

Recherches sociographiques



Gilles GAGNÉ (dir.), *Main basse sur l'éducation*

Claude Lessard

Volume 41, numéro 3, 2000

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/057398ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/057398ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval

ISSN

0034-1282 (imprimé)

1705-6225 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Lessard, C. (2000). Compte rendu de [Gilles GAGNÉ (dir.), *Main basse sur l'éducation*]. *Recherches sociographiques*, 41(3), 570–577.

<https://doi.org/10.7202/057398ar>

pour que l'enseignement soit de plus en plus atomisé ; le rêve de liberté créatrice s'est estompé et l'influence du taylorisme et du béhaviorisme devient dominante. On peut vraiment dire qu'on est tombé de Charybde en Scylla. Les « personnes-ressources » du rapport Parent et les « facilitateurs » de *L'Activité éducative* sont devenus des techniciens soumis. La seule constante dans cette succession est le délire qui, par définition, est imperméable au doute.

Quant aux syndicats d'enseignement, je sais depuis mes premières rencontres avec des représentants de la CEQ, au moment de la régionalisation, que la centrale sera toujours prête à collaborer avec tous ceux qui s'ingénient à réduire le système d'éducation à un état de médiocrité, favorisant ainsi l'accroissement d'un prolétariat intellectuel.

Ce funeste triangle aussi puissant que l'était l'Église dans la plus longue durée de notre histoire n'a pas, contrairement à celle-ci, une tradition culturelle qui humanise cette puissance et se traduit dans les institutions.

Devant cette force brute, existe-t-il des compromis possibles qui pourraient atténuer cette dégradation ? Pouvons-nous encore vivifier les restes d'une tradition qui végète encore dans le système d'enseignement ? Dans l'ordre administratif, Jean GOULD fait la suggestion suivante : que les commissions scolaires puissent choisir entre deux types de candidats, les uns venant des sciences de l'éducation, les autres des facultés disciplinaires. La possibilité d'un choix serait un indice que la liberté peut se manifester de nouveau.

Cette situation désastreuse qui résulte de nos choix individuels et collectifs a rendu possible la constitution d'un pouvoir aveugle. Devant cet état de fait, on doit se rappeler que l'échec peut être nourricier, susciter de nouvelles formes de pensée et d'action. C'est une invitation à la pensée critique de comprendre notre histoire récente qui certes n'est pas plus glorieuse que la situation historique combattue. La rédaction de *Main basse sur l'éducation* montre que ce travail est déjà amorcé.

Bernard JASMIN

Gilles GAGNÉ (dir.), *Main basse sur l'éducation*, Québec, Éditions Nota bene, 1999, 294 p.

Ce livre accuse et dénonce le ministère de l'Éducation, les syndicats d'enseignants et les facultés d'éducation. Selon les auteurs, cette triple alliance aurait fait main basse sur l'éducation, la vidant inexorablement de l'idéal de culture, de savoir et de pensée critique qui lui donnait autrefois son sens. La recension qui suit n'entre pas dans le détail de l'argumentaire de chacun des neuf auteurs. Plutôt elle répond à l'accusation générale, à partir du point de vue d'un professeur d'éducation.

Au sein de la communauté des professeurs et des chercheurs en sciences de l'éducation, on s'entend généralement pour dire que le domaine qu'elles cherchent à explorer comprend trois pôles : un pôle axiologique qui renvoie à la définition des fins éducatives et mobilise la réflexion philosophique et politique ; un pôle scientifique lié aux connaissances élaborées par les sciences humaines (psychologie, sociologie, linguistique, économie, etc.) ; enfin, un pôle praxéologique correspondant à l'instrumentation possible et au registre de l'action régulée (MEIRIEU et DEVELAY, 1992, p. 45). Selon cette triple perspective, les sciences de l'éducation n'ont donc pas d'autre prétention que de produire des modèles d'intelligibilité du phénomène éducatif, ces modèles étant capables, lorsqu'ils sont valables, de mieux « comprendre la réalité éducative dans sa complexité et d'agir sur elle dans la conscience la plus claire possible des enjeux » (*ibidem*) et des finalités.

