

## Études, revues, livres

Volume 18, numéro 2, 1992

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900738ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900738ar>

[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

(1992). Compte rendu de [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(2), 309–328. <https://doi.org/10.7202/900738ar>

## Recensions

### Études, revues, livres

Hamel, T. (1991). *Le déracinement des écoles normales. Le transfert de la formation des maîtres à l'université*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

Au moment où le MEQ s'apprête à publier de nouvelles orientations et directives concernant la formation des maîtres, le livre de Thérèse Hamel arrive à point. En effet, *Le déracinement des écoles normales. Le transfert de la formation des maîtres à l'université* pourrait servir d'information et, cette fois, d'enracinement pour combler la « faille » produite par la frénésie et l'improvisation des agents du transfert de la fin des années 60.

C'est d'ailleurs un des buts poursuivis implicitement par l'auteure que d'obtenir, par son enquête auprès des formateurs de maîtres de l'époque, des solutions non retenues au moment de la réforme et qui pourraient être pertinentes aujourd'hui, malgré les changements fondamentaux de la société.

L'ouvrage de Thérèse Hamel se présente en deux parties commandées par les fins poursuivies et les méthodologies appropriées à ces fins. La première partie se propose d'identifier les grands paramètres qui ont conduit à la réforme et utilise l'analyse documentaire. Elle comprend trois chapitres traitant respectivement:

- des enjeux politiques, économiques et idéologiques qui ont présidé au transfert de la formation des maîtres des écoles normales à l'université (chapitre 1);
- des débats entre l'Église et l'État en vue de l'appropriation de la maîtrise du système scolaire, surtout celle de la formation des maîtres (chapitre 2);
- des problèmes du personnel ainsi que des critères qui ont accompagné le processus d'intégration ou de non-intégration de ce même personnel (chapitre 3).

La seconde partie se propose d'appréhender les façons de voir du personnel des écoles normales du temps concernant les raisons et les démarches qui ont conduit au transfert dont le volume fait état. Les trois chapitres de cette partie considèrent respectivement:

- le vécu du personnel en place lors du transfert (chapitre 4);
- la trajectoire personnelle et professionnelle de ce personnel (chapitre 5);
- la vision actuelle de ce personnel, en termes de réalisations et d'attentes (chapitre 6).

Ces trois derniers chapitres alternent avec les témoignages des répondantes et des répondants, témoignages empreints de prudence, de rigueur, d'honnêteté et révélateurs d'émotions et de sagacité.

L'une et l'autre de ces deux parties s'associent pour brosser un portrait le plus juste et le plus ample possible des luttes et des débats que se sont livrés les acteurs de la réforme pour en établir les assises et les rendre effectives. En appendice, le volume présente les instruments qui ont suscité les récits autobiographiques, ce qui, à notre avis, n'est pas sans intérêt pour le lecteur.

La simplicité et la cohérence caractérisent l'ensemble de l'ouvrage de Thérèse Hamel; malgré la longueur de l'introduction qui risque d'en rendre la lecture quelque peu laborieuse et lassante, le lecteur se situe, dès le premier chapitre, dans le sérieux du sujet et son intérêt se maintient jusqu'à la fin.

Cet ouvrage, qui se situe dans la foulée d'un projet d'*Histoire de la formation des maîtres au Québec*, a le mérite de rendre mémorable cette période du transfert de la formation des maîtres des écoles normales à l'université et d'éclairer l'avenir en rendant compréhensible le présent à travers le passé. Par son contenu et par l'intérêt qu'il suscite, il s'adresse principalement aux milieux de la formation des maîtres et peut servir de base à toutes réformes de profils et de programmes de formation des maîtres.

Hermance Gagnon  
Université du Québec à Rimouski

\* \* \*

Martin, P. A. (dir.). (1990). *Modèles de formation pratique des maîtres francophones dans les universités canadiennes*. Rouyn: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Département d'éducation.

*Modèles de formation des maîtres francophones dans les universités canadiennes* constitue ce qu'il convient d'appeler les actes d'un séminaire portant spécifiquement et uniquement sur la dimension pratique des programmes de formation des maîtres tenu à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et qui regroupait, sur une base volontaire, des représentants et des représentantes de 12 universités canadiennes dont la clientèle est francophone.

Chaque présentation touche cette problématique selon une procédure commune qui consiste, dans un premier temps, à situer la place de la formation

pratique dans les programme de formation des maîtres à l'enseignement primaire et secondaire dans chaque université. Dans un deuxième temps, les représentants et les représentantes de chacune des institutions présentent l'évolution qu'a subie le volet pratique de la formation depuis les cinq dernières années dans leur établissement respectif. Par la suite, ils décrivent les orientations et la philosophie qui entourent le modèle ainsi développé à travers les années par chaque institution représentée. Vient ensuite la présentation des stages eux-mêmes, incluant les orientations et les contenus, le nombre, la répartition dans le programme ainsi que les crédits alloués. On aborde également le type de supervision, la façon dont se fait le recrutement des maîtres-associés, le protocole établi avec les diverses instances impliquées dans les démarches ainsi que les modalités d'évaluation et les responsabilités de chacun dans le processus. Pour terminer, chaque institution fait état des projets de recherche en cours ou à venir, concernant cet aspect pratique de la formation à l'enseignement et produit les données statistiques pour les années 1989-90 à propos des stages pratiques. Ce canevas fourni par les responsables du séminaire a grandement facilité la collecte et le partage des informations recueillies et a permis d'assurer une certaine uniformité dans la diversité.

Le but du séminaire étant de faire le point sur cette composante de la formation à l'enseignement, nous y trouvons surtout des descriptions des modèles développés. La majorité des modèles présentés dans cet ouvrage conservent toutefois un caractère traditionnel où la formation théorique précède la formation pratique. Cependant, certaines institutions apparaissent plus novatrices dans ce domaine. Pour ne citer que ceux-là, mentionnons qu'à l'Université de Sherbrooke, on a développé un modèle «d'alternance où à chacune des semaines des trois années de formation, les étudiantes et les étudiants ont des cours et des stages, sauf durant les stages intensifs (p. 25)». À l'Université d'Ottawa, on a expérimenté un «programme pilote d'intégration de la formation au milieu scolaire où les étudiants passent quatre jours par semaine dans une école et une journée à la faculté (p. 174)».

Dans l'ensemble il convient de noter une faiblesse au niveau de l'analyse critique des situations de stage faisant état des points forts et des points faibles et ouvrant sur l'explication des moyens d'action susceptibles d'orienter la solution à apporter aux problèmes mentionnés. Un tel procédé d'auto-analyse critique ajouterait à la pertinence et à l'utilité de ce document et pourrait aussi contribuer à l'avancement de la recherche sur la dimension pratique de la formation des maîtres.

