Document generated on 08/04/2025 2:23 p.m.

Revue des sciences de l'éducation

Études, livres, revues

Volume 12, Number 2, 1986

URI: https://id.erudit.org/iderudit/900536ar
DOI: https://doi.org/10.7202/900536ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)
1705-0065 (digital)

Explore this journal

Cite this review

(1986). Review of [Études, livres, revues]. *Revue des sciences de l'éducation*, *12*(2), 295–321. https://doi.org/10.7202/900536ar

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1986

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Revue des sciences de l'éducation, vol. XII, no 2, 1986

Recensions

Horth, Raynald, *L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en sciences de l'éducation*, Pointe-au-Père: Les Éditions de la Mer, 1986, 195 pages.

L'approche qualitative semble devenir de plus en plus «à la mode» en sciences de l'éducation. Ce phénomène est à la fois stimulant et inquiétant. Stimulant parce que l'approche qualitative permet de sortir des cadres rigides de la recherche traditionnelle; inquiétant parce que cette approche peut être récupérée à des fins autres que celles qui lui sont propres. C'est dans cette optique que le livre du professeur Raynald Horth, *L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en sciences de l'éducation*, est ici analysé.

Dans le premier chapitre, le professeur Horth présente d'abord une brève description de l'évolution de l'approche qualitative de 1920 à 1960. On y retrouve l'influence de l'École de Chicago, le contexte politico-économique d'alors ainsi que les principaux instigateurs de cette approche (dont Glaser et Strauss, 1967; Filstead, 1970 et Lofland, 1971). L'auteur présente ensuite les fondements théoriques et épistémologiques du courant qui, selon lui, a prédominé jusqu'à il y a environ une dizaine d'années. L'approche qualitative trouverait ainsi ses fondements théoriques dans l'interactionnisme symbolique et ses fondements épistémologiques dans la phénoménologie. L'interactionnisme symbolique est présenté ici comme une approche qui cherche à saisir et à comprendre les actions telles qu'elles sont perçues, de l'intérieur, par le sujet; la phénoménologie, «méthode de retour aux choses, dans des descriptions en dehors de toute conceptualisation» (p. 14), est présentée ici comme étant la philosophie qui sous-tend l'interactionnisme symbolique.

Dans le deuxième chapitre, l'auteur entend proposer de nouveaux éléments se rapportant tant aux fondements épistémologiques qu'aux fondements théoriques de l'approche qualitative. Dans un premier temps, désireux de permettre une approche plus dynamique dans laquelle et le sujet et l'objet étudiés seraient en interaction, l'auteur opte pour une rupture épistémologique qui délaisse la phénoménologie au profit du matérialisme dialectique; il opte, conséquemment, pour une rupture théorique qui délaisse l'interactionnisme symbolique au profit de l'approche dialectique axée sur l'étude des contradictions. Dans un deuxième temps, l'auteur propose l'examen de quelques contradictions principales qui pourraient constituer, selon lui, les «éléments d'un cadre de référence pour toutes personnes intéressées à interroger les réalités» (p. 24) et qui serviraient également à illustrer «ce qui est défini comme nouveaux apports théoriques à l'approche qualitative»

(p. 24). Suivent une série d'exemples de rapports sociaux contradictoires: les rapports femmes-hommes, prolétariat-bourgeoisie, enfants-adultes, personnes âgées-société capitaliste et patriarcale, minorités-majorité, personnes dites inadaptées-personnes dites normales, environnement-société capitaliste, pays dépendants-pays dominants, société civile-État.

Dans le troisième et dernier chapitre, l'auteur présente les principales étapes de ce qu'il qualifie d'«approche qualitative systémique»: projet initial, exploration, échantillonnage, catégories et propriétés correspondantes, techniques de collecte des données, analyse comparative, résultats et conclusion. Chaque étape est illustrée à partir d'exemples tirés de la thèse de doctorat du professeur Horth (1978): «Analyse de quelques éléments du processus de marginalisation de perturbés affectifs graves». Deux autres résumés de recherches dites qualitatives sont de plus présentés en annexe, à titre d'illustrations complémentaires: «Le processus de marginalisation à la maternelle», mémoire de maîtrise de Madeleine Aubin et «L'absentéisme des élèves dans une école élémentaire en milieu populaire de Montréal», mémoire de maîtrise d'Hélène Gilbert.

Dès l'introduction, l'auteur affirmait vouloir proposer de nouvelles finalités à la recherche de type qualitatif: «aider les personnes opprimées, dominées et exploitées à retrouver de nouvelles capacités de création du pouvoir, du savoir et de l'avoir; [...] aider les groupes marginalisés [...] à s'approprier collectivement des moyens pour orienter le changement social selon leurs propres intérêts» (p. 1). Dans sa conclusion, l'auteur, toujours conséquent, parle de rupture avec les différentes formes de marginalisation et de solidarité face à celles et à ceux qui vivent une oppression, domination, appropriation ou exploitation.

L'analyse de l'ensemble du livre permettra à plusieurs d'y déceler une certaine tentative de récupération de la méthodologie qualitative.