En éducation, nous sommes par conséquent dans un domaine plus proche de l'élaboration, de l'analyse et de l'évaluation des politiques et des pratiques en éducation que d'un champ scientifique autonome. De ce point de vue, est-il alors vraiment utile et fécond de dénoncer les emprunts conceptuels que les sciences de l'éducation pratiqueraient, comme le fait notre ancien collègue DAoust, car celles-ci, sauf la didactique, ne prétendent pas, depuis belle lurette, à l'autonomie épistémologique et à une autarcie intellectuelle complète. Mais en vérité, parmi les sciences sociales et humaines, laquelle aujourd'hui n'emprunte pas des concepts et des outils à d'autres, en cette ère d'interdisciplinarité ? Où est le mal ? Soulignons par ailleurs que la didactique assoit de plus en plus son développement sur des concepts originaux et spécifiques à ce domaine, comme les concepts de situation d'apprentissage, de transposition didactique et de contrat didactique.

Répétons-le, pour qu'on nous entende bien : les sciences de l'éducation ne constituent pas une discipline, avec une perspective théorique distincte et une méthodologie spécifique. Elles portent sur un champ de politiques publiques et d'actions sociales, lesquelles interviennent dans une sphère institutionnelle fondamentale pour nos sociétés : l'éducation, la scolarisation et la qualification des nouvelles générations. Or, n'en déplaise à ses détracteurs, elles produisent un savoir qui d'une manière ou d'une autre, doit être pertinent et utile à celles et ceux qui œuvrent dans cette sphère ou ont pour mission d'en orienter le devenir. Ainsi, la recherche en éducation, pour reprendre la conceptualisation de MEIRIEU et DEVELAY (1992, p. 37), poursuit une quadruple mission : elle veut éclairer les choix éducatifs ; elle tente de contribuer à leur réalisation grâce à des travaux de prospection, d'invention et d'expérimentation ; elle cherche à les instrumenter, notamment en les accompagnant ; finalement, elle s'efforce d'en évaluer les effets attendus et inattendus. Or, cette mission de recherche est exigeante, complexe et difficile, notamment parce qu'elle suppose une forme de proximité avec son propre objet, et qu'elle ne peut pas ne pas être « engagée » par rapport à l'amélioration des politiques et des pratiques.

Cependant, cela ne signifie pas qu'elles soient incapables de distance critique ou même de contribuer aux connaissances élaborées par les sciences humaines et sociales. À titre d'exemple, la « nouvelle » sociologie de l'éducation, largement issue des sociologues de l'éducation britanniques œuvrant dans des facultés de sciences

de l'éducation, témoigne d'une démarche qui a su justement tirer parti de sa proximité des réalités politiques et pratiques de l'éducation. Il en va de même pour les sciences cognitives, dont une part importante des recherches se fonde sur l'éducation et les théories de l'apprentissage.

Main basse sur l'éducation présente une vision à la fois dépassée et réductrice des sciences de l'éducation. Dépassée en lui accolant une prétention de scientificité unifiée qu'elles n'ont plus ; réductrice, en ce que l'ouvrage ne semble cibler que le pôle praxéologique, voire, surtout les services de pédagogie universitaire, du moins ce qu'il en reste après les compressions budgétaires et le ressac des disciplinaires. C'est comme si on réduisait la sociologie à une firme de sondage et la science politique aux commentaires des journalistes et des politicologues lors des soirées d'élection !

Ces procédés sont peut-être efficaces sur le plan de la rhétorique, car on démolit plus aisément une caricature qu'on a soi-même fabriquée de toutes pièces, mais ils passent à côté de l'essentiel et manifestent un profond besoin d'exclusion. Les œuvres de HAMELINE, de REBOUL, de GOODLAD, d'APPLE, de PINAR, de MEIRIEU, de PERRENOUD, de FENSTERMACHER, de CHARLOT, de GAUTHIER, d'HUBERMAN, de FULLAN, de SHULMAN, de TARDIF, de NOVOA, de Le THAN KHOI, de MIALARET, de PROST, de FORQUIN, d'HARGREAVES, de REY, pour ne nommer que ceux qui me viennent spontanément à l'esprit, sont complètement oubliées ou ostracisées. Alors, étrangement, on s'étonne que peu d'entre nous aient envie de débattre d'un ouvrage qui dénonce non seulement ce qu'il ne connaît pas, mais ce qu'il refuse de connaître, tout en véhiculant quantité de préjugés et de jugements à l'emporte-pièce, sans fondements ni nuances !