Il va sans dire que le partage des formules de stages apparaît d'un grand intérêt à quiconque est aux prises avec la responsabilité de la formation à l'enseignement. Ainsi cet ouvrage peut constituer la première phase de perception, de partage de ce qui se fait actuellement, ouvrant sur la formulation d'hypothèses «transformatives» et la mise en place de moyens concrets d'action.

Cette initiative d'échange, de partage de ce qui se fait actuellement dans les institutions qui ont la responsabilité de la formation à l'enseignement cons-

titue une innovation dans le cadre des institutions universitaires où trop longtemps, le travail en vase clos était pratique courante. Il s'agit d'une initiative qui, espérons-le, constituera le point de départ d'un partenariat en vue de réaliser une meilleure intégration des composantes «théorique et pratique» à la formation des maîtres.

Huguette Beaudoin  
Université Laurentienne

\* \* \*

Lessard-Hébert, M. (1991). *Recherche-action en milieu éducatif*. Montréal: Agence d'Arc.

Recherche-action en milieu éducatif se présente comme un guide conçu pour servir d'outil pédagogique complémentaire aux activités universitaires tenues à l'intérieur de certains cours offerts à l'UQAM. En effet, on espère ainsi aider à l'encadrement des projets d'intervention élaborés par les étudiants inscrits dans un programme de certificat pour formateurs d'adultes et réalisés lors de leurs stages. Bien que l'ouvrage soit dirigé vers cette clientèle particulière, l'auteure veut qu'il soit accessible à tout enseignant ou intervenant désireux de se donner un support méthodologique tant pour la planification et l'évaluation d'un projet d'intervention vécu dans son milieu que pour la rédaction d'un rapport.

Celui qui rechercherait un volume faisant le point sur la recherche-action comme mouvement alternatif à la recherche plus traditionnelle en éducation serait déçu puisque l'auteure ne s'attarde guère à la définition de la recherche-action ni à ses caractéristiques particulières lorsqu'elle est appliquée à l'éducation. Même si ce type de recherche se distingue de la recherche classique dans ses fondements paradigmatiques, il n'en est pas fait mention pas plus que n'y sont présentés les différents types de recherche-action, les démarches possibles ainsi que les modèles les justifiant. Ce volume présente *un* modèle inspiré d'une démarche systématique et globale de planification de l'enseignement et prenant comme point de départ des objectifs à atteindre. Il décrit un cycle spiral, celui de Goyette et Lessard-Hébert (1987) qui consiste en «un ensemble ordonné de phases «qui, une fois complétées, peuvent être reprises pour servir de structure à la planification et à l'évaluation d'un deuxième projet, et ainsi de suite. Le lecteur désirant en connaître plus sur la recherche-action et sur les fondements théoriques de l'approche est invité à revenir aux trois volumes écrits par l'auteure dont deux l'ont été en collaboration avec des collègues de travail à l'UQAM (1984, 1987, 1990). Rien de plus! Même la bibliographie est avare de références (quatre, sur un total de neuf, portent sur la recherche).

De plus, la page couverture montre des adultes regroupés autour d'un plan et donnant l'impression de travailler ensemble à un projet collectif. Cette image décrit beaucoup plus ce qui se passe en recherche-action que les 122 pages qui suivent. En effet, en nous référant au triangle recherche/formation/action

qui caractérise la recherche-action (Goyette et Lessard-Hébert, 1987; McNiff, 1988), seul le volet de la résolution systématique du problème est mis en évidence dans l'approche de Lessard-Hébert aux dépens du volet formation des acteurs qui est évacué et du volet recherche qui n'est presque pas opérationnalisé, puisque le cycle spiral présenté comme cadre théorique de la démarche est appliqué de façon linéaire et ne présente pas le processus cyclique de planification, action, observation, réflexion, re-planification.

Enfin, il apparaît important de souligner que cet ouvrage se résume à décrire et à illustrer, par des exemples tirés de deux projets d'intervention effectués par des étudiants ayant rédigé un rapport de leur stage de formation, le modèle retenu qui se divise en quatre phases. La première consiste à formuler l'avant-projet. Il s'agit de: 1) explorer et analyser la situation problématique; définir le problème et le situer dans son contexte; 2) formuler l'objectif du projet et faire un plan d'action (le but est appelé «variable indépendante» et les moyens pour l'atteindre sont appelés «variables dépendantes»). Il s'agit aussi à cette étape de compléter les justifications pratiques par des justifications théoriques; 3) décrire la méthodologie adoptée qui précise auprès de quels sujets se feront l'intervention, le mode d'investigation et le calendrier des opérations.

La deuxième phase est celle de la réalisation du projet ou de la recherche proprement dite. L'auteure nous dit qu'à ce moment, le stagiaire recueille les données d'observation qui seront utilisées à l'étape suivante. Puis vient, en troisième phase, l'évaluation des résultats, suivie de la dernière phase qui consiste à rédiger le rapport final.

Écrit dans un langage simple et présentant une démarche systématique, ce volume a des chances de plaire aux enseignants. Par ailleurs, ses qualités risquent de renforcer une attitude que la recherche-action tente de changer chez les intervenants, soit celle de définir un problème, de trouver une solution et de l'appliquer de façon linéaire. Un danger guette ceux qui appliquent ce modèle: devenir de bons techniciens du modèle plutôt que des chercheurs éveillés à la complexité de l'intervention en éducation. Que fait-on de la notion de «collaboration» entre chercheurs et acteurs? Dans l'approche suggérée, l'enseignant détient tous les pouvoirs et agit «sur» plutôt «qu'avec» les acteurs. Nous sommes ici très près du modèle traditionnel centré sur l'enseignant ou sur le chercheur. On y reprend même les concepts de variable dépendante et de variable indépendante pourtant mis de côté par la majorité des théoriciens et praticiens de la recherche-action. À l'instar de l'auteure, les enseignants ne devront considérer ce volume que comme un guide qui «peut trouver sa place dans le coffre à outils d'un intervenant» en salle de classe. De son côté, le professeur d'université qui dirige ses étudiants en recherche-action devra être prudent et n'y voir qu'un exemple de planification rigoureuse de projet. Il devra chercher ailleurs le guide permettant d'opérationnaliser la recherche-action...

Goyette, G. et Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, Sillery: Presses de l'Université du Québec.

- Lessard-Hébert, M. (1984). *La recherche-action comme mode de perfectionnement des enseignants*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1990), *Recherche qualitative: fondements et pratiques*, Montréal: Agence d'Arc.
- McNiff, J. (1988). *Action Research: Principles and Practice*, London: MacMillan Education.

