

Études, revues et livres publiés récemment

Volume 3, numéro 1, hiver 1977

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/038185ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/038185ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

(1977). Compte rendu de [Études, revues et livres publiés récemment]. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(1), 117–130. <https://doi.org/10.7202/038185ar>

Études, revues et livres publiés récemment

Lionel Desjarlais et
Avrim Lazar.

Étude du potentiel d'apprentissage des concepts grammaticaux chez l'enfant de 9 à 13 ans et implications psychopédagogiques ; Étude visant à déterminer le degré de relation entre les concepts et les structures linguistiques en français et les stades de préparation psychologique des élèves aux niveaux de la 4^e à la 8^e année. Ottawa, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Septembre 1975, 290 pages.

Accessible à tous, l'*Étude du potentiel d'apprentissage des concepts grammaticaux chez l'enfant de 9 à 13 ans et implications psychopédagogiques* rejoint tous ceux qui s'intéressent, de près ou de loin, à l'enseignement du français. Elle suscite l'intérêt de l'enseignant-praticien, tout autant qu'elle centre l'attention du psychopédagogue, ou du théoricien en didactique, voire du chercheur en pédagogie expérimentale.

En effet, la simplicité du texte se marie étrangement à sa teneur scientifique et lui confère une valeur indéniable, à la fois théorique, méthodologique et pratique. La clarté de l'expression, la précision du style, la cohérence de l'organisation globale et l'actualité du sujet même de la recherche en font un objet de référence pour tout enseignant de français (à l'élémentaire et au 1^{er} cycle du secondaire). Un conceptua-lisateur et un organisateur de programme-cadre pourraient également y recourir et y trouver satisfaction.

S'alimentant simultanément à des sources européennes et nord-américaines, les auteurs de l'ouvrage ont réussi, par un admirable tour de force et selon une méthodologie bien rigoureuse, à concilier et synthétiser deux modes de pensée bien divergents : le spéculatif et le pragmatique. Ils ont réussi à rattacher la théorie à la pratique.

Partant d'un fait quotidien qui les intriguait, ils ont (presque) abouti à l'élaboration d'une théorie de l'enseignement. Se posant des questions sur la pertinence de l'enseignement de la grammaire, ils ont été amenés à se pencher également sur les théories du développement cognitif et du développement linguistique. Ils en ont précisé la nature, discuté les éventuelles relations, relevé les règles d'organisation, esquissé les étapes, tiré les conclusions pédagogiques. N'est-ce pas là un sommaire des principales caractéristiques pour l'élaboration d'une théorie de l'enseignement de la grammaire ? Mieux encore, pour faciliter et préciser les expériences favorisant un enseignement

efficace (ou un apprentissage réussi) à partir d'un outil de contrôle, ils ont élaboré un instrument d'enquête et d'investigation de la pensée de l'écolier : le test de compréhension des structures linguistiques (TCSL).

Après tout, enseigner, c'est poser un acte, intervenir dans le processus de transformation de celui qui apprend et en contrôler les effets. Et la recherche de MM. Desjarlais et Lazar en a explicitement révélé la nature et les modalités, voire les technicités du « comment aider au développement de l'apprenant en grammaire ». Les résultats ont prouvé la nécessité de connaître la nature de l'enfant en apprentissage, les lois et caractéristiques de chacune des étapes de son développement.

Toutefois, il nous semble que la recherche pêche, par omission, à deux niveaux fondamentaux : celui, spécifique, de la didactique de la grammaire, et celui, plus général, d'une épistémologie génétique. C'est ce qui explique les quelques « incompatibilités » du texte (exemples : degré de relation, développement de la maturité, absence d'analyse systématique de l'apprentissage de la grammaire, etc.).

Effectivement, au sens le plus général du terme, la grammaire est cet ensemble structuré des règles portant sur une représentation symbolique qu'est la langue. Or, la langue n'est pas seulement un médium de communication et d'échange, entre les personnes mais c'est également un instrument à partir duquel le sujet arrive à mieux organiser sa pensée et son environnement. Elle intervient donc directement dans son processus d'apprentissage et de développement.

Aussi, aurait-il été important pour les chercheurs (et surtout les lecteurs) de connaître la relation apprentissage-connaissance grammaticale, d'en analyser la nature et d'en expliciter les fondements épistémologiques.

