en 1989. Il livre une perspective étonnante sur l'enseignement du français à travers le monde — l'enseignement du français comme langue maternelle, ou langue étrangère — ses différentes approches (audiovisuelle, communicative, immersive, structurale, etc.), et ses modalités selon une variété d'usages: le français fonctionnel, académique ou littéraire, tant au primaire ou au secondaire qu'au postsecondaire. Les communications ont été regroupées en cinq chapitres correspondant à cinq thèmes.

Le premier chapitre rappelle l'histoire et les fondements de l'enseignement du français en Chine: l'établissement d'une école pour traducteurs en 1863 (Zhang), la fondation d'une université de langue française en 1903 (Xu), la période qui a suivi la Libération en 1949, et la situation actuelle où l'apprentissage du français occupe une place secondaire après l'anglais et le japonais (Gu, Nève). Le deuxième chapitre s'intitule «Le français au 21<sup>e</sup> siècle». Il porte essentiellement sur l'enseignement du français scientifique et technique, et s'interroge sur les possibilités d'améliorer les échanges scientifiques et commerciaux entre la Chine et les pays de langue française (Cousquer, Frommer, Stock, Tian). Le troisième chapitre a pour thème la formation des enseignants (Chen), les obstacles socioculturels et les problèmes de phonétique et d'intonation dans l'étude du français chez l'étudiant chinois (Lhote, Lee, Qian). Quant aux méthodes d'enseignement, la plus connue est la grammaire-traduction. L'approche communicative a un succès limité; une méthode comparative de l'anglais et du français semble plus populaire (Li). Le quatrième chapitre est consacré à l'enseignement du français dans le monde: La Belgique (Barrera-Vidal), le Canada (Obadia), la France (Delattre), le Japon (Asakura), l'Inde (Madanagobalan et Kichenamourty), l'Iran (Chahine), le Québec (Thérien), et la Thaïlande (Tapasanant). Les textes nous renvoient aux problèmes du français enseigné en anglais en Inde, à une approche expérimentale prometteuse au Mali où la langue maternelle, le bambara, est utilisée jusqu'en deuxième année avant d'introduire le français comme langue d'enseignement (Calvet). Le dernier chapitre examine les notions de langue, de norme et de traduction. Soulevant la question de la norme, la sociolinguiste Fang remarque que «la linguistique côtoie de façon

étroite l'idéologique et le politique». Quelle langue faut-il parler à l'école? Quelle est la langue d'apprentissage? La langue de l'école reflète une certaine culture et représente la langue «des couches linguistiquement hégémoniques». Sans minimiser l'importance de la langue enseignée, Fang conclut que l'élève doit savoir varier ses pratiques langagières. Enfin, Van Vlasselear suggère que l'enseignement du français ne devrait pas être un produit réduit à un syllabus de règles, de structures, de clichés culturels — à l'aspect «bancaire» de l'enseignement. Il adopte la perspective de Freire, pour qui l'enseignement d'une langue consistait à partir de «la réalité de l'apprenant pour, avec lui, construire les dialogues qui mèneraient à une compréhension nouvelle, à différencier le monde, non à partir de modèles imposés, mais à partir d'un réel qu'ils *lisaient* autrement».

Les lecteurs curieux découvriront dans ce livre, remarquable à plusieurs égards, des perspectives tout à fait nouvelles et insoupçonnées sur l'enseignement du français à travers le monde; mais ce qu'on en retient surtout, c'est, sous-jacent à l'enseignement du français, ce dialogue fondamental entre culture et langue, dont le but premier consiste à «ouvrir aux apprenants les possibilités de création, de critique(...) (à) les préparer à poser les questions auto-questionnantes qui permettent de donner un sens à la vie» (p. 379).

Diana Masny  
Université d'Ottawa

\* \* \*

Association canadienne d'éducation. (1991). *Les programmes d'enseignement des langues d'origine dans les commissions scolaires canadiennes*. Toronto: Association canadienne d'éducation.

*Les programmes d'enseignement des langues d'origine dans les commissions scolaires canadiennes* est le rapport d'une enquête par questionnaire effectuée par l'Association canadienne d'éducation auprès des commissions scolaires du Canada, qui a pour but de faire l'inventaire et l'évaluation des programmes offerts en enseignement des langues d'origine (autres que le français, l'anglais et les langues autochtones).