André Dolbec  
Université du Québec à Hull

\* \* \*

- Gayfer, M. (dir.). (1991). *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité*. Toronto: Association canadienne d'éducation. (Rapport de l'ACE, tiré de l'étude menée par Joël Gajadharsingh et de l'analyse de Janine Hohl)

Phénomène actuel et fort débattu, s'il en est un, les classes multiprogrammes aussi appelées multi-âges ou à degrés multiples font, dans *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité*, rapport d'une cinquantaine de pages, l'objet d'une étude à laquelle ont contribué les professeurs Joël Gajadharsingh (Saskatchewan) et Janine Hohl (Québec) ainsi que Margaret Gayfer, connue pour ses ouvrages effectués à la demande, entre autres, du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Après avoir situé la problématique entourant les nombreuses classes multiprogrammes existant au Canada (une classe sur sept et un élève sur cinq environ), le chapitre d'introduction est clair quant à son message: «les éducateurs doivent accorder autant d'attention aux classes multiprogrammes qu'aux classes ordinaires».

Alors que le deuxième chapitre contient une bonne recension des recherches sur le sujet, le chapitre qui suit fait valoir la situation des classes multiprogrammes telles qu'elles se vivent au Québec. Plus étoffé, le quatrième chapitre offre une interprétation globale des résultats d'un sondage mené auprès des conseils scolaires, des directions d'école et des enseignants provenant de milieux ruraux et urbains. Des diverses constatations signalées quant aux avantages et aux désavantages des classes multiprogrammes ressortent un bon nombre de données importantes. Une des conclusions pour le moins révélatrice veut que même si ces classes résultent presque infailliblement d'un expédient administratif plutôt que pédagogique, les élèves qui y sont placés ne s'en portent pas plus mal au double plan du développement psychosocial et cognitif: au contraire, nous fait-on remarquer, ces derniers affichent un rendement «aussi bon, sinon meilleur que celui des classes ordinaires».

Les recommandations formulées en fin d'étude sont particulièrement pertinentes en ce qui a trait aux maisons de formation et à leur mission. Ces der-

nières devraient viser à mieux préparer leurs candidats en matière de regroupements multi-âges. Elles devraient également permettre à leurs stagiaires d'observer et de travailler avec des titulaires responsables de ces classes.

Pour ce qui est de la présentation comme telle du rapport, les tableaux facilitent l'analyse comparative des données tout en offrant un aperçu logique et concis des situations et aspects décrits. Quant à la traduction qu'a nécessitée le document, elle ne semble pas nuire outre mesure à la clarté générale du texte. Et si certains éléments constitutifs peuvent, à l'occasion, apparaître répétitifs, cela semble davantage attribuable au déroulement qu'adopte au départ et, on peut le supposer, à dessein, le rapport.

En conclusion, cette étude, tout en écartant plusieurs fausses croyances à l'égard des classes multiprogrammes et de leur impact sur les élèves, réussit à calmer les appréhensions à la fois des parents et des enseignants et permet, du moins l'espère-t-on, à ce dernier groupe d'intervenants de mieux relever le défi que représentent de telles classes.

Elvine Gignac-Pharand  
Université Laurentienne

\* \* \*

Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus de l'enseignement et de leurs réformes*. Paris: Éditions Universitaires.

Viviane Isambert-Jamati a eu la bonne idée de réunir en un livre des articles publiés dans les trois dernières décennies. *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus de l'enseignement et de leurs réformes* nous prouve une fois de plus que son auteure occupe, dans la sociologie française de l'enseignement, une place à part, à l'écart de celle incarnée par les systèmes doctrinaires clos qui ont accaparé l'attention dans les années 1970.

Viviane Isambert-Jamati n'a pas eu besoin de faire un effort artificiel pour trouver une unité à sa collection d'articles. De son livre *Crises de l'enseignement, crises de la société* à ses travaux sur l'autonomie des pratiques pédagogiques, il se dégage une constance des préoccupations, un souci de rigueur mêlé à une volonté de comprendre l'articulation du système et des acteurs, du synchronique et du diachronique.

L'ouvrage est divisé en deux parties: le curriculum formel et le curriculum réel. La première partie intéressera surtout les historiens et la seconde surtout les sociologues. Toutes les deux intéresseront les pédagogues et les enseignants. L'auteure est une spécialiste de l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, période dominée par la modernisation des études humanistes et par leur articulation sur les études primaires. Un chapitre retrace la difficulté avec laquelle le français écrit s'est quelque peu émancipé de la tutelle du latin, entre 1850 et 1880. Un autre décrit la réticence des professeurs du secondaire à recevoir une formation professionnelle, à être initiés à l'art

de la pédagogie. Ce corps se définit en effet d'abord par sa culture et son érudition — sanctionnées par les concours d'agrégation — par opposition à l'apprentissage d'un métier. Un troisième chapitre propose une analyse sociologique de la réforme des lycées et collèges français de 1902, réforme qui plaçait le secondaire à la suite de celles du primaire et qui introduisait un baccalauréat sans latin. Le quatrième chapitre concerne la réforme du secondaire durant la période de démocratisation des études de l'après-guerre. La réunion des filières longues et courtes dans les collèges d'enseignement secondaire a été l'occasion de nombreuses réactions modernistes et élitistes qui sont comme l'écho assourdi des heurts de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

Le premier chapitre de la seconde partie présente une analyse des fins de l'enseignement secondaire à partir des discours de distribution de prix entre 1860 et 1960. La participation aux valeurs suprêmes — le Vrai, le Beau, le Bien —, l'intégration à une élite sociale, la culture gratuite, l'exercice des capacités intellectuelles et l'acquisition de moyens d'action résument l'essentiel des propos tenus lors de ces circonstances officielles. L'auteur dresse un tableau des variations de fréquences de ces thèmes sur un siècle et suggère plusieurs pistes d'interprétation.

Le second chapitre résume une recherche sur le contraste des «activités d'éveil» dans les écoles primaires de quartiers bourgeois et dans celles de quartiers ouvriers. Les premières mettent l'accent sur des activités à dominante intellectuelle, sur le fonctionnement d'objets techniques et sur une étude critique des conditions socio-économiques. Les secondes insistent sur l'éveil intellectuel comme divertissement, sur l'éveil à l'autonomie, au bon goût, à l'art et aux phénomènes naturels. Viviane Isambert-Jamati propose une interprétation à partir de l'appartenance sociale des instituteurs eux-mêmes, issus des couches moyennes et souhaitant des réformes. Un troisième chapitre fait la synthèse des résultats d'une augmentation sélective des ressources — dès 1981 — en faveur des quartiers et des municipalités défavorisés, dénommés Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP).