Les «nouvelles finalités» que l'auteur propose à la recherche qualitative ne font que refléter un choix idéologique arrêté. Déjà, cette subordination de la recherche à toute finalité autre que celle d'apporter des connaissances nouvelles dans un domaine donné nous semble des plus redoutable. De plus, la grille d'analyse marxiste-léniniste qui a régné dans certains milieux québécois dans les années 60 et 70 semble ici omniprésente. Par exemple, au chapitre deuxième, l'examen des contradictions est réalisé à partir de cette grille. On y retrouve des oppositions d'un simplisme évident: «la société capitaliste» devient responsable de tous les maux, y compris de «l'empoisonnement [...] par les isotopes radioactifs» (p. 49). (Comme si Tchernobyl n'existait pas.) C'est ainsi que l'on se permet, au nom d'une idéologie, d'omettre certains faits.

L'auteur présente les fondements théoriques et épistémologiques de l'approche qualitative en accentuant le rôle qu'y joue la phénoménologie axée entièrement sur le sujet qui expérimente l'action ou l'élément étudié. Pourtant, dès 1967, Glaser et Strauss s'éloignaient d'une telle centration sur le sujet. Par la

suite, plusieurs chercheurs et chercheures reconnus pour leur expertise en recherche qualitative (dont Miles et Huberman, 1984), ont préconisé une recherche centrée à la fois sur le sujet et l'objet étudiés, sans pour autant se situer dans l'optique du matérialisme dialectique. On a également omis ces faits...

L'auteur affirme que le fait d'opter, comme il le propose, pour une approche dialectique centrée sur l'étude des contradictions constitue une rupture théorique par rapport à ce qui existait dans le domaine de la recherche qualitative. Au contraire, la recherche des contradictions, des oppositions nous semble avoir fait partie intégrante de la méthodologie qualitative. Déjà Glaser et Strauss (1967) incitaient les chercheurs et les chercheures à repérer et à analyser toute contradiction qui semblerait pertinente. Il faut dire que les contradictions dont on parle habituellement en recherche qualitative ne sont pas de même nature que celles dont parle le professeur Horth. En effet, en recherche qualitative, telle que nous l'entendons, les contradictions se retrouvent au niveau des données recueillies inductivement, tandis que pour le professeur Horth, les contradictions se retrouvent dans un cadre de référence élaboré avant la cueillette des données.

Cette question des contradictions nous amène alors à soulever la contradiction principale qui sous-tend, à notre avis, tout le livre, à savoir l'utilisation d'un cadre de référence préétabli à l'intérieur d'une démarche inductive. Si la démarche est inductive, exploratoire, «qualitative», la présence d'un cadre de référence établi *a priori* ne peut que nuire au processus de théorisation (*theory-building*). Rappelons que l'utilisation d'un cadre de référence dans lequel les dimensions et même les rapports entre ces dimensions sont identifiés à l'avance est caractéristique d'une recherche de vérification permettant de confirmer ou d'infirmer, dans l'esprit de la recherche quantitative, une théorie établie. Le lecteur ou la lectrice qui aura pris conscience de la présence d'un tel cadre théorique établi *a priori* aura probablement réussi, par exemple, à «deviner», sans trop d'effort, les conclusions auxquelles le chercheur est arrivé à la fin de la présumée phase d'exploration décrite au chapitre troisième: «ces enfants vivent par rapport aux adultes de l'école une situation de non-pouvoir et même de répression» (p. 70).

Lorsque la recherche se veut délibérément option idéologique et intervention politique plutôt que véritable quête de connaissances nouvelles, n'y a-t-il pas lieu de s'inquiéter?

Claudia Danis

* * *

De Landsheere, Gilbert, *La recherche en éducation dans le monde*, Paris: P.U.F., 1986, 400 pages.

Soulignons tout d'abord que le titre *La recherche en éducation dans le monde* est assez peu indicatif du véritable contenu de cet ouvrage. En effet, l'auteur

limite le principal de son entreprise à l'histoire de la pédagogie expérimentale, qu'il présente comme la source première de la connaissance scientifique des faits éducatifs. De plus, alors que le titre laisse espérer une sorte de réflexion-synthèse sur l'état actuel de la recherche en éducation dans le monde, l'ouvrage présente plutôt une généalogie chronologique des idées et des concepts relatifs à l'évolution de la pédagogie expérimentale. On a même parfois l'impression que plusieurs chapitres se réduisent à un simple résumé des idées d'un chercheur important ou d'un courant de recherche particulier.

Soulignant l'inexistence d'une «histoire universelle de la pédagogie expérimentale», l'auteur définit son entreprise comme un «modeste essai» (p. 9) devant contribuer, d'une part, à refiler «le fil qui relie encore directement les aînés des chercheurs d'aujourd'hui aux illustres fondateurs», et d'autre part, à rassembler les faits et les «premiers éléments d'un immense dossier» dont la signification est remise à plus tard (p. 10). Bref, cet essai se veut une première contribution à une histoire future de la pédagogie expérimentale. C'est pourquoi, comme nous en avertit l'auteur, on y trouvera surtout des «faits» et peu d'interprétations.