J'appartiens à cette communauté de professeurs et de chercheurs depuis bientôt trente ans. Or, non, je ne suis pas un adepte du Nouvel Âge, et oui, j'y côtoie des universitaires et des intellectuels de bon niveau. Par ailleurs, l'ancien doyen que je suis n'a, à aucun moment de sa courte carrière administrative, senti que son domaine était « chouchouté » par la très haute administration de mon université ! Si cela avait été le cas, je connais une douzaine de doyens qui seraient intervenus rapidement pour forcer une correction du tir ! Malgré tout, il est dommage que ce livre secrète un mépris si profond, car plusieurs idées et analyses y sont intéressantes. Je pense particulièrement aux textes de CAMBRON et de GAGNON sur l'enseignement et les programmes de français au secondaire.

S'il est indéniable que les sciences de l'éducation exercent une relative influence sur l'éducation, et je reviendrai plus loin sur cette question, je refuse néanmoins qu'on en fasse le bouc-émissaire de tous les échecs, toutes les difficultés et toutes les impasses éducatives des quarante dernières années. Certes, elles ont des limites et des faiblesses, j'en conviens aisément, mais elles ont aussi apporté et apportent toujours une contribution importante et valable.

Je reconnais qu'au cours de leur brève histoire, elles ont eu parfois tendance à épouser trop facilement certaines modes intellectuelles, telle l'approche de Carl ROGERS dans les années soixante, engendrant une confusion entre éducation et thérapie, la pédagogie critique dans les années soixante-dix, la psychologie cognitive et

l'approche par compétences, aujourd'hui. Je sais aussi qu'elles ne parlent pas toujours une langue claire et accessible. De plus, du moins en Amérique du Nord, elles se sont trop différenciées, découpant le domaine éducatif en sous-champs trop spécialisés et pointus, et en s'intégrant à l'université, elles se sont éloignées des praticiens et de la grande tradition pédagogique. Enfin, une minorité de professeurs, à la recherche d'une reconnaissance universitaire rapide, a succombé aux tentations et chimères technoscientifiques. Comme la majorité de mes collègues, je reconnais cela et souhaite voir les sciences de l'éducation mieux assumer leur propre développement, notamment leurs relations avec les responsables éducatifs et les praticiens.

Selon les auteurs de *Main basse*, les sciences de l'éducation seraient responsables de l'état, lamentable à leurs dires, de l'éducation au Québec. Allié objectif de la technocratie du Ministère et de la CEQ, elles auraient légitimé toutes les soi-disant aberrations des dernières décennies. Pourtant, elles ont de bons coups à leur crédit, à commencer par une bonne partie du rapport Parent, notamment celle qui insiste sur une pédagogie nouvelle et active pour l'école primaire, et que les commissaires du rapport Parent avaient pu observer en acte dans les écoles primaires progressistes britanniques. Malheureusement, le Québec a toujours eu de la difficulté à véritablement mettre en œuvre cette pédagogie et il n'est pas allé très loin dans cette voie ; au contraire, on pourrait soutenir qu'il n'a pas su en retirer tout le bénéfice possible, faute d'un engagement véritable et soutenu. La preuve en est que la réforme actuelle s'y essaie encore, utilisant cette fois-ci comme levier le concept de cycle d'apprentissage.

On peut porter également au crédit des sciences de l'éducation une bonne part des politiques et des actions suscitées au fil des ans pour venir en aide aux milieux dits défavorisés grâce à des mesures compensatoires. Dans le même sens et plus récemment, portons à leur crédit un ensemble de travaux liés à l'accueil des populations immigrantes, à leur insertion en milieu scolaire et aux mesures d'appui à l'apprentissage des jeunes allophones. Mais cette pauvreté contre laquelle il faut encore et toujours lutter n'a pas sa source dans l'école, mais bien dans notre société. Là-dessus, reconnaissons que la CEQ a plus fait pour faire avancer le débat social, que les sociologues soi-disant critiques, confortablement assis dans leurs départements universitaires et pérorant sur la décadence culturelle !

Plus fondamentalement, les sciences de l'éducation procèdent d'un optimisme (que leur reproche LAROSE), optimisme issu en droite ligne de la modernité apportée par le siècle des Lumières et qui soutient les bienfaits de la démocratisation du savoir par l'instruction et, plus profondément, ce que MEIRIEU appelle le pari de l'éducabilité des jeunes et des moins jeunes. Elles contribuent de la sorte à répandre cet optimisme et à l'incarner par des valeurs positives qui guident en partie l'action collective de la société québécoise en matière d'éducation. Convaincues qu'à certaines conditions, la très grande majorité des êtres humains sont capables d'apprendre et d'utiliser le savoir pour se construire une vie signifiante, les sciences de l'éducation ne sont ni conservatrices ni élitistes.