Enfin, le dernier chapitre est fort intéressant car il met en évidence l'effet des conceptions pédagogiques sur la réussite scolaire, effets variables selon l'origine sociale des élèves. Les enseignants ont été classés en quatre sous-groupes, en fonction de leurs opinions et de leur pratiques pédagogiques: les «modernistes» et les «critiques». Sans entrer dans le détail de cette classification, allons droit au résultat principal: les enseignants dits «critiques» — enseignants qui abordent ouvertement les causes sociales de la sélection scolaire, qui renforcent les techniques d'apprentissage des élèves en difficulté, qui insistent sur le travail et le caractère progressif des acquisitions — semblent exercer une influence favorable sur leurs élèves d'origine ouvrière, qui présentent de meilleurs résultats que leurs camarades de même origine mais «affligés» d'autres types de professeurs; en revanche, les élèves de bonnes familles apprécient moins, puisque leurs performances sont comparativement diminuées. Les résultats sont sujet à

confirmation, mais ils font soupçonner une influence importante de l'enseignant dans la sélection scolaire selon l'origine sociale.

Au total, Viviane Isambert-Jamati nous offre un livre substantiel, toujours proche des acteurs scolaires; non pas un système enfermé dans un cercle sans issue et sans histoire, mais une connaissance à hauteur d'homme, prête à informer l'action de transformation perpétuelle du système d'enseignement et de la culture.

André Petitat  
Université du Québec à Montréal

\* \* \*

Chené, A. et Fleury, M.-J. (1990). *La dimension relationnelle de la formation des personnes âgées*. Montréal: Publication de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

«Apprendre à être» au-delà des pertes narcissiques de l'âge avancé, comble le fossé qui sépare le «moi» d'un quotidien sans cesse en évolution; le savoir devient le «nouveau pouvoir» de la personne âgée. En présence du formateur qui crée une dynamique nouvelle de l'apprentissage, le cerveau fréquente désormais le cœur et cette complémentarité permet aux personnes âgées et aux formateurs d'initier une véritable croissance humaine dans ce que nous pourrions appeler une démarche «d'individuation», les uns vers la sagesse, les autres vers l'équilibre de leur personnalité vieillissante au plein mitan de la vie.

Dans un premier temps, *La dimension relationnelle de la formation des personnes âgées* ajoute de nouveaux éléments à la gérontologie éducative dans le sens où les auteures ont tenté de cerner les facteurs «affectifs» de la relation éducative entre la personne âgée et le formateur.

Il est à remarquer que les personnes âgées interviewées sont majoritairement des femmes (dans la première et la deuxième entrevues, pour ne retrouver que deux hommes à la troisième). Quoique les catégories pour les sujets âgés aient été déterminées par l'analyse des entrevues, il semble que l'interprétation des entrevues aurait pu s'enrichir de l'apport des «hommes» dans la relation éducative.

Dans le même ordre d'idées, le nombre restreint de formateurs peut-il permettre d'inférer avec exactitude les interprétations des résultats de l'entrevue? Quoi qu'il en soit, ce rapport de recherche est certes une contribution à la compréhension des conditions et des processus affectifs propres à l'apprentissage aux âges avancés de la vie. «Apprendre», n'est-ce pas «prendre pour soi» à l'instant où l'individu tente de maintenir l'équilibre de sa personnalité? Les auteurs ont très bien réussi à faire ressortir que l'apprentissage chez la personne âgée est avant tout une quête «d'être». Dans les rapports qui s'établissent entre les formateurs et les personnes âgées, chacun trouve son compte pour libérer le «soi», porteur des multiples potentialités, créatrices de soi et de l'autre.

Le recensement des écrits et la référence à des auteurs de marque ajoutent à cet ouvrage le sérieux qu'il mérite et invitent les chercheurs à poursuivre et à élargir l'enquête sur une population représentative des âges et des genres en tenant compte des niveaux de scolarité et des milieux socioculturels d'une population choisie.

Valois Robichaud  
Université de Moncton

\* \* \*

Limoges, J. (1991). *S'entraider*. Montréal: Éditions de l'Homme.

Jacques Limoges propose une nouvelle édition entièrement revue, mise à jour et enrichie de son volume *S'entraider* et a l'art de le mettre sur le marché à des moments de conjoncture économique difficile; en effet, la première version est parue en 1982 et la nouvelle version vient de paraître: deux moments économiquement difficiles pour une population en quête de ressources en relation d'aide.

Il faut aussi ajouter que la situation de l'entraide a changé énormément depuis dix ans. Alors qu'en 1982, l'entraide psychologique était associée aux anglophones ou encore restreinte au milieu adolescent, à ce qu'on appelait alors «le conseil par les pairs», la seule manifestation de l'entraide dans le monde adulte étaient les Alcooliques Anonymes.

Maintenant, l'entraide psychologique s'est élargie. Elle existe partout, faite par des gens de tous âges, de toutes formations, de toutes classes sociales et pour répondre à une multitude de besoins humains. Elle existe dans toutes les régions, avec des structures différentes et divers degrés d'anonymat. Que l'on pense au centre d'accueil et d'hébergement, au poste d'écoute, au tel-aide et à l'entraide pour un vieillissement éclairé, pour ne citer que ceux-ci.

*S'entraider* revient donc avec un nouveau contenu et l'accent est mis sur les expériences personnelles de l'auteur, sur ses recherches et ses conceptions de l'entraide. C'est une nouvelle version reformulée à plus de 60 % du volume, appuyée par les recherches récentes dans le domaine.

En première partie, surtout dans les quatre premiers chapitres, l'analyse se situe à un niveau plus épistémologique. Ainsi, le premier chapitre, à partir de la recension des écrits, fait le point sur l'entraide psychologique. Le deuxième chapitre apporte une nouvelle définition de l'entraide et de l'entraïdant. On aborde la temporalité, le lien entre l'être humain et ses références temporelles. On fait appel à la chronopsychologie. Entraider quelqu'un, c'est agir sur les dimensions du temps et de l'espace, celles-ci se conjuguant pour former une pyramide d'entraide. En voici un exemple: au premier échelon, il y a des épouses qui accompagnent leur conjoint en phase terminale. Au deuxième échelon, ces épouses doivent offrir plus de soins et de temps à leur conjoint et manifes-

tent alors des signes d'épuisement et de découragement. Elles risquent alors d'abandonner la tâche. Une infirmière communautaire leur propose soutien et assistance. C'est la formation du groupe d'entraide. L'infirmière agissant ainsi répond aux besoins des épouses et s'évite d'avoir personnellement à visiter chacun de ses malades. Ces mêmes épouses deviennent maintenant expérimentées en soins palliatifs. Au troisième échelon, les épouses perdent leur conjoint, le groupe d'entraide se dissout et celles-ci se retrouvent face à de longues heures difficiles. Ces veuves décident d'offrir leur soutien à d'autres épouses qui vivent la même épreuve en créant un réseau de parrainage. Elles transforment leur groupe d'entraide en groupe d'entraidentes. C'est là, dans cet espace et ce lieu, qu'elles partageront leurs expériences. Dans ce chapitre, l'entraïdant est défini à partir de pôles qui agissent en tandem, comme le temps et l'espace dans l'exemple des épouses; les autres tandems sont l'entraïdé-entraïdant, la consommation-l'investissement, l'égoïsme-l'altruïsme, le semblable-le différent, l'entraïdant-l'aidant.