L'ouvrage se divise en trois parties. La première, *Les précurseurs* (p. 31 à 38), brosse un très rapide tour d'horizon des origines de la discipline. Selon l'auteur, bien qu'elle ait des origines très anciennes, la pédagogie expérimentale naît dans la seconde moitié du XIXe siècle. C'est en effet à cette période, sous la double influence de la psychologie expérimentale et de la psychophysique (Weber, Fechner, Helmholtz), que se développent les premières études proprement expérimentales sur l'apprentissage, la mémoire, etc. Les universités allemandes, qui jouent à l'époque le rôle de centre diffuseur de la culture scientifique, favoriseront grandement l'exportation de ce nouveau courant d'idées.

La seconde partie, *Naissance et première efflorescence* (p. 40 à 133), présente les principales filiations intellectuelles auxquelles se rattache l'essor de la discipline. L'auteur divise son étude par pays et identifie dans chacun d'eux le ou les principaux chercheurs dont il résume succintement la contribution. D'abord développée en Europe, principalement en Allemagne et en France, la pédagogie expérimentale connaît son véritable essor aux États-Unis; c'est là qu'elle s'impose et se voit reconnue comme discipline scientifique par les autorités universitaires. Les chercheurs américains, notamment sous l'influence du néo-positivisme et de la psychologie du comportement, adoptent une approche scientiste dans l'étude des phénomènes éducatifs. Thorndike, Judd, Freeman et plusieurs autres développent les premières études quantitatives, l'application de tests, l'utilisation d'enquêtes, et mettent au point les premiers outils statistiques appliqués à l'éducation. Cette efflorescence de la pédagogie expérimentale se situe dans la foulée des premières tentatives de rationalisation du travail industriel (Taylor) et de la croissance du système national d'éducation aux États-Unis.

La troisième et dernière partie, de loin la plus importante, traite de l'évolution de la discipline dans *La seconde moitié du XXe siècle* (p. 137 à 344). C'est après la seconde guerre mondiale que la recherche en éducation connaît son plein développement. Les «Golden Sixties» sont marquées par deux phénomènes de grande envergure: l'explosion des instituts de recherche financés par les états nationaux et la création d'un réseau instititutionnel mondial de recherche: I.E.A., U.N.E.S.C.O, O.C.D.E., etc.

La croissance des systèmes d'éducation nationaux, la rivalité est-ouest, l'afflux d'argent, la fin des régimes coloniaux et les problèmes liés au sous-développement sont autant de causes qui expliquent la multiplication et le foisonnement de la recherche en éducation. L'auteur analyse encore une fois la situation pays par pays. Les États-Unis continuent de jouer le rôle de tête de pont. Toutefois l'hégémonie américaine semble se faire plus diffuse, moins entière. Les institutions internationales favorisent une meilleure collaboration entre les chercheurs des différents pays.

L'avant-dernier chapitre est consacré à la présentation et à l'exploration des nouveaux champs de recherche apparus depuis les années 1940. L'auteur présente brièvement l'évolution de la méthodologie de la recherche, de la recherche curriculaire, de la recherche sur la formation des enseignants, etc. Le dernier chapitre porte sur *Le grand débat quantitatif-qualitatif.* La thèse de l'auteur est que nous allons actuellement vers une intégration de ces deux pôles de recherche. Toutefois, la recherche quantitative reste pour lui l'idéal normatif de la connaissance rationnelle. Paradoxalement, l'auteur conclut son ouvrage en soulignant l'impossibilité d'une «théorie universelle de l'éducation» (p. 346), qu'il attribue au triomphe des jugements de valeurs sur l'appréciation objective et au fait qu'il n'existe pas en éducation «d'expériences cruciales établissant un acquis de signification universelle (p. 346)». Bref, la recherche expérimentale est en quelque sorte le chemin du progrès indéfini et relatif de la connaissance scientifique.

Les ouvrages sur l'histoire de l'éducation sont si rares que chacun mérite d'être salué. Conformément à la modestie de ses prétentions, celui de Gilbert de Landsheere propose aux lecteurs une sorte de bilan factuel de l'évolution de la recherche expérimentale en éducation. Nous ne pensons pas que ce bilan constitue en lui-même une véritable histoire de la discipline. Trop souvent limité au champ clos des idées, à l'évolution intellectuelle des théories, des courants de recherche, l'ouvrage nous laisse souvent sur notre faim. Peut-être est-ce là, tout compte fait, sa principale qualité: il nous donne le goût d'en savoir plus, de connaître mieux et davantage ce qui nous a déterminés, ce qui continue à nous déterminer.

Nous pensons, à l'instar de Braudel, que l'histoire relève d'une véritable et authentique multidisciplinarité. Trop d'éléments entrent en jeu, trop de phéno-

mènes aux significations et aux dimensions multiples concourent à l'histoire, pour qu'un seul homme, fût-il un éminent spécialiste, puisse en traduire la complexité. L'histoire de la recherche en éducation confirme la règle: elle devra être écrite par plusieurs.

Maurice Tardif

* * *

Perrenoud, Philippe, *La fabrication de l'excellence scolaire* Genève: Droz, 1984, 326 pages.

Alors que la plupart des pays s'interrogent sur le rendement et la qualité de leur système d'enseignement et que l'évaluation est entrevue comme un moyen privilégié de corriger plusieurs des lacunes identifiées, l'étude de Perrenoud sur *La fabrication de l'excellence scolaire* arrive à point nommé.