Les sciences de l'éducation ont exercé et exercent encore une certaine influence, c'est indéniable. Du temps d'Arthur Tremblay, cette influence fut particulièrement

tangible et forte. Bien qu'amoindrie, elle perdure aussi comme le montrent quelques interventions récentes. Par exemple, mes collègues Proulx et Brassard ont amené, grâce à la qualité de leur intervention en commission parlementaire, le ministère de l'Éducation à revoir et à clarifier certains aspects de la loi 180 sur la décentralisation. Dans la même veine, le rapport Proulx sur la place de la religion à l'école, qui n'aura peut-être pas de suites, aura tout de même permis au débat de s'élever à la hauteur d'une discussion authentique des principes, en fonction d'une haute idée de la démocratie et du pluralisme. Enfin, mon collègue J. Tardif, psychologue cognitiviste, intervient dans la réforme des programmes en cours, afin d'assurer à celle-ci une certaine consistance et cohérence sur le plan notionnel. Ce sont des exemples parmi quelques autres.

En même temps, force est de constater que cette influence est bien relative, et jamais d'emblée confortée. Par exemple, le Conseil supérieur de l'Éducation n'a jamais été présidé par un collègue des sciences de l'éducation et la grande majorité de ses membres proviennent d'autres secteurs d'activité. Rappelons aussi que l'importante et récente Commission des États généraux sur l'éducation (1996) ne comprenait aucun membre des sciences de l'éducation. Quant au groupe de travail sous la présidence de Paul Inchauspé, ses membres provenaient des disciplines et du milieu scolaire, et non des sciences de l'éducation. Enfin, pour ce qui est des programmes actuellement sur la planche à dessin de la réforme, leur rénovation est sous la responsabilité d'enseignants en exercice, et non de didacticiens de l'université.

Il est donc faux d'affirmer que les sciences de l'éducation contrôlent les orientations du système éducatif, tout comme il est faux de soutenir qu'elles sont impuissantes et sans voix. En réalité, l'autorité politique peut fort bien se référer aux résultats de la recherche et en parer son discours éducatif, mais sans en tenir compte dans la réalité ! Or, cela, elle le fait souvent, comme en fait foi le maintien un peu partout des pratiques de redoublement d'élèves ou de regroupements par niveaux, alors que la recherche montre sans l'ombre d'un doute l'inutilité du redoublement, sinon comme outil de fabrication de décrocheurs, et les effets néfastes pour les élèves faibles d'un regroupement par niveaux d'habiletés.

GAGNÉ souhaite le retour de l'artisanat dans l'enseignement secondaire, c'est-à-dire d'une forme d'enseignement où le maître est responsable de son enseignement et des savoirs qu'il transmet, cette transmission constituant l'essentiel de sa mission. Pourtant, en vérité, cet artisanat a-t-il jamais disparu de l'enseignement secondaire ? Si l'on entend par artisanat un travail qui s'apprend par compagnonnage et immersion dans le contexte même du travail quotidien avec des praticiens chevronnés, alors l'enseignement secondaire n'a jamais cessé d'être un artisanat. Les sciences de l'éducation et leur velléité de professionnalisation – cette dernière exigeant au minimum une explicitation des savoirs d'action et, de la part des enseignants, une pratique collective réfléchie et délibérée en collégialité – ont très peu pénétré l'enseignement secondaire. En effet, jusqu'à 1994, l'essentiel de la formation des maîtres du secondaire était disciplinaire. Or, avant cette date, les petits certificats d'une année n'ont jamais réussi autre chose qu'à assurer une insertion professionnelle minimale ; en aucun cas, ils n'ont pu transformer les

représentations disciplinaires du métier. En ce sens, la conception traditionnelle de l'enseignement comme artisanat est encore et toujours profondément ancrée et active dans l'enseignement secondaire, lequel reste pour l'essentiel centré sur la transmission des savoirs. Mais cela soulève plusieurs problèmes, notamment parce que bon nombre de jeunes n'arrivent pas à mordre à pleine bouche dans la nourriture qui leur est proposée par les artisans des disciplines et les partisans de la transmission à tout crin des connaissances disciplinaires.