Quant au troisième chapitre, il porte sur le groupe d'entraide, comme une partie du réseau de l'entraide. L'auteur apporte sa réflexion sur la prise en charge personnelle et collective et sur le rôle de l'autonomie dans le groupe d'entraide. Dans le premier livre, paru il y a dix ans, existait une confusion entre l'entraide, les entraïdants, les groupes d'entraide et les groupes d'entraïdants. On ne savait plus qui aidait et qui était aidé; les rôles n'étaient pas clairement définis. Dans cette nouvelle version, les concepts sont repris avec plus de clarté et de précision. Pour l'auteur, ce qui est propre à l'entraide, c'est l'implication personnelle dans une réciprocité.

Le quatrième chapitre examine les dynamiques à l'intérieur du trio entraïdant, groupe d'entraïdé et professionnel. C'est dans ce trio que prend racine l'entraide qualifiée; ce chapitre aide à clarifier le champ de l'entraide en définissant ses limites par une précision des termes. Il apporte une terminologie normalisée et précise les rôles et les fonctions de l'entraide. La lecture des quatre premiers chapitres est fort intéressante, l'ouvrage est clair, méthodique, fonctionnel et bien documenté. L'auteur cite abondamment les recherches entreprises récemment dans ce domaine.

Avec le cinquième chapitre, on entre dans la deuxième partie du livre avec PARA, le Programme d'amélioration de la relation d'aide. Pour l'auteur, ce programme «demeure à tous points de vue excellent et bien adapté à la formation des entraïdants, quoique, maintes fois, il se soit révélé également adéquat pour initier de futurs professionnels du counselling à la relation d'aide et même pour permettre à des professionnels chevronnés de faire le point sur leur pratique en redécouvrant l'essentiel de la relation d'aide» (p. 13).

La deuxième partie amène le lecteur à vivre des frustrations. Le programme PARA est présenté dans une approche micrograduée, avec des exemples pertinents, souvent stimuli pédagogiques, faisant appel à des situations près du réel, mais le livre se réfère constamment au visionnement du film «*Stimulinteraction*». La méthodologie vise à stimuler des interactions différentes à partir

des vignettes du film. On veut aider l'aidant avec des consignes spécifiques, à explorer, évaluer et améliorer ses relations interpersonnelles. Dans le livre on parle du film, on l'explique, on renvoie aux vignettes, mais pour le lecteur qui n'a pas visionné le film (coût: 700\$), ces pages sont décevantes. L'utilisation du volume n'a sa raison d'être qu'accompagnée du visionnement du film. Enfin, le dernier chapitre aborde la supervision en général, appliquée aux entraidents.

Ce volume veut reconnaître que la relation d'aide n'est pas de l'exclusivité des professionnels mais que celle-ci peut être apportée par un ami, un confrère, une personne présente à un moment difficile. Dans cette nouvelle édition la distinction entre l'aide professionnelle et la relation d'entraide est très claire. Depuis dix ans, le concept d'entraide dans ses divers champs d'intervention, violence, drogue, suicide, réhabilitation, malades en phase terminale, adolescents, femmes enceintes, nous est aussi plus familier.

En conclusion, un livre qui se présente en première partie comme une analyse épistémologique sur les concepts du réseau d'entraide et qui apporte aussi une terminologie normalisée, précise les rôles et fonctions de l'entraide. En deuxième partie, dans sa présentation du programme PARA, toute personne qui veut améliorer ses capacités d'aide le peut, à condition bien entendu, d'utiliser le support technologique du film en même temps qu'elle utilise le livre.

Louise Marchand  
Université de Montréal

\* \* \*

Dasen, P., Berthoud-Aghili, N., Cattafi, F., Cattafi-Maurer, F., Dias Ferreira, J. M., Perregaux, C. et Saada, E. H. (1991). *Vers une école interculturelle*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, Pratiques et Théorie, cahier no 61.

*Vers une école interculturelle* dresse un bilan passionnant d'un «ensemble de recherches portant sur divers aspects interculturels relatifs à l'enseignement primaire» (p. 3) dans les écoles de Genève.

Plusieurs questions relatives à la pédagogie en milieux pluriethniques sont abordées dans les diverses contributions de cet ouvrage. Ainsi on s'interroge, par exemple, sur la façon d'utiliser les savoirs formels et informels, c'est-à-dire les «savoirs initiaux» ou les «pré-acquis culturels» avec lesquels les enfants d'origine étrangère abordent leur nouvelle situation scolaire, sur le type de pédagogie à développer avec des enfants qui ont été alphabétisés dans d'autres langues, voire dans d'autres alphabets, ou qui, malgré leur âge (10-12 ans) n'ont jamais été scolarisés. Les questions renvoient également aux enseignants qui n'ont pas été préparés à développer une pédagogie interculturelle.

Ces recherches partagent une orientation commune: celle d'une perspective interculturelle qui «s'adresse à tous les élèves pour les sensibiliser au respect

de la diversité culturelle, aux solidarités et à la tolérance» (p. 5). On vise à ce que la présence de ces élèves ne soit pas vécue par les enseignants comme un problème, mais plutôt comme un atout, un enrichissement. On insistera ainsi sur les différences culturelles plutôt que les déficiences, on cherchera à détecter des compétences cachées en vue de favoriser une intégration de ces élèves plutôt que leur assimilation, comme cela semble être de règle aujourd'hui encore. Pratiquement, on fait état du choix de ne pas attribuer de notes aux élèves migrants au cours des deux premières années de leur insertion dans le système scolaire.