Par ailleurs, les auteurs n'ont pas précisé leur option, quant aux théories mêmes de l'apprentissage et du développement. Ils n'ont pas délimité particulièrement les tendances (au niveau de l'apprentissage et du développement) auxquelles ils s'apparentent. Sans doute, tel n'était pas leur objectif spécifique. Néanmoins, pour déterminer des correspondances entre une connaissance et la capacité de compréhension, rien de tel que de recourir à une psychologie épistémologique en vue d'expliquer et de fonder la relation entre l'objet connu ou à connaître (concepts grammaticaux et structures linguistiques) et le sujet connaissant ou qui cherche à connaître (l'enfant en apprentissage scolaire)... Que dire alors quand il s'agit de donner « des jalons extrêmement significatifs et riches en implications pédagogiques » ? Autrement dit, à quoi sert de préciser les coordonnées d'une didactique de la grammaire quand une dimension du cadre est absente ? Voilà pourquoi nous avons dit précédemment que les auteurs sus-mentionnés ont presque abouti à une théorie de l'enseignement de la grammaire.

Ces commentaires n'enlèvent rien à la valeur du texte. Bien au contraire, sans discréditer ni détruire les données fondamentales de la recherche, nous sommes allés un peu au-delà de leurs limites. Nous avons essayé de les comprendre, de les diffé-

rencier, de les distinguer et de les utiliser, à partir de notre propre expérience. N'est-ce pas là un des buts de la recherche ? Les auteurs y sont arrivés.

Hayat MIRZA

* * *

B. Bettelheim (1976).

« *Psychanalyse des contes de fées* ». Traduit de l'américain par Théo Carlier, Paris : Éditions Robert Laffont, Collection « Réponses », 403 pages.

Par la publication de « *The Uses of Enchantment* », Bettelheim vient de contribuer à la réalisation de l'un des rêves les plus chers de Freud : l'application de la théorie psychanalytique, dans toute son orthodoxie, à un domaine non thérapeutique. À la lecture de ce magistral ouvrage sur la pédagogie de la narration des contes de fées aux tout-petits, l'auteur de « *L'amour ne suffit pas* », des « *Dialogues avec les mères* » et surtout de « *La forteresse vide* » nous incite à nous précipiter littéralement sur le vieux livre des frères Grimm de notre enfance et à relire « *Le petit poucet* » ou « *Le chat botté* », avec, cette fois, la joie profonde de les comprendre enfin.

J'appartiens personnellement à cette génération de parents qui, imbus des principes psychopédagogiques de l'heure, se gardaient bien de raconter à leurs enfants des horreurs de méchants ogres, de Poucet abandonné, etc. Les contes de Perrault étaient bien morts. Tout au plus les supportions-nous dans leur version édulcorée de W. Disney. Mais voilà que Bettelheim, le spécialiste de l'autisme infantile, le fondateur de l'École orthogénique de Chicago, s'avise maintenant de nous faire penser autrement, en nous encourageant sans ambages à devenir narrateur de thèmes dont l'origine remonte parfois à la nuit des temps.

La thèse centrale de Bettelheim est simple. L'homme doit donner un sens à sa vie. À des degrés divers et selon les époques, les mythes, les légendes et même les systèmes religieux ont toujours eu cette fonction culturelle de rendre significatifs les événements de la vie quotidienne. Or, mais à un autre niveau, le conte de fées joue un peu le même rôle. Le mythe est à l'ethnologie ce que le conte de fées est à la psychologie de l'inconscient. Sur le plan pédagogique, le mythe est inefficace, puisqu'il propose à l'enfant des héros (Ulysse ou Batman, peu importe) auxquels il ne peut pratiquement pas s'identifier. Le récit mythologique a presque toujours un dénouement tragique. Le conte de fées, au contraire, propose des personnages principaux très ordinaires qui se trouvent certes aux prises, dans de mystérieux châteaux ou dans d'inquiétantes forêts, aux pires dangers, mais qui réussissent, après bien des embûches, à triompher des aléas de l'existence. Bettelheim estime que c'est là la seule morale du conte de fées. La volonté, la confiance, l'espérance... et un peu de chance finissent toujours par triompher.

L'enfant ne sort pas traumatisé par l'audition des récits fantastiques et des problèmes qu'ils véhiculent pour la raison très simple qu'il n'y apprend rien de neuf. La peur d'être abandonné, d'être dévoré, etc., est déjà inscrite dans son subconscient. Le jeune auditeur n'apprend pas ces problèmes : il les *reconnaît*. Le conte de fées a valeur cathartique. La vie imaginaire, entre 4 et 6 ans surtout, se synchronise sur les contes de fées. Les conflits intrapsychiques de cet âge et le scénario du conte ne font qu'un.