Définissant son étude comme une sociologie de l'évaluation scolaire, l'auteur veut examiner les mécanismes par lesquels l'école primaire fabrique des hiérarchies d'excellence, «en particulier celles qui décident de l'échec ou de la réussite scolaires et de leurs conséquences» (p. 11). Cette analyse de la fabrication de l'excellence conduira donc non seulement «à mettre en évidence la construction d'une représentation des inégalités» mais aussi à «décrire et expliquer la part d'arbitraire qui caractérise cette construction» (p. 11). Pour Perrenoud, tout groupe social engendre des normes d'excellence en vertu desquelles les individus sont classés, une hiérarchie traduisant les comparaisons qui mettent inévitablement en lumière les «inégales distances» à la norme. Cette hiérarchie revêt un caractère informel lorsqu'elle procède de l'intuition mais acquiert un caractère formel lorsqu'existent des procédures d'évaluation et de classement. L'école n'a donc pas inventé les hiérarchies d'excellence et elle n'en a pas le monopole.

Insistant sur le fait qu'en établissement des hiérarchies d'excellence, l'école «fabrique une réalité nouvelle», l'auteur justifie l'usage de la métaphore de la fabrication par le pouvoir de signification et d'évocation de celle-ci. Pour Perrenoud, en effet, «les jugements et les hiérarchies d'excellences, comme toutes les représentations, résultent d'une construction intellectuelle, culturelle, sociale» (p. 16). Le caractère relativement artisanal de cette fabrication n'en exclut néanmoins pas la routine stable et le fonctionnement complexe qui met en jeu tant le découpage du curriculum en disciplines et en degrés annuels que l'enracinement dans une pratique pédagogique où s'élabore une négociation continuelle entre maître et élèves. En effet, l'évaluation n'est pas seulement une mesure de l'excellence, c'est aussi une interaction sociale.

Cette étude, comme projet sociologique, s'intéresse ainsi à la façon dont les acteurs sociaux construisent leurs représentations de la réalité; elle ne tente, en aucune façon, de décider de la validité de ces représentations. De nature quali-

tative, elle s'appuie, d'un côté, sur l'étude des textes qui codifient le curriculum et les procédures d'évaluation dans le système d'enseignement de la Suisse romande et, d'un autre côté, sur un ensemble d'observations provenant de deux recherches plus vastes conduites dans le même système, l'une sur l'échec scolaire et la différenciation de l'enseignement, l'autre sur les pratiques pédagogiques dans le domaine de la langue maternelle.

Après avoir consacré un premier chapitre à exposer sa problématique, l'auteur se centre, dans le deuxième chapitre, sur le concept central de l'ouvrage, celui de «hiérarchie d'excellence» qu'il explicite sans se référer explicitement à l'école. Il s'attache donc à y définir les notions d'excellence, de normes d'excellence et de hiérarchie d'excellence. Et, puisque l'excellence se rapporte aux pratiques, qu'elle manifeste toujours une compétence, qu'elle résulte d'un apprentissage, qui fait partie du capital culturel (p. 35), l'auteur examinera aussi les rapports entre l'excellence et la compétence comme entre les hiérarchies d'excellence et les inégalités de capital culturel.

Dans le troisième chapitre, Perrenoud esquisse un historique de l'émergence de normes d'excellence scolaire dans les sociétés occidentales qu'il estime indissociable du processus de leur scolarisation. Ces hiérarchies pèsent par la suite sur les individus non seulement parce qu'ils les ont intériorisées, mais aussi parce qu'elles commandent la poursuite des études ou l'accès à une pratique professionnelle, sans pour autant, dans ce dernier cas, qu'il soit certain que les diverses professions utilisent effectivement toute la culture nécessaire à l'entrée chez elles.

Les chapitres 4 et 5 considèrent la forme sous laquelle l'excellence scolaire existe dans l'école. Comment y est-elle codifiée, conservée, interprétée et recréée? Pour ce faire, Perrenoud voit d'abord comment la culture scolaire se transforme en curriculum formel dans l'école (chap. 4). L'examen des textes propres à l'école primaire suisse romande le conduit à constater que les normes d'excellence sont immergées en quelque sorte dans le curriculum formel. De plus, ces normes se présentent d'une façon si fragmentée qu'il n'est pas exagéré de parler d'une «excellence en miettes» (p. 132), l'unité de chaque variété d'excellence n'existant qu'à un certain niveau d'abstraction. C'est dans l'élaboration des jugements que cette fragmentation est dépassée. L'auteur passe donc au chapitre suivant à l'étude des procédures d'évaluation formelle qui conditionnent largement la façon dont sont formulées et ensuite évaluées les exigences réelles auxquelles doivent répondre les élèves.