Parmi les divers apports de cet ouvrage, on soulignera une remarquable contribution à la clarification des termes culture, interculturel, acculturation, adaptation, socialisation dans les deux traditions certes proches, mais distinctes de la psychologie et de la pédagogie (pp. 11-44). Également très riches, des articles consacrés à la place de la langue des migrants au sein de l'école ou aux représentations arithmétiques chez les élèves migrants. Dans ce dernier article, l'auteur insiste sur l'importance pour les enseignants de travailler à partir des contenus arithmétiques et des représentations algorithmiques disponibles chez l'élève et de gérer les différences dans une relation didactique contractuelle (p. 141-190). Sont également abordées les questions des rapports entre enseignants et parents, et de l'impact des représentations réciproques sur ces relations, analysé à partir d'une situation d'échec scolaire. Cet échec devient un révélateur d'un ensemble de facteurs présents dans une situation interculturelle: conception des apprentissages, attentes scolaires des enseignants confrontés à celles des parents, conduites de collaboration ou au contraire d'évitement de la part tant des parents que des enseignants, etc. Et l'auteur de conclure: «seule une démarche anthropologique de l'institution scolaire, apparemment homogène, permet de mettre en évidence les relations, les créativité et les expériences qui s'y expriment». (p. 218)

Voilà un ouvrage de pédagogie interculturelle très stimulant dont l'écriture est rigoureuse et simple. À lire par les chercheurs, les formateurs et les enseignants concernés qui y trouveront à la fois un cadre d'analyse pour l'interculturel, des résultats de recherches empiriques inspirants et de riches suggestions pour la pratique pédagogique en milieux pluriethniques.

Janine Hohl  
Université de Montréal

\* \* \*

Gagné, G., Pagé, M. et Tarrab, E. (1990). *Didactique des langues maternelles. Questions actuelles dans différentes régions du monde*. Bruxelles: De Boeck Université. (Collection Pédagogies en développement, problématiques et recherches)

*Didactique des langues maternelles. Questions actuelles dans différentes régions du monde*, publication bilingue (français et anglais), est un apport fort précieux à la définition du champ de la didactique aussi bien par l'examen qu'on

y fait de la notion même de langue maternelle que par les synthèses qu'on y présente sur les rapports entre la recherche et les pratiques de classe, sur la didactique de l'écrit et sur les fonctions pédagogiques de l'imprimé et de l'informatique. Les études bien documentées qu'il contient se regroupent en quatre parties, chacune faisant l'objet d'une présentation détaillée.

Outre l'avant-propos, qui situe cet ouvrage dans la continuité des réflexions entreprises, depuis 1983, par l'Association internationale de linguistique appliquée (AILA), outre aussi les articles fort intéressants qu'il contient, cette publication comprend, en annexe, la liste des recommandations des experts de la Commission scientifique sur la pédagogie de la langue maternelle de l'AILA, recommandations que l'on adresse aux pays membres de l'AILA et aux pays du tiers monde en général, aux OING intéressées par le développement de la pédagogie des langues maternelles et à l'UNESCO.

La première partie, sous la direction de Gilles Gagné, porte sur la diversité de la notion de langue maternelle en Europe, en Asie, dans quelques pays d'Afrique sub-saharienne, en Tunisie et au Canada. La question se pose, en effet, de savoir ce qu'il faut entendre par langue maternelle. Celle dont on décrète qu'elle sera officielle (mais distincte de la précédente)? Celle de la communauté linguistique ambiante? Une langue supra-nationale? La complexité des situations est telle que toute tentative de définition univoque et universellement acceptée de cette notion serait vouée d'avance à l'échec.

Il est néanmoins fort intéressant de noter que cette diversité notionnelle se marque autant dans les finalités des programmes officiels d'enseignement que dans le choix des activités d'apprentissage elles-mêmes. Des objectifs de programme visant l'unification linguistique, par exemple, se rattacheraient à une conception de la langue maternelle définie comme «nationale», voire «supra-nationale», alors que d'autres, orientés vers la survie d'une langue, en contexte minoritaire, relèveraient davantage d'une conception qui met l'accent sur la communauté et sur l'école. Les programmes de formation de maîtres et le matériel didactique seraient aussi soumis à la conception politique que l'on se donne de la langue maternelle.

La deuxième partie, sous la direction de Michel Pagé, présente une analyse des rapports entre la recherche et l'enseignement de la langue maternelle. L'intérêt de cette section réside à la fois dans la distinction que l'on y fait entre deux types différents de recherche (recherche productrice de connaissances et recherche visant l'enrichissement de la didactique et des pratiques d'enseignement) et dans les questions qu'on y pose. En quoi la recherche contribue-t-elle au développement de l'enseignement de la langue maternelle? Comment les enseignants peuvent-ils s'approprier les résultats de la recherche?

Les quatre premières études de cette partie sont étroitement complémentaires. On y présente des notions et des modèles théoriques, issus pour la plupart de la linguistique systémique de M. A. K. Halliday ou de la psychologie d'inspiration cognitiviste. Ces modèles sont suffisamment bien établis pour marquer de

leur empreinte les activités d'apprentissage (en compréhension et en production de textes, entre autres) et les stratégies d'enseignement de la langue maternelle. On y analyse aussi l'écart qui sépare la recherche américaine des pratiques d'enseignement et on y suggère: a) que les résultats de la recherche servent d'abord à la conception des programmes, du matériel didactique et des critères d'évaluation; b) que, dans les programmes de sciences de l'éducation, les maîtres deviennent eux-mêmes chercheurs, afin d'assurer leur autonomie par rapport à des résultats de recherche venus d'ailleurs.

Dans les troisième et quatrième parties de cet ouvrage, toutes deux sous la direction d'Elca Tarab, sont analysés la mutation de la didactique de l'écrit et le hiatus que l'on observe souvent entre les objectifs d'enseignement et le matériel didactique. Le premier de ces sujets conduit les trois auteurs de cette section à examiner de près la pédagogie traditionnelle de l'écrit et à s'attacher à un enseignement renouvelé tout en ne perdant pas de vue les critiques qui ont été formulées à l'endroit des nouvelles tendances. Dans le second de ces sujets, les auteurs s'interrogent sur les déficiences du matériel didactique imprimé ou informatisé et sur leurs causes. Ils proposent d'intéressantes pistes de recherche en lecture et en communication orale et écrite.

Jean-Pierre Béland  
Université Laval

\* \* \*

Préfontaine, C. (1991). *Le roman d'amour à l'école: L'amour de la lecture*. Montréal: Logiques (Collection Théories et pratiques dans l'enseignement).

Jamais je n'aurais osé lire un roman Harlequin (ni même fréquenter une femme qui en lisait!), mais après avoir lu *Le Roman d'amour à l'école*, j'ai le goût d'en lire quelques-uns, question de savourer davantage l'excellente analyse qu'en fait Clémence Préfontaine.