La pensée magique du stade intuitif (Piaget) est essentiellement prélogique. L'animisme, l'artificialisme et le syncrétisme y font bon ménage. Il est donc normal que les arbres parlent, que la grenouille se transforme en prince charmant ou que le miroir donne de mauvais conseils. Le goût du merveilleux, comme n'importe quel besoin, réclame satisfaction. Quant aux conflits inconscients de cet âge, la littérature psychanalytique est abondante sur ce point. Le conte de fées parle, alternativement ou simultanément, aux diverses instances topologiques, leur fournit des aliments, des modèles et des remèdes. Le *ça* se voit visiter par des petits gloutons, par de méchants ogres, par des petits cochons insouciantes et par des loups jouisseurs. Le *moi* rencontre de bons et riches papas, de belles princesses. Le Petit Chaperon rouge doit bien entendre son *surmoi*, lorsqu'elle cueille des marguerites en chemin... La *société* elle-même, ce vaste monde, y est représentée par la forêt, châteaux, lointains pays et grands voyages. On peut bien ne pas aimer la psychanalyse ; on ne peut reprocher à Bettelheim de la mal interpréter ou de la mal appliquer.

L'auteur insiste à maintes reprises sur le fait qu'un conte de fées possède forcément certaines caractéristiques formelles qui lui confèrent une valeur pédagogique. Ainsi, le récit doit transporter l'enfant loin dans le temps et l'espace : ce dépaysement, représenté par l'essentielle formule « Il était une fois... », assure une démarcation protectrice entre l'imaginaire et le réel. La présence de héros-animaux rend possible une identification inoffensive. L'anonymat de presque tous les personnages, leur âge imprécis, voire leur sexe non précisé, facilitent aussi cette projection cathartique. L'heureux dénouement (« Ils vécurent longtemps et... ») est indispensable. Quant à la morale de la fin, on peut s'en passer. Les faits parlent d'eux-mêmes. Le conte de fées n'a rien à voir avec les Fables de La Fontaine. Avec les contes, au moins, l'enfant se retrouve en pays de connaissance.

Contrairement à ce qu'on pourrait penser, Bettelheim soutient que le conte de fées n'a pas d'effet généralisateur. En d'autres termes, ce n'est pas parce que l'enfant entend raconter que le Petit Poucet s'est fait abandonner deux fois de suite par ses malheureux parents qu'il déduira que la même chose peut lui arriver. Le conte « réveille » l'inconscient, mais il ne le fabrique pas. Il est intéressant de remarquer combien le narrateur, pour des problèmes qui lui sont propres, peut supprimer certains détails de la version « officielle » ou au contraire, en rajouter de son cru. Un conte de fées ne se lit pas à l'enfant ; il se raconte oralement. C'est donc un événement où la relation interpersonnelle compte pour beaucoup.

Les contes traitent de tous les problèmes affectifs inhérents au développement affectif. La marche vers l'indépendance adulte nous est racontée dans l'histoire des « *Trois petits cochons* ». La recherche de l'identité est illustrée par « *Boucle d'or* ». *Le Petit Chaperon rouge* constitue une initiation sexuelle à peine voilée. *Blanche Neige*, c'est l'histoire de la résolution de la situation œdipienne par accession à la vie adulte. *Cendrillon* représente la transcription littérale de la rivalité. L'enfant, qui adore se faire « raconter des histoires » (et, chose essentielle, toujours de la même façon), aime encore plus les histoires qui parlent à son moi intime.

En rappelant l'importance du lien entre la communication orale et l'imaginaire, Bettelheim montre bien que le mot sera toujours plus porteur de sens symbolique que l'image. Décidément, nul ne pourra désormais se proclamer bon conteur sans avoir lu cette merveilleuse explication des contes de fées. Non, il n'y a pas que Cendrillon sur le divan.

Jean GAUDREAU

* * *

Merrill Swain.

Bilingualism in Canadian Education : Issues and Research / Le bilinguisme dans l'éducation canadienne : la recherche et les problèmes, Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Yearbook, volume 3, 1976.