Pointant du doigt les failles du système d'évaluation, Perrenoud se demande pourquoi un tel système résiste à la critique. La réponse: «Parce qu'il permet à l'organisation scolaire de survivre en dépit de contradictions majeures» (p. 165). C'est ce qu'il tente de montrer en analysant, dans le chapitre 6, la question de la sélection et de l'échec scolaire comme aspects du fonctionnement de l'école primaire. L'évaluation dans une organisation aussi complexe que l'école, ne peut

être ordonnée, constate-t-il, au seul souci de faire progresser tous les élèves vers la maîtrise du curriculum. Elle doit s'adapter aux exigences de l'organisation et de la pratique: illustrerait à souhait cette conclusion le travail scolaire défini comme «activité à la fois imposée du fait de l'autorité du maître et évaluée en vertu des normes d'excellence» (p. 201). C'est de ce caractère doublement normatif que découleraient les caractéristiques singulières de l'excellence scolaire. Les jugements d'excellence ne sont, en effet, qu'un des aspects d'une histoire qui dure des mois et des années et qui se trame autour du travail scolaire dont l'une des dimensions est le contenu, c'est-à-dire le curriculum réel (objet du chapitre 8), et une autre, l'évaluation informelle (thème du chapitre 9). Au total, l'élève doit surtout apprendre à réussir en s'adaptant aux règles du jeu que lui impose la réalité.

Au terme de sa démarche, Perrenoud rappelle que l'école, détenant «le pouvoir d'évaluer les conduites et d'en construire une représentation légitime qui passe pour la réalité» (p. 296), met en relief, par les jugements d'excellence, des inégalités et des différences qui existent de toute façon dans la réalité. Mais ce faisant, l'école génère des conséquences qui s'ajoutent à celles qui en découlent déjà. Plus, de par le caractère inévitablement arbitraire de ces jugements, elle ne dit pas nécessairement toute la vérité et rien que la vérité sur les différences. Une telle situation ne dispense pas, selon l'auteur, «d'expliquer pourquoi tous les enfants ne s'approprient pas la culture scolaire et le métier d'élève dans la même mesure ou au même rythme» (p. 300). Car l'évaluation ne correspond qu'à la phase utilme de la genèse des inégalités et avant d'évaluer, l'école enseigne. Elle ne peut se dire sans prise sur les apprentissages scolaires. Mais alors, se demande Perrenoud, si l'école engendre régulièrement des inégalités, de qui est-ce le projet? La réponse à cette question dépasse la sociologie de l'éducation, mais lui appartiendrait de comprendre pourquoi «le système d'enseignement s'est donné et conserve une organisation pédagogique génératrice d'inégalités (p. 303). Finalement, l'auteur nous rappelle un constat qui ressort de son examen, à savoir que l'excellence scolaire ne porte pas seulement sur la maîtrise des savoirs et des savoir-faire qui définissent les contenus majeurs de l'instruction obligatoire, mais aussi sur d'autres composantes comme «la discipline, les bonnes habitudes, le conformisme intellectuel, le sens commun, l'implication dans le travail, le désir d'excellence, l'habileté tactique devant l'évaluation». Pour comprendre les inégalités et les différences, il faut donc prendre en compte ces diverses composantes.

Perrenoud utilise l'approche de l'interactionnisme symbolique de Berger et Luckman, enrichie des propositions de l'analyse stratégique mise de l'avant pour l'étude des systèmes sociaux par Crozier et Friedberg. Son approche se résumerait à ceci: à l'intérieur d'un ensemble structurel donné, qui est tout à la fois contrainte de l'action sociale et possibilité de celle-ci, et dans le cours même de leurs actions, qui véhiculent toujours une stratégie, les acteurs sociaux, influencés par leur culture sociétale, construisent des représentations de la réalité qui font alors partie de la réalité et qui s'imposent comme la réalité, déterminant donc le

devenir de celle-ci. Une telle approche s'avère très féconde pour la compréhension d'une réalité sociale. Mais en même temps, elle comporte des limites qui sont celles de l'étude de Perrenoud. En effet, dans un autre système d'enseignement, où la culture sociétale est différente et l'école dotée d'un autre ensemble structurel, la fabrication de l'excellence scolaire pourrait prendre une autre tournure. Elle pourrait, par exemple, faire davantage ressortir la maîtrise des savoirs et des savoir-faire et mettre en cause, plus directement, le poids de l'enseignement lui-même comme des différences en capital culturel chez les élèves. Ce faisant, elle serait associée à d'autres mécanismes sociaux dont la fonction consisterait à surmonter les contradictions générées par la situation de façon à la rendre vivable pour les acteurs et jouerait dans le sens du maintien de l'école.

Le livre de Perrenoud est de lecture agréable même si l'auteur développe son sujet d'une façon très serrée. Compte tenu des limites propres à l'approche, est-ce à dire, cependant, que cette étude ne vaut que pour la seule Suisse romande? Non, tout au contraire. Outre certaines similitudes du système d'enseignement de la Suisse romande avec nos systèmes d'enseignement (en particulier avec celui du Québec) qui rendent possibles quelques comparaisons, la méthode de Perrenoud suggère une façon de regarder la pratique scolaire, différente, par exemple, de celle de Goodlad à laquelle la dynamique de l'école échappe, en quelque sorte, parce que la démarche y est trop centrée sur la saisie des propriétés de la bonne école. Cette dernière approche, en effet, si intéressante soit-elle, ne permet pas de comprendre comment sont liés, au plan dynamique, le comportement des acteurs qui y oeuvrent et les caractéristiques du système au sein duquel ils oeuvrent. Nous échappe ainsi un élément clé du fonctionnement des organisations, à savoir la logique propre aux différents acteurs.