Professeure en didactique de la langue première au Département de linguistique de l'Université du Québec à Montréal et docteure en littérature de l'Université Lumière, Lyon 2, l'auteure a mis ses talents de critique littéraire au profit des enseignants et des enseignantes du secondaire et du collégial. S'étant rendue à l'évidence que les élèves et les adultes (en majorité des femmes) lisent «plus facilement de la littérature populaire (en l'occurrence des romans Harlequin) que toute autre littérature» (p. 17), elle s'est donné la tâche d'analyser ces romans «roses» pour tenter de comprendre ce qui pouvait motiver tant de lectrices à travers le monde entier à les lire. Son analyse se porte surtout «sur ce qui est dit, sur les façons de le dire, [et] sur ce que ces romans camouflent derrière une apparence banale» (p. 19), dans le but d'aider les enseignants à susciter chez leurs élèves une prise de conscience face à l'image de la femme qu'on y retrouve, tout en leur faisant découvrir le goût et le plaisir de lire. «Une fois le plaisir de la lecture découvert, l'habitude de la lecture prise, les lecteurs demeureront des lecteurs». (p.17)

Afin que les enseignants et les enseignantes puissent exploiter ces romans d'amour à bon escient, l'auteure nous plonge dans le monde «réaliste» du roman d'amour et parsème son analyse d'exercices à faire réaliser par les élèves, qu'elle nomme des pistes d'exploitation pédagogiques (PEP); exercices qui font réfléchir sur un bon nombre de situations décrites ou de thèmes abordés dans les romans: la culpabilité féminine, les termes de possession, le stéréotype du romantisme, la soumission de la femme, etc.

Au chapitre I, Préfontaine nous explique pourquoi tant de gens lisent de la littérature populaire, pourquoi on dénigre les romans d'amour, et pourquoi il faudrait leur accorder une place à l'école. Au chapitre 2, on apprend jusqu'à quel point les romans d'amour «donnent l'illusion de la réalité» (p. 41), c'est-à-dire rendent vrai ce qui est pourtant fictif, pour capter l'intérêt des lectrices. L'auteure démontre comment la structure narrative des romans d'amour, le schéma narratif de l'histoire et les paroles des personnages font de ces romans des romans «réalistes, rassurants et traditionnels». (p.91)

Au chapitre 3, Préfontaine s'adresse surtout à l'idéologie de l'amour possessif dissimulée dans les romans Harlequin. On découvre comment les termes choisis par les auteurs transmettent l'idée de possession et maintiennent des attitudes particulièrement sexistes envers la femme. On apprend que la désignation des personnages par le narrateur ainsi que par eux-mêmes, l'utilisation d'adjectifs possessifs et de termes de possessions («mon amour», «chéri/e», etc.), ainsi que le vouvoiement et le tutoiement sont autant de moyens que se donnent les auteurs pour perpétuer, d'une façon subtile, l'idéologie de l'amour possessif.

Le chapitre 4 traite des thèmes de la domination masculine et du sexisme traduits par les attitudes physiques et mentales des personnages ainsi que par leurs gestes. En effet, les mots utilisés pour exprimer l'acte sexuel, l'importance accordée à la «grande habileté» de l'homme dans l'acte sexuel, le rôle soumis de la femme et la culpabilité qu'elle ressent dans ses relations amoureuses sont les diverses formes que prend la domination masculine dans les romans. En ce qui a trait aux stéréotypes sexistes, on retrouve la pudeur de la femme, la perte de sa virginité, les crises d'hystérie, la dépendance économique, le donjuanisme de l'homme, l'initiative qu'il prend dans la séduction et son attitude de sauveur à l'égard de la femme.

Enfin, dans le chapitre 5, Préfontaine démontre comment les romans Harlequin exploitent les trois mythes traditionnels au sujet de l'amour: 1) la beauté fait naître l'amour, 2) l'amour aboutit au mariage et 3) le bonheur se trouve dans le mariage. Cette «trilogie» se retrouve dans tous les romans qui ont fait l'objet de l'étude et qui font partie de la bibliographie.

Ce livre extrêmement intéressant et facile à lire, n'a qu'une faille: les citations prises des romans Harlequin pour appuyer les propos de l'auteur et pour aider le lecteur à mieux saisir ce qu'elle avance sont insuffisantes. Néanmoins, ce livre est un vade-mecum qui nous incite à lire des romans Harlequin pour com-

pléter nous-mêmes les PEP que nous propose l'auteure, et, ce faisant, fournir les citations qui manquent. J'ai hâte à l'été pour m'y mettre...

Normand Fortin  
Collège universitaire de Saint-Boniface

\* \* \*

Valiquette, J. (1990). *L'enseignement grammatical, à l'heure des choix*. Montréal: Centre éducatif et culturel.

*L'enseignement grammatical, à l'heure des choix* est sous-titré «Une solution aux faiblesses chroniques en orthographe grammaticale», sous-titre qui reflète d'ailleurs mieux que le titre le contenu de l'ouvrage de Josée Valiquette, dans lequel il n'est question, pratiquement, que d'orthographe (incluant la dimension graphique de la morphologie verbale).

C'est un petit ouvrage courageux et qui frappe d'autant plus qu'il est proposé par quelqu'un de connu pour son expérience des milieux éducatifs au Québec, depuis la classe elle-même jusqu'au ministère de l'Éducation, en passant par la publication de matériel didactique. Il se présente comme un bilan de l'enseignement de l'orthographe grammaticale après dix ans de «nouveau» programme de français au Québec. Celui-ci étant négatif — J. Valiquette démontre en effet, chiffres à l'appui, que l'on a peu de raisons de se réjouir des résultats obtenus —, c'est le retour à l'analyse grammaticale traditionnelle «qui nous menace, pense-t-elle, à moins que l'on accepte vraiment cette fois de trouver «une solution de rechange à la grammaire traditionnelle».

Et c'est l'attitude qu'elle adopte, assurant qu'il n'y aura ainsi aucun besoin d'augmenter les heures de grammaire et d'orthographe aux dépens des situations d'écriture. Elle part de l'hypothèse que «les règles d'orthographe grammaticale pourraient être maîtrisées à peu près parfaitement, en situation d'écriture, dès le début du secondaire» (p. 19). Il faut que l'enseignement de l'orthographe change et construise, comme Apple l'a fait pour rendre ses ordinateurs personnels accessibles au grand nombre, une approche d'apprentissage «amicale pour l'utilisateur». Elle emprunte une voie résolument pratique et pragmatique, visant avant tout l'efficacité.

À la suite du premier chapitre où sont exposés ses propres points de vue et positions, l'auteure, s'appuyant d'une part sur les résultats officiels des épreuves de français de fin du primaire, d'autre part sur ses propres analyses d'erreurs dans des corpus importants du primaire, s'attaque avec vigueur aux bêtes les plus noires de l'enseignement de l'orthographe grammaticale qui sont (et ces différents titres constituent les quatre autres chapitres du livre): 1) l'accord du verbe et de certains pronoms, 2) l'accord du nom et de certains déterminants, 3) l'accord de l'adjectif et du participe passé, 4) la ponctuation et la syntaxe. Les trois premiers points font ainsi le tour des cas auxquels peut se résumer l'orthographe grammaticale, dont on aurait tendance à exagérer les difficultés. Chacun

des chapitres est structuré de façon identique: l'auteure présente d'abord une analyse des difficultés qu'offrent, pour l'élève, les questions soulevées; elle propose ensuite une façon simple de s'attaquer au problème, et suggère enfin un contenu détaillé d'enseignement, une progression pour le primaire et des aperçus pour le secondaire.