Il peut paraître étonnant que la Société canadienne pour l'étude de l'éducation consacre tout son Yearbook de 1976 au bilinguisme dans l'éducation. Cela n'étonnera cependant que ceux qui ne savent pas que de très nombreuses expériences dans l'enseignement précoce de la langue seconde se poursuivent depuis une bonne dizaine d'années au Canada. Les expériences les plus nombreuses se sont effectuées dans le cadre de ce qui s'appelle maintenant « les classes d'immersion », c'est-à-dire des classes, principalement de niveau élémentaire, où l'enseignement des matières scolaires se fait en totalité ou en grande partie dans la langue seconde. Dans la seule région de Montréal, plus de 25,000 élèves « anglophones » sont dans des classes d'immersion. Dans la région d'Ottawa et de Toronto, plusieurs milliers de jeunes Canadiens, surtout des anglophones, commencent ou poursuivent leur scolarisation élémentaire en langue seconde. Quelques expériences du même type se poursuivent également dans des provinces canadiennes autres que le Québec et l'Ontario. On peut évaluer à environ 50,000 le nombre d'enfants touchés chaque année par ces programmes.

La justification du thème de ce Yearbook ne serait pas complète si de nombreuses analyses et recherches n'avaient été menées sur ces classes d'immersion. Sans prétendre couvrir tout le sujet, d'ailleurs couvert largement par de nombreuses publications de livres ou d'articles (dont on pourra trouver les références dans le Yearbook lui-même),

la plaquette de 135 pages éditée par Merrill Swain de l'OISE fait état de travaux présentés lors du colloque de la Société à l'Université Laval, en 1976.

La plaquette comporte cinq articles d'une vingtaine de pages chacun dont trois sont signés par des membres d'Ontario Institute for Studies in Education (O.I.S.E.). Voici les titres des articles :

- 1) French Immersion : A Western Perspective (Stan Shapson and David Kaufman, Simon Fraser University)
- 2) Recherches récentes sur le bilinguisme et l'éducation des francophones minoritaires au Canada (Stacy Churchill, OISE)
- 3) Language in Native Education (Barbara Burnaby, OISE)
- 4) Bilingual Education and Ukrainians in Western Canada : Possibilities and Problems Manoly R. Lupul, (University of Alberta)
- 5) Bilingualism, Multiculturalism and the Crisis of Purpose in Canadian Culture (T. Barr Greenfield, OISE).

Le premier article fait état d'expériences de classes d'immersion en Colombie-Britannique, principalement dans les villes de Coquitlam, de Vancouver et de Victoria. L'auteur y fait une comparaison entre les résultats de ces classes d'immersion et celles de l'Est du Canada : la comparaison est favorable.

L'article de Stacy Churchill situe le problème des minorités francophones du Canada dans le cadre plus large du contexte politique canadien et de l'évolution du système d'éducation et montre la pauvreté des travaux de recherche qui ont été effectués jusqu'à présent sur cette question. J'ai beaucoup aimé cet article qui situe le problème du bilinguisme non seulement au niveau de la pédagogie, mais au carrefour de la politique, de la sociologie, de la psychologie générale et de l'éducation. L'article est suivi d'une longue bibliographie de 150 références.

L'article de Barbara Burnaby sur la langue d'enseignement dans les communautés indiennes et inuites du Canada pose, de façon très éclairée et très nuancée, un problème que ni les provinces canadiennes ni le gouvernement fédéral n'ont réussi à résoudre de façon satisfaisante. Elle indique les principales causes de l'échec des différentes tentatives pour scolariser ce qu'elle appelle les « *natives* ». Le problème principal qui ressort dans cet article est celui des objectifs qui orientent chacune des formules éducatives tentées jusqu'à maintenant. D'un côté, des programmes dont le caractère assimilateur ne fait pas de doute ; d'un autre côté, des programmes respectueux de l'identité des « *natives* », mais qui s'imbriquent mal dans les programmes canadiens réguliers. L'article se termine par un appel à une information plus complète sur la situation économique, sociale, linguistique et culturelle de ces communautés, mais il aurait pu se terminer par un aveu d'impuissance des éducateurs, aussi longtemps que les questions politiques, monétaires, territoriales ne seront pas clarifiées.

On se souviendra sans doute du temps où la Commission des Écoles Catholiques de Montréal (C.E.C.M.) organisait des cours destinés aux italo-phones de la région montréalaise en vue de sauvegarder des éléments culturels et linguistiques propres à cette communauté. L'article de Manoly R. Lupul nous explique comment le gouvernement de l'Alberta a mis sur pied, en collaboration avec l'association des professionnels et des hommes d'affaires ukrainiens de la province, des classes d'ukrainien de maternelle, 1re et 2e années. Cependant, contrairement aux classes d'italien du samedi de Montréal, les classes d'ukrainien sont des classes dites bilingues où des descendants de l'Ukraine qui savent très peu ou ne savent plus leur langue maternelle ont l'occasion de l'apprendre en plus de réussir leur classe de l'élémentaire. Contrairement à l'Alberta qui subventionne ces classes, la Saskatchewan ne fait qu'autoriser l'existence de telles classes en mettant sur le même pied toutes les langues. Au Manitoba, toute langue autre que le français et l'anglais n'est autorisée que pour des raisons religieuses ou encore en dehors des heures normales de classe. En conclusion, l'auteur fait remarquer que si le gouvernement fédéral décide de subventionner davantage l'école bilingue anglaise-française dans l'Ouest canadien, cela réduira d'autant les chances de développement des autres langues.