L'introduction esquisse une problématique générale du maintien de la langue d'origine. La première partie du rapport fait état des lois, règlements, directives, programmes provinciaux et financement de l'enseignement des langues d'origine dans les écoles du Canada en 1990. La deuxième partie décrit les programmes offerts par les conseils et commissions scolaires, province par province. Les principaux points développés dans cette partie touchent les programmes, les élèves, le personnel enseignant, la participation communautaire, l'administration et l'évaluation. La conclusion présente une synthèse des différents aspects décrits. Trois annexes reproduisent quelques documents plus spécifiques sur les langues d'origine émanant de la Commission des écoles catholiques de Montréal.

Ce court document d'une soixantaine de pages (traduit de l'anglais) pourrait être considéré comme un guide indispensable à toute personne intéressée à savoir quels sont, province par province, les programmes offerts en langue d'origine, dans les écoles publiques du Canada.

Il est regrettable cependant que cette enquête par questionnaire n'ait pas été complétée par des visites dans les commissions. Le lecteur a nettement l'impression que les données présentées résument en partie les différents documents envoyés par les commissions scolaires et que, de ce fait, elles ne peuvent pas être nuancées. Pourquoi avoir mis en annexe trois documents émis par la Commission des écoles catholiques de Montréal et rien pour les autres commissions? Cela pourrait laisser croire au lecteur que ce n'est que dans cette commission qu'on fait quelque chose. Ces données sont du reste pour la plupart incluses dans le texte qui fait référence au Québec. Mieux aurait valu en annexe présenter le questionnaire de l'ACE sous sa forme intégrale. Pourquoi avoir présenté pour certaines commissions scolaires les programmes de langues autochtones, alors qu'il est dit clairement au départ que cet aspect ferait l'objet d'une analyse à part?

Ce qui manque surtout dans ce texte, c'est la présentation de tableaux; nul doute que la lecture du document en aurait été facilitée. Un tableau synthèse en guise de conclusion, présentant pour chaque province les différents points analysés, aurait sûrement aidé le lecteur à faire une analyse des données dans une perspective comparative. Enfin et pour conclure, la traduction de l'anglais au français de ce texte en rend la lecture un peu difficile.

Huguette Ruimy-Van Dromme  
Université du Québec à Montréal

\* \* \*

Martin, J.-C. (1990). *Guide pratique de français correct*. Montréal: Éditions Ville Marie.

Un autre guide de français correctif apparaît en librairie. Dans un petit ouvrage normatif de 458 entrées, *Guide pratique de français correct*, Jean-Claude Martin tente de cerner les erreurs de langage les plus fréquentes relevées, depuis une vingtaine d'années, chez nos «communicateurs» de la presse écrite, radiophonique ou télévisuelle. La place importante que les médias occupent dans la vie quotidienne témoigne de leur influence considérable sur la langue du public lecteur, auditeur ou téléspectateur. En apportant des rectifications à ces nombreux exemples fautifs, l'auteur s'adresse aux professionnels de la communication afin de les inciter, par un guide facile de consultation, à s'interroger sur la qualité de leur langue et, par là-même, à contribuer à l'amélioration du français du public québécois en général. Comme on peut le lire sur le plat verso du livre, la pertinence de cet ouvrage est soulignée par Joseph Hanse, auteur du *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*.

Classées par ordre alphabétique, les incorrections visées auxquelles le public est soumis quotidiennement touchent les trois aspects lexical, syntaxique et grammatical de la langue. En ce qui concerne la syntaxe et la grammaire, l'auteur se limite à quelques éléments (article, nombre, verbe, etc.) pour rappeler aux communicateurs le système formel des accords, la rigueur requise quant au choix des mots établissant un lien de subordination, et la cohésion de la phrase en regard de la justesse d'utilisation des modes et des temps des verbes. Cependant, il réserve la majorité des entrées soit pour noter les erreurs lexicales les plus communes, soit pour mettre en évidence l'appauvrissement du langage résultant de l'emploi inconsidéré de termes à la mode (par exemple, l'expression «c'est pas évident».) Dans un contexte où les médias, par leur programmation uniforme, peuvent ressembler de plus en plus à la voix monopolisatrice de Big Brother, ce petit guide donne aux professionnels de la communication des solutions variées pour enrichir la formulation de leurs messages et apporte plusieurs commentaires sur la langue, palliant tant soit peu la tendance générale au nivellement du vocabulaire.