Dans tout ce débat sur les sciences de l'éducation, l'un des enjeux importants est la nouvelle formation des maîtres du secondaire en place depuis 1994. Rappelons qu'à la demande des administrateurs scolaires, les universités ont été amenées à accentuer la formation proprement professionnelle des enseignants du secondaire, ainsi que leur polyvalence. À l'époque, je me suis opposé à cette vision, préférant celle proposée par le Holmes Group (regroupement américain de doyens d'éducation des grandes universités de recherche), c'est-à-dire une formation comprenant trois années de baccalauréat disciplinaire, suivie d'une maîtrise professionnelle de deux années conçue selon un principe d'alternance entre l'école et l'université. Je maintiens toujours que cette dernière formation aurait été plus appropriée, notamment pour les professeurs du deuxième cycle du secondaire. Mais, il en fut décidé autrement. Qu'il faille faire aujourd'hui des ajustements me conforte dans mon choix d'alors. Mais pourrait-on de grâce aller au-delà du débat formation disciplinaire contre formation pédagogique ? Pourquoi faut-il promouvoir l'une au détriment de l'autre ? Une vision équilibrée et intégrée est-elle si inaccessible à des gens théoriquement de bonne foi ?

Les auteurs de *Main basse sur l'éducation* valorisent l'élitisme républicain à la française et un enseignement secondaire centré sur les savoirs universels, arrachant l'individu à ses particularismes et lui inculquant les valeurs d'une citoyenneté abstraite, égalitaire et rationnelle. Ils dénoncent l'école actuelle qu'ils estiment anti-culturelle et étroitement soumise au marché du travail (FREITAG). Ils ne tiennent pas compte des critiques faites à leur modèle de référence – son biais social (BOURDIEU) et son faux universalisme – et caricaturent l'école secondaire nord-américaine. Dans son programme d'études et dans ses pratiques pédagogiques, celle-ci, lorsque comparée à celle d'autres pays, est peu soumise aux dictats du marché du travail ; elle est plutôt l'école de la communauté locale, qui en matière scolaire s'autogouverne et se reproduit en valorisant sa spécificité et sa différence. Historiquement, cette différence a souvent été religieuse et cette démocratie locale a longtemps cherché à transmettre une culture judéo-chrétienne. Dans le Québec d'aujourd'hui, une tension existe entre ces deux modèles d'école : le modèle d'en haut, bureaucratique et centralisé, dépositaire d'une culture abstraite, fondement de la cohésion sociale de la république, et le modèle d'en bas, communautaire et épousant les valeurs et particularités locales. Dans le premier modèle, le bon citoyen est arraché aux particularismes locaux et projeté dans l'universel ; dans le second, il est intégré à sa communauté et engagé concrètement. Les récents débats scolaires sur la décentralisation (et notamment sur les projets éducatifs locaux qui dérogeraient à la loi de l'Instruction publique) et sur la place de la religion à l'école illustrent parfaitement ces deux pôles. *Main basse* ne reconnaît comme valable que le premier – comme la

CEQ, d'ailleurs -, alors que notre histoire peut être lue comme une tentative de concilier ses deux pôles.

Au dire des auteurs de *Main basse sur l'éducation*, l'enseignement secondaire aurait besoin d'un sérieux coup de barre, d'une plus grande attention accordée aux savoirs à transmettre et moins sur la pédagogie, un seuil d'exigence plus élevé, une présence plus significative des humanités et des grandes œuvres, etc. Bref, il faut, à leur point de vue, restaurer l'ancien idéal secondaire, celui du lycée français, et non pas celui de l'école secondaire communautaire nord-américaine. Nous aurions apparemment erré depuis quarante ans, en ouvrant l'école sur la société, au lieu de la centrer sur les savoirs universels. Je ne partage pas cette vision des choses. Si nous avons erré, ce n'est pas faute de centration sur les savoirs ou par excès d'ouverture sur la vie ambiante, c'est plutôt faute d'une valorisation suffisante de la formation professionnelle au niveau secondaire et en opérant une dissociation entre le second cycle du secondaire et les années de formation collégiale préuniversitaire. Parmi les pays industrialisés, le Québec est l'un des endroits où la formation professionnelle des jeunes au secondaire est la moins développée. Même la France, laïque et républicaine, celle que PICHETTE et cie considèrent comme modèle de référence, cette France toute orientée vers les savoirs théoriques et universels, a une portion significative de ces jeunes en formation professionnelle au secondaire. En effet, en France, si depuis les années soixante, l'enseignement secondaire général a vu ses effectifs considérablement augmenter, l'enseignement professionnel a aussi vu les siens se gonfler de manière significative, quoique moindre ; en tout cas, il ne s'agit pas d'un secteur d'enseignement moribond (LANGOUET, 1994, p. 27). À mon avis, notre second cycle du secondaire et les années du collégial préuniversitaire sont cruciales dans le développement intellectuel des jeunes et nous avons compliqué singulièrement la vie à nos jeunes en les forçant à les vivre dans deux institutions différentes, avec leur code et leur culture distincte.