Dans son article sur le bilinguisme, le multi-culturalisme et la difficulté d'identifier une culture canadienne, Greenfield attire l'attention sur le fait que beaucoup de groupes (commissions scolaires, écoles, gouvernements) lancent différents programmes d'enseignement des langues secondes avec les meilleures intentions du monde et l'équipement méthodologique le plus récent, mais ne se préoccupent pas, par la suite de savoir si ces programmes atteignent les objectifs visés ni ce que font les enfants ou les étudiants de langue avec ce qu'ils ont appris. Pour lui, cette situation vaut également dans le cas de l'éducation en général. Par la suite, l'auteur expose un certain nombre de faits relatifs aux programmes d'enseignement des langues dans le contexte canadien, jette un regard sur les implications sociales et culturelles de l'apprentissage d'une langue seconde et, enfin, pose certaines questions à propos des buts que nous poursuivons dans notre vie et notre culture de Canadiens. Son texte valorise fortement le respect et l'apprentissage des langues secondes aussi bien que le maintien des langues maternelles des 4 millions d'immigrants qui habitent actuellement le Canada.

Cette plaquette me paraît fortement influencée par les travaux sur les classes d'immersion et par le problème canadien en général. Toutefois, comme l'affirme Greenfield dans son article, ce n'est pas l'imagination ni l'objectivité dans les travaux descriptifs relatifs à l'apprentissage des langues secondes qui vont étouffer prochainement les Canadiens.

Gilles BIBEAU

* * *

L'apport des sciences fondamentales aux Sciences de l'éducation.

Actes du VI^e Congrès International des Sciences de l'éducation, 1976, Épi.
2 volumes, 1056p.

Le sixième congrès international des sciences de l'éducation s'est tenu à Paris, du 3 au 7 septembre 1973. Il réunissait 952 chercheurs de 65 pays, dont 19 du Canada. Les deux volumes des actes comprennent 7 conférences plénières, et un texte d'orientation, des communications et un rapport pour chacune des 12 commissions, ainsi que 3 textes en annexe.

Sujets des commissions

1 — Histoire de l'éducation	25 textes
2 — Éducation comparée	18 textes
3 — Mathématiques et sciences de l'éducation	7 textes
4 — Psychanalyse et éducation	10 textes
5 — Sciences de l'expression et de la communication	16 textes
6 — Technologie éducative	12 textes
7 — Psychopédagogie (curriculum didactique)	18 textes
8 — Formation des enseignants et des éducateurs	16 textes
9 — Méthodes de recherche en sciences de l'éducation	19 textes
10 — Éducation permanente et animation culturelle	8 textes
11 — Philosophie et sciences de l'éducation	9 textes
12 — Psychologie sociale et nouvelles approches pédagogiques	17 textes

Ces 185 textes, publiés par les soins de MM. Mialaret, président du congrès, Ardoino et Marmoz, représentent l'état de la recherche pédagogique dans le monde il y a quelques courtes années. Il s'agit donc d'un document essentiel pour les chercheurs. Son prix élevé (\$50) et une impression très dense en font cependant un outil de consultation réservé aux laboratoires et aux bibliothèques.

Paul PIERRE

* * *

Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle

Revue internationale publiée par le laboratoire de psychopédagogie de l'Université de Caen, sous la direction de G. Mialaret.

- 1 — Janvier-mars 1975
- 2-3 — Avril-septembre 1975
- 4 — Octobre-décembre 1975
- 1 — Janvier-mars 1976
- 2-3 — Avril-septembre 1976

Autrefois publiée par Didier, cette revue est maintenant prise en charge par le laboratoire de psychopédagogie de l'Université de Caen. La revue se veut internationale, et « consacrée aux domaines nombreux et variés recouverts par l'expression Sciences de l'éducation » (éditorial du directeur).

Des cinq premiers numéros, seul le tout premier se présente comme une revue « classique », soit la publication d'articles scientifiques indépendants. Nous y notons trois articles (sur six) consacrés à des problèmes de méthodologie expérimentale. Le niveau en est plutôt élémentaire, mais c'est un pas vers une plus grande rigueur dans la recherche.