La recherche de Perrenoud nous incite à reconsidérer la pertinence d'une approche purement mécaniste dans la définition des programmes scolaires et leur application à la pratique quotidienne. Un système d'enseignement rationnel, si efficace puisse-t-il paraître sur papier, est lié dans son application à l'appropriation qu'en font les acteurs sociaux de l'école à l'intérieur de leurs interactions sociales et qui ne peut être commandée de l'extérieur. Au moment où le débat sur la qualité en éducation s'enlise dans une problématique confuse, simpliste et réductionniste et où il est terni par des idéologies qui veulent surtout s'appliquer aux moyens, le livre de Perrenoud est loin d'être inutile.

André Brassard

* * *

Delancer, Victor Hugo, *Planeamiento, educacion y politica. Enfoques para une sociologia de la educacion dominicana*. Santo Domingo: Éd. Taller, 1983, 145 pages.

Notre monde de recherche en sciences de l'éducation, protégé par ce coussin de sécurité que représentent pour nous les États-Unis, le plus souvent à sa remorque,

est secoué de temps en temps par un ouvrage qui parle de ce monde autre que sont l'Afrique ou l'Amérique latine. L'attention qu'ont réveillée parmi nous le message de libération des textes de Paolo Freire, le contenu antiscolaire et latino-américain de ceux d'Ivan Illich, les diagnostics des ministres de l'Éducation à partir de cette première conférence de 1961 à Punta del Este sont autant de phénomènes qui montrent la potentialité heuristique des expériences et des études de ces régions, révélatrice de problématiques générales et de clés fondamentales pour une recherche qui se voit aujourd'hui trop souvent dans l'impasse.

Ainsi, devant un livre comme celui que nous avons reçu de Victor Hugo Delancer, *Planeamiento, educacion y politica* (Planification, éducation et politique), le fil de la lecture même devient d'abord l'indice de la distance géopolitique qui nous sépare de la République Dominicaine et de l'Amérique latine en général.

La première impression de lecteur distant que nous avons reçue des six études vibrantes et critiques réunies dans ce livre, abonde dans le sens d'une confirmation que l'Amérique latine est une plaque tournante pour les sciences sociales de l'éducation, où l'innovation est encore possible (et nécessaire), où rien n'est figé, où il faut se poser dès le début tous les problèmes de l'éducation. Mais le retour à une lecture plus réfléchie, la rencontre avec la planification de l'éducation, la dépendance du financement externe, nous offrent comme un contrepoint dans la deuxième moitié du texte.

Le discours de Delancer, situé au niveau de la macrovision sociologique, conjugue perspective théorique (fonctionnalisme opposé au marxisme) et information précise (bibliographie, histoire de la sociologie de l'éducation et de la planification de l'éducation en Amérique latine ainsi que de l'évolution du financement externe); cadre latino-américain et centrage final sur la République Dominicaine (pays dont la proportion de population scolarisée au secondaire montre une extraordinaire croissance de 1960 à 1975).

L'ouvrage s'achève sur le rôle de la recherche en sciences de l'éducation dans ce contexte; une réponse est suggérée en termes de «recherche comme processus social» et dans une perspective méthodologiquement systémique.

Ricardo Serrano

* * *

Dupuis, Philippe, Luc Brunet, Marie-Josée Hamel, Pierrette Lavoie-Ste-Marie et Pierre St-Germain, *Le mitan de la vie et la vie professionnelle*, Partie I, Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1985, 252 pages.

Le mitan de la vie: une réalité vécue par les adultes autour de la quarantaine et qui a surtout été décrite par les chercheurs américains. Il est donc intéressant de constater à la suite de la première partie d'une publication sur le mitan de la vie et la vie professionnelle chez les directions d'école du Québec, que des cher-

cheurs québécois s'intéressent aux caractéristiques de cette période hautement significative de la vie des adultes. Selon eux, les questionnements, le bilan que font les adultes à cette étape de leur vie ont des impacts possibles sur le comportement administratif.

Avec cette préoccupation en tête et avec le souci de mieux comprendre la réalité du mitan de la vie chez les administrateurs scolaires du Québec (une population dont la moyenne d'âge se situe à 46,17 ans), les chercheurs ont centré leur étude sur l'identification des relations qui peuvent ressortir de la perception qu'ont les administrateurs scolaires de certains aspects de leur vie professionnelle et de la perception qu'ils ont des phénomènes du mitan de la vie en général ainsi que de la façon dont ils vivent eux-mêmes ces phénomènes.

Sur le plan théorique, les chercheurs se sont appuyés sur les principales caractéristiques du mitan de la vie, telles qu'elles ont été observées par les auteurs-clés sur le sujet. L'ensemble des auteurs qui ont retenu l'attention s'entendent sur les conclusions suivantes: le mitan de la vie est une période de réflexion, d'introspection, d'analyse, qui favorise les possibilités de croissance et de développement futurs. C'est une période qui contient des tâches à faire, des conflits uniques à résoudre, et des difficultés spécifiques. Sur le plan professionnel, plusieurs sont prêts à envisager une deuxième carrière alors que d'autres veulent trouver un meilleur équilibre entre vie personnelle et professionnelle. Finalement, il existe des différences individuelles quant à la façon de se comporter à cette étape de la vie: certains vivent une «crise», d'autres y voient des occasions de se développer.