Au Québec, comme dans plusieurs autres pays occidentaux, force est de reconnaître que la formation fondamentale de tout citoyen comprend le primaire actuel et le premier cycle du secondaire. En d'autres termes, environ neuf ans de scolarité sont nécessaires aujourd'hui pour permettre l'acquisition d'une culture de base qui assure de manière acceptable la participation des futurs citoyens à la société actuelle. À mon point de vue, l'enseignement secondaire véritable, c'est-à-dire centrée sur les disciplines, commence donc après la fin du premier cycle actuel du secondaire. Idéalement, il devrait comprendre le second cycle actuel du secondaire et les années de cégep préuniversitaire. Je ne suis pas convaincu qu'on ait fait un bon coup en séparant artificiellement ces deux moments de la scolarité. Et je verrais volontiers trois catégories de professeurs : 1) un enseignant polyvalent capable d'assumer les neuf ans de scolarité fondamentale ; cet enseignant serait détenteur d'un baccalauréat en enseignement fondamental ; 2) l'enseignant du secondaire, pédagogue cultivé et spécialisé dans un champ de connaissance, assumant le deuxième cycle du secondaire et les années du collégial préuniversitaire, idéalement regroupés dans un même lieu institutionnel ; cet enseignant serait détenteur d'une solide formation disciplinaire de premier cycle et d'une maîtrise professionnelle en éducation, vécue en alternance entre l'école et l'université ; enfin, le professeur / chercheur universitaire, détenteur d'un doctorat dans

une discipline. Idéalement, pour ces trois catégories d'enseignants, nous devrions aussi construire un système de formation continue et de mobilité de carrière, qui permettent aux enseignants qualifiés et compétents de passer d'une catégorie professorale à une autre. Mais je rêve, nos structures étant à peu près inamovibles !

Claude LESSARD

*Faculté des sciences de l'éducation,
Université de Montréal.*

LANGOUET, Gabriel

1994 *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, Paris, ESF.

MEIRIEU, Philippe M. et Michel DEVELAY

1992 *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF.

Renée JOYAL, *Les enfants, la société et l'État au Québec, 1608-1989. Jalons*, Montréal, HMH, 1999, 319 p.

D'entrée de jeu, il importe de préciser la portée du titre de ce livre écrit par une juriste, professeure au Département des sciences juridiques de l'UQAM : on comprendra qu'il s'agit ni d'une étude historique, ni d'une analyse sociologique de la situation de l'enfant dans la société québécoise des origines à nos jours. On ne saurait reprocher à Renée Joyal d'avoir fait ce qu'elle sait le mieux faire, du droit, et, par conséquent, d'avoir produit un livre qui retrace la genèse des lois qui encadrent les enfants et marquent leur situation depuis les origines de la colonie jusqu'à nos jours. L'auteure présente ainsi l'ensemble des lois qui affectent, de près ou de loin – la législation qui, par exemple, le concerne plus indirectement comme l'assurance-hospitalisation ou la loi sur le salaire minimum –, l'existence et la pratique de l'enfance au Québec.

Pour le sociologue que ces questions intéressent, il s'agit d'un livre de référence de première importance, ne serait-ce du seul fait que, de ce survol historique des droits de l'enfant, se dégage au fil des pages une image, certes pas toujours très précise et aux contours parfois un peu flous, de ce que furent les préoccupations de l'État en matière d'enfance sur une tranche historique somme toute assez étendue de trois siècles. À la rigueur, on ne trouvera pas dans ce livre une analyse strictement juridique de ces divers textes de lois, mais plutôt une mise en contexte de leur émergence ainsi qu'une description de leur objet, de leurs principales dispositions et de leurs modifications subséquentes. Le format est en quelque sorte identique tout au long du livre, l'exposé étant découpé en cinq grandes périodes : de 1608 à la Confédération, de 1869 à 1920, de 1921 à 1943, de 1944 à 1970, de 1971 à 1989, dont la logique tient davantage lieu du juridique que d'autre chose.