Les quatre numéros suivants sont consacrés à des rapports de rencontres. Les numéros 2-3 et 4 de 1975 présentent les communications du XIX^e colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française, tenu à Montréal du 13 au 16 août 1976. Les 17 communications sont d'un intérêt variable. Le numéro 1 de 1976 présente les 6 communications du XX^e colloque de l'A.I.P.E.L.F., tenu à Asnelles, du 8 au 11 mai 1975. Enfin, le numéro 2-3 de 1976 présente 9 communications des « Journées d'études sur les pratiques initiales ou continuées d'enseignants », tenues à Nancy, du 22 au 24 septembre 1975. Ces journées regroupaient 20 universitaires européens — 18 de France, 2 de Suisse.

Avec une telle politique, la revue remplit un rôle de communication extrêmement important. La perspective de la publication ne peut qu'encourager les chercheurs à participer à l'A.I.P.E.L.F. On doit noter cependant que la revue se situe au niveau des colloques, où chacun dit ce qu'il désire, par opposition aux revues scientifiques traditionnelles, où un comité de lecture formé d'experts accorde à un auteur une crédibilité scientifique par sa seule acceptation d'un texte.

Paul PIERRE

* * *

GESTION : Revue internationale de gestion

Volume I, numéro 1 (Novembre 1976)

La naissance d'une revue québécoise de langue française est un événement qui mérite d'être souligné et ce, doublement, lorsque cette revue porte sur la gestion, fief traditionnel de la pensée anglo-saxonne. La revue *Gestion* est publiée par l'École des Hautes Études Commerciales, en collaboration avec la Revue française de Gestion, conformément à des accords intervenus dans le cadre des échanges franco-québécois. Il convient de féliciter les concepteurs de cette revue et tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à mettre sous presse le premier numéro.

Gestion se présente comme une collection d'articles qui n'ont pas nécessairement de liens entre eux. La composition du comité de rédaction (avec 1 responsable

par discipline) paraît indiquer que tel est le vœu de la rédaction. Cette orientation est sans doute réaliste, vu la difficulté que rencontre souvent une entreprise de ce genre, de trouver un nombre suffisant d'articles de qualité pour en former un numéro.

Gestion décevra peut-être certains lecteurs pour qui la réflexion prend en priorité le chemin de la recherche scientifique rigoureusement contrôlée mais, en revanche, elle plaira sans doute à un public plus nombreux pour qui une idée nouvelle ou envisagée sous un jour nouveau est une source d'inspiration pour leur travail quotidien. À cet égard, la revue répond bien à l'objectif exprimé par ses rédacteurs d'aider l'universitaire et le gestionnaire à tenir à jour leurs connaissances. Il importe d'ajouter qu'il est agréable de le faire dans la langue de Molière sans faire face à l'une des deux déceptions courantes dans de telles circonstances, soit celle de lire un mauvais résumé de travaux américains déjà connus ou de ne rien lire du tout à cause de l'utilisation d'un langage abstrait dont le lien avec les réalités concrètes est difficile à retracer.

Gestion se lit bien et, souhaitons-le, se lira beaucoup ! Certains lecteurs se demanderont, sans doute, quel peut être son apport dans le monde de l'éducation. Ou encore d'autres croiront qu'elle n'aura d'intérêt que pour les administrateurs scolaires. Finalement, certains seront peut-être portés à sélectionner, sur la base de leur titre, ces seuls articles qui semblent touchés à l'éducation (H. Tremblay, Comment l'entreprise peut-elle diminuer le taux de rotation de ses diplômés universitaires ; J.E. Denis, L'adaptation de l'enseignement de la gestion internationale aux particularités du contexte canadien).