Cependant, l'auteur classe parmi les erreurs à éviter certains termes qui, me semble-t-il, ne méritent pas un tel ostracisme. Par exemple, il affirme que le mot «expertise» «ne propose rien de plus que les termes bien français de connaissances, compétences, expériences(...)» (p. 38). Or, si le *Petit Robert* donne comme exemple d'utilisation de ce mot: «Le laboratoire apporte une expertise à l'industrie», je crois qu'il serait tout à fait justifié de pouvoir dire «Bombardier a développé une expertise dans le domaine de l'aviation.» Le mot «expertise», dans ce cas, apporte une précision sémantique que les autres mots ne donnent pas. L'auteur suggère aussi d'éviter le québécoïsme «prendre une marche» calqué de l'anglais *to take a walk*. Or, il m'apparaît qu'on peut laisser au génie de notre langue nord-américaine (avec ses mitaines et ses tuques, etc.) la possibilité de prendre des directions qui ne passent pas nécessairement par la métropole française. Nos ancêtres du Québec ont joliment traduit *rocking chair* et *shopping*, alors que nos cousins français ont préféré conserver les anglicismes. Faudrait-il, par excès de purisme, bannir notre expression «fin de semaine» sous prétexte qu'en France on emploie «week-end»? À la page 45, l'auteur indique que l'article «les» se prononce avec un «e» ouvert /lè/: or, il faudrait rectifier en précisant qu'il s'agit bien d'un «e» fermé /lé/, comme pour «ses», «mes», «tes», etc., tel que noté dans le *Petit Robert*.

Au niveau de la présentation formelle du document, l'ouvrage aurait gagné en lisibilité si, en considérant les exemples que l'auteur apporte à chaque entrée, la formulation correcte avait précédé la formulation fautive. Du point de vue pédagogique, la prescription positive est plus efficace que l'injonction négative. Malgré ces quelques remarques, ce guide de consultation rapide apporte de précieux conseils pratiques pour l'amélioration du français écrit et parlé au Québec.

Gaudreau, J. et Canevaro, A. (1990). *L'éducation des personnes handicapées, hier et aujourd'hui*. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

L'ouvrage de Gaudreau et Canevaro, *L'éducation des personnes handicapées, hier et aujourd'hui*, se propose de répondre à la question suivante: «Que reste-t-il de valable des approches relationnelles, des principes d'éducation et des méthodes d'enseignement de Braille, de l'abbé de l'Épée, d'Itard, de Séguin ou de Down?», (p. 7) Le volume est surtout destiné aux futurs enseignants.

La première partie du livre présente quelques philosophes du XVIII<sup>e</sup> siècle qui ont inspiré le travail pédagogique des précurseurs de l'éducation spéciale, dont il est question par la suite. La deuxième partie présente Jean-Marc Gaspard Itard. Elle donne des éléments biographiques, décrit ensuite la nature de la relation qui a existé entre Itard et le «sauvage» de l'Aveyron, et se termine par une critique de la pédagogie d'Itard. La troisième partie présente, de façon similaire, l'oeuvre d'Édouard Séguin. La quatrième partie présente les travaux de l'abbé de l'Épée de même que ceux du Dr Down. Enfin, la dernière partie traite des conditions d'intégration sociale des personnes handicapées.

L'une des forces du volume de Gaudreau et Canavero se situe dans la première partie de l'ouvrage, qui résume le contexte métaphysique sensualiste du XVIII<sup>e</sup> siècle, dans lequel ont oeuvré les pionniers de l'éducation spéciale. Cette partie de l'ouvrage est bien documentée et bien présentée. Cependant, je ne suis pas certaine que la plupart des futurs enseignants aient les connaissances nécessaires pour comprendre ce contexte philosophique.

Les chapitres 3 à 8 présentent les pionniers de l'éducation spéciale. Également fort bien documentés, ces chapitres me paraissent de nature à permettre aux étudiants en éducation d'acquérir une bonne connaissance de l'oeuvre des pionniers de l'éducation spéciale.

Cependant, par rapport à la question à laquelle les auteurs veulent répondre, question portant sur ce qui reste de valable de l'oeuvre des pionniers de l'éducation spéciale, il faut chercher la réponse à différents endroits du volume. J'aurais souhaité trouver, en quelques pages, un résumé des réponses que les auteurs apportent à cette question.

D'un autre côté, je ne partage pas l'opinion des auteurs qui affirment qu'il y a eu peu de progrès théoriques réalisés depuis Itard ou Séguin. Au cours du XX<sup>e</sup> siècle, il y a eu, entre autres, des développements importants des théories de l'apprentissage depuis la première jusqu'à la troisième génération des behavioristes. Ces théories ont, à mon avis, beaucoup à offrir aux intervenants auprès des personnes handicapées.

Il est sans doute important de faire connaître aux futurs enseignants le contexte métaphysique qui a inspiré les pionniers de l'éducation spéciale de même que leur oeuvre. Cependant, compte tenu de l'état actuel des théories de l'apprentissage, en particulier des théories de la troisième génération des béha-

vioristes, les connaissances et les méthodes transmises par les pionniers de l'éducation spéciale ne me paraissent pas suffisantes pour former les intervenants auprès des populations «normales» et «handicapées».