En ce qui concerne les accords du verbe et du nom par exemple, elle insiste sur le fait que la plus grande partie des problèmes est liée à des difficultés de repérage; elle propose en conséquence différentes stratégies basées sur des critères distributionnels simples (qu'elle appelle curieusement «fonctionnels») à la place des critères sémantiques peu opérationnels de la grammaire scolaire traditionnelle. Elle examine également diverses questions moins directement reliées aux accords principaux (certains homophones, par exemple), y ajoutant des suggestions judicieuses à propos de stratégies possibles et d'une terminologie adaptée aux plus jeunes.

Le chapitre de loin le plus développé est celui qui tente de mettre de l'ordre dans deux questions difficiles: le repérage des adjectifs et des participes passés, et leurs règles d'accord. Sur ce dernier point, c'est une «synthèse de la solution globale à laquelle elle est parvenue qu'on retrouve dans cet essai» et qu'elle dépose comme pièce au débat sur l'orthographe (p. 8). C'est en effet une analyse très personnelle qu'elle apporte à la question de l'accord des participes passés, de façon à la simplifier en supprimant le recours à la notion de COD, qui n'est ni scientifique, ni adaptée à l'enseignement de l'orthographe. Pour cela, elle est amenée à réanalyser tout un pan de la grammaire et à avoir recours à un appareillage de concepts et de démarches assez différents de ceux qu'on utilise habituellement.

Il est légitime, bien sûr, de revendiquer la liberté pour le didacticien de puiser à diverses sources, et peut-être en effet, l'auteure arrive-t-elle à simplifier cette question pour l'élève. Cependant, les interrogations que soulève un tel type de démarche ne sont pas négligeables. Si ces outils sont efficaces (s'ils ne le sont pas, la question ne se pose même pas), sont-ils rigoureux sur le plan de la connaissance des mécanismes de la langue, c'est-à-dire cohérents avec ce que l'on en sait par ailleurs et que l'élève aura à approcher ultérieurement dans ses apprentissages? (Par exemple, est-il sans conséquence d'assimiler «mangé» dans «elle a mangé des pommes» à un adjectif?)

Par ailleurs, l'objectif de l'enseignement de la langue à l'école est-il seulement de ne pas faire d'erreurs d'orthographe? Ou est-il également pour l'élève de se construire une conscience de ce qu'est une langue, sa langue, en observant son fonctionnement à la lumière de ce qu'on en connaît par les sciences du langage, et en développant, à son propos cette attitude scientifique dont on déplore le peu de présence à l'école?

En fin de parcours, Josée Valiquette ajoute quelques réflexions générales sur la didactique de la syntaxe, 8 pages sur 240, ce qui est bien peu et risque malheureusement de conforter l'opinion toujours dominante que la langue, c'est avant tout l'orthographe.

Au total, c'est un petit livre qui offre un point de vue essentiellement pratique, dont les choix peuvent être discutables, mais qui a le mérite de rappeler que beaucoup d'efforts et de temps sont consacrés dans les classes à des questions d'intérêt mineur, notamment les règles d'accord du participe passé qu'il serait peut-être temps de songer à assouplir, dans la foulée des rectifications orthographiques récentes.

Marie-Christine Paret  
Université de Montréal

\* \* \*

De Grandmont, N. (1991). *Le jeu ludique. Conseils et activités pratiques*. Montréal: Logiques (Collection Théories et pratiques dans l'enseignement).

Dès l'introduction de ce manuel dont le titre, *Le jeu ludique*, nous paraît tautologique, l'auteur manifeste, sans ombrages, son intention fort louable: «... aider différents intervenants à atteindre l'objectif fondamental de leur travail quotidien: amener l'enfant à l'expression la plus globale possible des différentes dimensions de sa personne...» Pour réaliser ce projet, elle produit un volume subdivisé en quatre parties. La première est d'ordre théorique. Deux autres parties sont consacrées à la présentation d'activités pratiques. Suit, pour finir, une bibliographie d'auteurs de langue française qui ont traité, sous un angle ou sous un autre, la question du jeu chez l'enfant.

Quels buts poursuit l'auteure dans la partie théorique? «Présenter *en détail*, dit-elle (c'est nous qui soulignons) la théorie spécifique au jeu ludique.» L'auteure accomplit-elle sa promesse? Nous ne le pensons pas. En effet, le titre même de la section traitant de l'aspect théorique: «Éléments d'une théorie de la pratique du jeu ludique» indique, sans aucune justification, une modification de l'intention de l'auteure, car elle passe d'un projet de présentation en détail à, en fait, une évocation «d'éléments» traités de façon on ne peut plus rudimentaire. Si cette première partie a le mérite d'exciter l'appétit du lecteur, les attentes qu'elle a créées dans l'introduction ne sont nullement comblées. Par contre, quand elle parle de ce qui devrait caractériser une démarche pédagogique ludique, les conseils prodigués aux intervenants nous paraissent précieux, cohérents avec la pensée et l'expérience de l'auteure.

Les deux parties pratiques du livre présentent ou des jouets ou des activités, — les unes individuelles, les autres collectives, — à proposer aux enfants de un an à dix ans. Les commentaires de l'auteure sont concis et les consignes précises. La langue est simple et limpide. Les éducateurs trouveront dans ces pages une abondante source d'inspiration susceptible d'alimenter leur propre créativité. Sur ce point, on peut affirmer l'utilité et le mérite de ce livre.

La dernière partie de l'ouvrage présente une bibliographie subdivisée en quatre sous-titres: théorie, enfants, jeunes, adaptation scolaire. Comme cette bibliographie précède la conclusion, il faut croire qu'elle fait partie intégrante

des objectifs de l'auteure. Dans un tel cas, on s'attendrait à ce que l'auteure commente sommairement chaque ouvrage en fonction des buts qu'elle poursuit dans son propre livre. Cela n'ayant pas été fait, le lecteur doit donc se contenter d'un simple titre pour juger de la pertinence de cette bibliographie. C'est nettement insuffisant.

En résumé, bien que trop faible dans la partie théorique, ce manuel offre de judicieux conseils aux intervenants dont la mission consiste à accompagner et stimuler le développement intégral des enfants qui leur sont confiés. Les jouets présentés sont adéquatement commentés. Les activités pratiques sont bien décrites. Elles comportent un potentiel ludique et développemental indéniable.

Joseph Morose  
Université du Québec à Chicoutimi

\* \* \*