De telles réactions seraient déplorable. L'activité humaine n'est pas compartimentée, même si les disciplines qui essaient d'en rendre compte ont tendance parfois à l'être. L'enseignant doit assumer, dans sa classe, des fonctions d'organisation, de planification, de direction et de contrôle qui sont sinon semblables, du moins analogues à celles qui sont dévolues aux gestionnaires. S'il est vrai que des articles portant sur la fonction approvisionnement (P.Y. Barreyre) ou sur l'adaptation des techniques de contrôle de gestion (D. de Longeaux) intéresseront surtout certains spécialistes, qui pourra nier que : « Pourquoi certaines personnes sont-elles capables d'accomplir un certain type d'activités mentales et tout à fait incapables d'en maîtriser d'autres ? » — une des questions auxquelles H. Mintzberg essaie de répondre dans « Le manager, le planificateur et le cerveau humain » — soit une question de portée universelle et dont la réponse ait des implications pour l'éducation ? Le résumé de la théorie et des exigences de la mesure que O. Crêteau porte à l'attention de ses collègues comptables est un exemple encore plus flagrant de notions qui sont d'une importance primordiale en éducation et que les éducateurs, tout comme les comptables, ont tendance à ignorer. Finalement, la tentative de J.M. Toulouse et R. Poupart pour mettre un peu d'ordre dans « La jungle des théories de la motivation au travail » est d'une portée universelle puisque la clarté de la signification donnée à ce terme, maintenant populaire, est inversement proportionnelle à la fréquence de son utilisation.

Quant aux deux articles qui traitent du cheminement des diplômés universitaires sur le marché du travail, ils s'adressent spécifiquement aux employeurs mais il est possible d'en déduire des interrogations importantes pour l'éducation. Qu'est-ce qui explique l'espèce d'antagonisme existant entre l'entreprise et le jeune diplômé universitaire ? (H. Tremblay). Certes, les valeurs ont changé. Certes, les temps sont révolus où la majorité des enfants pouvaient se mêler directement au travail de leurs parents et où, par conséquent, le monde du travail n'était pas un monde séparé et mystérieux à découvrir à la fin des études. Mais l'on peut quand même se demander quelles perceptions du travail transmettent les éducateurs, quels efforts sont faits ou seraient à faire pour réduire le fossé séparant la vie étudiante de la vie au travail.

De la même façon, on peut s'interroger sur le rôle des organismes d'enseignement dans la formation continue. Si les employeurs ne se sont pas acquittés de leurs responsabilités en cette matière, ne l'ont-ils pas fait avec la complicité plus ou moins passive des professeurs ou « formateurs » de carrière ? Dans quelle mesure les organismes de formation se contentent-ils d'offrir, et ce, parfois à grands renforts de publicité, des cours ou des programmes dont la cohérence interne ne garantit pas l'utilité pour celui qui le suit ?

En conclusion, nous aimerions émettre deux souhaits : que *Gestion* trouve des lecteurs parmi les éducateurs qui ne pourront que bénéficier du contact avec des idées engendrées dans d'autres milieux et que *Gestion* poursuive avec succès, en dépit des difficultés que suppose ce genre d'entreprise, un effort dont la première réalisation s'avère de bon augure.

Aline FORTIN

* * *

Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation. Novembre 1976

Cette revue qui en est à sa 3^e année est publiée par l'Institut National des Sciences de l'Éducation de Tunis. Elle est ouverte, selon la direction de la revue, à tous les chercheurs appartenant aux différents domaines des sciences portant sur les problèmes éducatifs. Deux numéros par an sont distribués en Tunisie et à l'étranger, en mars et en novembre. À titre d'échantillon de cette publication, nous allons faire une étude sommaire du contenu de la brochure de novembre 1976 qui, en 217 pages de texte français et 25 pages de texte en langue arabe, présente huit articles suivis chacun d'un bref résumé en français, anglais et arabe.

I — « *Biais et distorsions dans la mise en œuvre d'une politique pédagogique : des objectifs ministériels aux comportements professionnels des maîtres en situation.* » (15 pages)

Cet article soulève théoriquement, à partir de textes officiels et de déclarations des responsables de l'éducation en Tunisie, un certain nombre de questions, notamment :

- la question des finalités et objectifs de l'enseignement primaire dans ce pays ;
- le mode de fonctionnement de l'école primaire ;
- le rôle et la situation du maître ;
- l'autorité et le pouvoir pédagogique.

Il s'agit surtout de l'énoncé d'une problématique d'application à partir d'un cadre théorique bien particulier.

II — « *Études des objectifs de l'enseignement primaire tunisien* » (66 pages)

Cet article constitue une approche taxonomique des objectifs de l'enseignement primaire tunisien et contient de nombreux tableaux explicatifs qui ont l'avantage de présenter en détail le contenu des programmes officiels en vigueur. Une comparaison claire entre l'importance de l'apport dans les divers domaines cognitif, affectif et psychomoteur, et cela à tous les niveaux chronologiques, donne un caractère d'analyse plus scientifique à cet article et permet l'énoncé de certaines conclusions précises comme les suivantes :

- en Tunisie les objectifs cognitifs sont largement favorisés au détriment des objectifs affectifs et psychomoteurs ;
- à l'intérieur des objectifs cognitifs, la priorité est accordée aux objectifs relatifs à l'acquisition des connaissances, à leur compréhension et, à la limite, à leur application.