Les caractéristiques principales du mitan de la vie issues de cette recension des écrits ont ensuite fait l'objet d'une proposition. Pour chacune des propositions (38 au total), on retrouve la position des auteurs qui se sont intéressés depuis quelques années à chacun des phénomènes, ceci afin de mettre clairement en évidence le niveau d'accord ou de désaccord dans les écrits.

La première partie de cette recherche permet donc de faire le tour des consensus et des contradictions illustrés par les auteurs qui se sont penchés avec intérêt sur la réalité du mitan de la vie. Elle met en évidence les liens possibles à faire entre la description générale de cette réalité étudiée en majorité avec des échantillons masculins issus de la classe moyenne et la perception que peuvent en avoir les directions d'école du Québec. Il y a dans ce premier rapport un souci de rigueur important autant du point de vue théorique que méthodologique. De plus, le lecteur non averti sur la réalité du mitan de la vie y retrouve un tour d'horizon suffisamment complet pour se faire une idée des nuances et de la complexité des phénomènes reliés à cette étape importance de la vie des adultes.

Cette première partie du rapport de recherche nous met en appétit: nous attendons avec impatience les résultats de la collecte de données qui mettra en évidence pour la première fois au Québec cette réalité du mitan de la vie, avec toute la richesse des interrogations et des possibilités qu'elle contient.

Marie-Michèle Guay

* * *

Angers, Pierre et Colette Bouchard, *L'activité éducative. Une théorie, une pratique. L'intuition dans l'apprentissage*, Montréal: Bellarmin, 1985, 156 pages.

Angers, Pierre et Colette Bouchard, *L'activité éducative: Une théorie, une pratique. De l'expérience à l'intuition*, Montréal: Bellarmin, 1985, 224 pages.

Deux ouvrages d'une série sur l'activité éducative, l'un portant sur «l'intuition dans l'apprentissage», l'autre intitulé *De l'expérience à l'intuition* sont le fruit de deux chercheurs soutenus par le Centre de développement en environnement scolaire, qui a été à l'avant-garde de la mise en application d'une pédagogie organique au Québec.

Ces deux livres se présentent comme un traité pratique des données philosophiquement fondamentales sous le rapport de l'apprentissage. On retrouve non pas des théories d'apprentissage ou des modèles d'enseignement mais une réflexion essentielle presque thomiste mais renouvelée par l'influence de Lonergan sur le fonctionnement de l'intuition dans l'acte d'intelligence. Le lecteur qui chercherait dans ces deux volumes des recettes s'y tromperait grandement. Les auteurs ont un discours d'un autre niveau, celui du sens commun et de la réflexion humaine sur l'acte d'intelligence trop souvent passée sous silence en pédagogie. Même si le volume sur l'intuition a précédé, chez l'éditeur, la publication de celui sur l'expérience, on pourra être plus à l'aise en commençant de façon plus inductive par *De l'expérience à l'intuition*.

Ce dernier ouvrage comprend trois parties. La première traite du champ subjectif de l'expérience. Elle couvre les opérations de l'expérience -sensation et perception, le champ physiologique, psychologique et l'apprentissage en dégageant le rôle du maître. La seconde partie répond au titre *De l'expérience à l'intuition* en montrant les combinaisons de deux actes et les opérations conduisant à l'intuition. La troisième partie, beaucoup plus courte comprend des réflexions pédagogiques. En annexe 1, une note sur les logiciels éducatifs de Fernand Gauthier alors que l'annexe 2 fournit un schéma des opérations de la conscience intentionnelle avec un tableau graphique éclairant.

Le second volume sur l'intuition ou sur «l'acte de l'intelligence qui consiste à comprendre, c'est-à-dire à saisir la structure et le sens des choses et des événements» (p. 11) propose une conception de l'apprentissage et de la pédagogie fondée sur la compréhension. Il comprend également trois parties. La première dégage les éléments de l'intuition, la connaissance empirique, les rapports de structure, le concept, l'abstraction, etc. Les auteurs font ressortir l'accumulation des intuitions et le caractère progressif des connaissances de la vie courante, et de la connaissance scientifique. Il est aussi question de l'apprentissage, de sa progression et de l'intégration des connaissances dans un processus d'apprentissage autocorrectif.

Enfin la troisième partie enseigne les principes de l'intervention de l'enseignant en regard de l'intuition, posant ainsi le problème pédagogique et favorisant une pédagogie fondée sur le schème des opérations de l'esprit plus que sur des leçons par objectifs. C'est à notre sens une partie cohérente avec les valeurs pédagogiques du livre qui gagnerait à être étoffée d'expériences convaincantes déjà réalisées par le groupe de chercheurs.

On perçoit toutefois dans les exposés une dichotomie entre l'enseignement traditionnel et la pédagogie organique. En exposant la pédagogie sur l'essentiel des opérations de la personne humaine, de l'élève et sur l'importance du maître dans le processus, il n'y a aucun doute que personne ne peut s'objecter à une telle vertu même ceux qui déversent leurs savoirs. Peut-être est-il salutaire de le rappeler sans cesse! Il ne faudrait pas oublier cependant que la plupart des mouvements d'individualisation rattachés à la technologie éducative par exemple, au-delà de l'efficacité, ont eu un souci de respecter le temps, l'espace et le rythme d'apprentissage de l'élève. La pédagogie par objectifs centrés sur le comportement observable a peut-être oublié parfois l'acquisition du sens et des significations des choses mais pas totalement, car elle tentait de faciliter l'apprentissage et de présenter des contenus selon le style et le rythme de l'apprenant.