Aimée Leduc  
Université Laval

\* \* \*

Avalos, B. (dir.). (1987). *L'enseignement aux enfants démunis: une étude ethnographique en Amérique latine*. Ottawa: Centre de recherches pour le développement international.

*L'enseignement aux enfants démunis* présente quatre études ethnographiques des écoles primaires de milieux pauvres de quatre pays latino-américains: Bolivie, Chili, Colombie et Vénézuéla. Le postulat de base de ces études est que les croyances et les attitudes des enseignants concernant leurs élèves sont des facteurs décisifs pour les résultats scolaires, particulièrement pour les enfants issus des milieux socio-économiques faibles, et que les méthodes de recherche conventionnelles utilisées dans le domaine sont utiles mais devraient être complétées par des approches qualitatives.

L'étude générale avait comme objectif principal, d'une part, la description des événements de la classe avec une attention portée aux situations jugées significatives pour la compréhension des circonstances menant à la réussite ou à l'échec scolaire et, d'autre part, la découverte de la signification que les divers intervenants du processus éducationnel attribuaient à l'éducation, à la scolarité, ainsi qu'à la réussite et à l'échec. Les 16 écoles et leurs 57 classes qui formaient l'échantillon provenaient des régions urbaines et rurales. L'étude visait les élèves de milieux socio-économiques faibles des quatre premières années de l'école primaire.

En général, les méthodes utilisées pour la cueillette des données étaient l'observation des participants, l'entrevue semi-structurée et l'analyse documentaire. La démarche choisie s'orientait vers la macroethnographie. Un effort a été fait pour se rapprocher de la démarche à niveaux multiples développée par Ogbu. Les données sont constituées principalement de protocoles d'observations et d'entrevues. En grande partie, il s'agit de transcriptions des rapports enseignants/élèves pendant la classe ou des entrevues avec les divers intervenants du processus éducationnel, les enseignants, leurs élèves ou leurs parents.

Selon l'auteure, les résultats de la recherche apportent un soutien au postulat de base de l'étude, qui dit que les enseignants contribuent au taux d'échec chez les enfants démunis dans les écoles de l'Amérique latine, qu'ils sont vaguement conscients de ce fait, mais qu'ils attribuent plutôt ces échecs à des facteurs principalement de nature socio-économique et extérieurs à l'école. Les explications données par les enseignants sur la nature des problèmes rencontrés par les élèves étaient inexactes, l'échec scolaire est partiellement imputable aux circonstances mais, dans une large mesure, il est engendré à l'intérieur des écoles.

D'ailleurs, on constate que ces enseignants ont des idéologies pratiques erronées sur la source des problèmes des élèves ainsi que sur la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent. Ainsi, l'étude conclut que les modèles d'enseignement utilisés par ces enseignants et hérités par les nouveaux enseignants sont inadéquats. Cela a comme conséquence que les possibilités de changements dans le système scolaire par le renouvellement du personnel sont très faibles.

Sans diminuer les mérites de l'étude et de ses conclusions, il faut signaler que la recherche est centrée sur la pratique éducative de l'enseignant, que l'influence de cette pratique sur les élèves est plutôt inférée et que l'étude ne nous apporte pas une observation de l'échec scolaire. D'ailleurs, ce dernier est interprété comme de l'analphabétisme ou un redoublement de l'année scolaire. Il est perçu comme étant en partie le résultat de l'action de certaines pratiques et comportements associés aux enseignants et identifiés par les chercheurs comme un despotisme bienveillant, une emphase sur la discipline et la propreté ainsi qu'un étiquetage dévalorisant des élèves. On ne peut pas non plus assumer, vu le devis de recherche utilisé (lequel exclut de l'échantillonnage les communautés de classe moyenne), que l'échec est un phénomène répandu dans les milieux défavorisés des pays en question, facteur d'ailleurs reconnu par l'auteure. Une voie à explorer serait celle des études longitudinales ainsi que les études des cas d'élèves en situation d'échec scolaire. C'est ce type de recherche qui permettrait l'observation de l'échec scolaire ainsi que l'étude de ses relations avec les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants.

En conclusion, on peut dire que, si les lecteurs sont conscients des limites des résultats obtenus, le présent ouvrage est à retenir par les étudiants, les chercheurs, les enseignants intéressés à l'étude de l'influence que les attitudes et les comportements des enseignants peuvent avoir sur les résultats scolaires des enfants issus de milieux socio-économiquement faibles.

Juan-Manuel Wood  
Université du Québec à Montréal

\* \* \*