III — « *Évaluation d'une expérience d'initiation au travail manuel en 5e et 6e années de l'enseignement primaire* » (47 pages)

En 1972, le Ministère de l'Éducation Nationale de Tunisie lançait une expérience d'initiation au travail manuel dont l'objectif principal était de modifier l'attitude des jeunes vis-vis la « technique » et de créer ainsi « des motivations conscientes pour des carrières techniques ». Cette expérience intéressait 5,600 élèves de 5e et 6e années primaires.

Le présent article décrit bien, à l'aide de nombreux tableaux, la marche de cette recherche importante et suggère des conclusions fort intéressantes, et en particulier cette dernière : les élèves de 6e année surtout ont réagi positivement à une méthode basée sur un enrichissement manuel ou psychogestuel que les Tunisiens appellent « programme I.T.M. ».

Le programme semble même avoir favorisé des domaines comme l'intelligence pratique et l'acquisition des notions mathématiques chez les enfants de 6e année tandis qu'il ne semblait pas influencer positivement ceux de 5e année.

IV — « *La spécificité de l'enseignement philosophique* » (14 pages)

Ce bref article apporte un point de vue assez traditionnel de l'enseignement de la philosophie. Contrairement aux articles précédents, il ne rapporte pas les résultats d'une expérimentation mais plutôt représente la pensée de l'auteur.

V — « *Attitudes et valeurs des jeunes : la perception des jeunes Tunisiens de la relation parents-enfants ; le problème de la communication et la recherche de l'autonomie* » (21 pages)

La recherche apportée dans cet article fait partie d'une enquête nationale et qui a pour titre « Attitudes et valeurs des jeunes ». Il s'agit d'un premier rapport de cette enquête nationale devant s'étendre encore sur quelques années. Des tableaux clairs et des données précises nous renseignent sur les attitudes et valeurs des jeunes adolescents tunisiens, surtout en ce qui concerne la recherche de l'autonomie et les rapports entre les jeunes et leur milieu surtout familial.

L'étude a démontré que sur ce point les jeunes tendent à se libérer du modèle traditionnel des relations familiales. Et cela a été affecté surtout par les variables suivantes : le niveau d'instruction, le sexe, le niveau socio-économique et l'appartenance géographique.

VI — « *Quelques aspects de l'éducation en Grande-Bretagne* » (17 pages)

Un article sérieux qui démontre avec données récentes à l'appui que le système éducationnel britannique est caractérisé de plus en plus par une organisation basée sur la décentralisation effective de l'enseignement. Ce système semblerait accorder une grande liberté de conception et de réalisation de la tâche éducative aux enseignants qui constituent les agents « clé » de la rénovation pédagogique de ce pays.

VII — « *La question linguistique dans l'itinéraire lecture-écriture : l'exemple du milieu éducationnel tunisien* » (11 pages)

Texte d'une communication présentée au cours d'un colloque consacré à la sociolinguistique dans ses rapports avec la sociologie de la littérature (Université de Bordeaux, juin 1975).

L'hypothèse présentée et discutée est que l'arabe littéraire, langue nationale, et le français, langue véhiculaire et d'ouverture sur le monde, renforcent d'une part le rejet de la langue parlée qui n'est pas envisagée comme langue de culture et de formation. L'auteur parle ainsi d'une forme de dépendance et voire de domination culturelle entretenue par cet état de choses.

VIII — « *Participation au Ve Congrès mondial sur la lecture* » (5 pages)

Analyse sommaire du Ve Congrès mondial sur la lecture tenu à Vienne en 1974. L'auteur décrit succinctement les contributions principales du Congrès et insiste particulièrement sur l'apport tunisien.

Cette revue nous semble sérieuse surtout par le caractère de rapport classique d'expérimentation que prennent la plupart de ses articles. La langue est nette et scientifique ; l'organisation matérielle rappelle celle des revues européennes et nord-américaines auxquelles nous sommes habitués. Du moins en ce qui concerne le numéro particulier qui nous intéresse présentement, la publication renferme des informations d'importance surtout pour les fervents d'éducation comparée. Le milieu éducationnel tunisien représente certainement l'intérêt principal de recherche des auteurs qui ont publié dans la revue. Toutefois, le sérieux des recherches rapportées surtout au sujet du niveau primaire en fait un document valable de consultation pour tous les chercheurs du milieu de l'éducation.

Jacques THIFFAULT