Les deux ouvrages ont toutefois l'immense avantage de synthétiser une vision, une conception philosophique, un peu cartésienne dans sa présentation, mais logique et réaliste, du processus d'apprentissage des connaissances. La conception de la science est toutefois très positiviste dans l'énoncé de la définition mais les auteurs savent par ailleurs donner une place prépondérante à l'expérience mettant en évidence un vieux dicton pédagogique qu'on ne connaît rien de nouveau sans que cet objet ne passe du connu à l'inconnu.

Si les auteurs n'ont pas étayé leurs livres avec suffisamment d'exemples pour les rendre plus scientifiquement acceptables, c'est probablement qu'ils voulaient que les lecteurs fassent appel à leurs propres expériences. Probablement aussi qu'il fallait agir ainsi pour vulgariser une connaissance fondamentale des opérations de l'esprit réservee trop souvent aux intellectuels entraînés dans ce genre de réflexion. La thèse reste limpide, claire, bien élaborée dans les deux volumes. Elle fournit une vision positive de la pédagogie et présente un exposé classique sur la pédagogie, mettant en lumière la nécessité d'une activité croissante donnée à l'élève dans son apprentissage.

C'est pourquoi beaucoup d'éducateurs qui voudraient revenir à l'essentiel de leur enseignement seront contents de pouvoir lire facilement sur l'art d'apprendre, à condition qu'ils soient résolus d'aller au-delà des recettes et d'une présentation scientifiquement rigoureuse pour parvenir à «une conscience orientée vers l'activité désintéressée de la connaissance.» (*De l'expérience à l'intuition*, p. 47).

André Morin

* * *

Maire-Belli, Madeleine et Gabrielle Serex, *L'apport des jeux dans la construction du nombre et des premières opérations arithmétiques*, Pratiques et Théorie, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, no 43, Genève: Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 1986, 126 pages.

L'apport des jeux dans la construction du nombre et des premières opérations arithmétiques constitue un mémoire de licence sous la direction de C. Kamii de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève. Avec comme cadre théorique les thèses piagétiennes sur la construction des connaissances et particulièrement celles ayant trait aux concepts arithmétiques, les auteures, qui sont enseignantes au 1er cycle du primaire, rapportent leurs observations suite à l'expérience en classe d'une douzaine de jeux de hasard auprès d'enfants de 1re et de 2e années. On y trouve, par exemple, le jeu des chapeaux, le jeu de l'oie, le jeu du dix, etc., analysés selon une grille uniforme: description du jeu, analyse mathématique de la tâche, observations selon les aspects cognitif et social, modification des règles, évaluation. Les auteures décrivent en conclusion l'organisation de la classe qu'elles ont développée et dégagent l'impact de cette approche, qui s'apparente à la résolution de problèmes, sur le développement cognitif et social de l'enfant.

La thèse centrale, qui procède de celle de Piaget et selon laquelle l'enfant est le seul à pouvoir construire ses connaissances, pourrait se résumer ainsi: le jeu offre à l'enfant une motivation que ne suscite pas l'enseignement classique et une occasion de développer des stratégies qui lui sont propres, tant aux niveaux de la classification des résultats, de la représentation graphique, de l'écriture que des algorithmes nécessaires à la résolution du problème posé; ce faisant, l'enfant développe une expérience concrète des nombres et des opérations arithmétiques, fondée non sur une commande autoritaire et souvent coupée de la réalité provenant de l'enseignant, mais sur un intérêt personnel qui ne limite pas l'acquisition des connaissances à un secteur étroit et déterminé à l'avance.

Bien que sous-tendue par un contexte théorique, la démarche est avant tout pragmatique et le texte abonde en suggestions de modifications des règles afin d'atteindre d'autres concepts arithmétiques, en exemples de procédures utilisées par les enfants, en conseils d'organisation de la classe. Nul doute que les enseignants et les enseignantes y trouveront stimulation et matériel à utiliser. Ils y verront surtout une illustration frappante de la richesse de l'approche par résolution de problèmes qui déborde largement, et de façon inattendue, l'acquisition des concepts préalablement envisagés par l'activité. Dans tous les jeux, en effet, les enfants sont incités ou décident d'eux-mêmes de garder trace des résultats partiels obtenus. On assiste alors à diverses façons de noter, de disposer et de représenter les résultats, façons qui, sous l'influence du groupe, se raffinent et deviennent de plus en plus efficaces. Mais le plus important demeure encore l'appropriation personnelle de l'outil symbolique et de techniques de calcul.

On peut cependant déplorer la faiblesse du cadre théorique et des rapports avec les activités décrites. L'exposé des idées piagétiennes est simpliste, superficiel, sans critique et toujours cité par personnes interposées. Le lien entre les travaux de Piaget et la pédagogie par le jeu est affirmé sans argumentation valable. Ce travail gagnerait à être amputé de sa partie théorique et pourrait alors être considéré pour ce qu'il est vraiment: un inventaire énumératif et une analyse de jeux que l'on peut utiliser avec profit au primaire, dans une démarche de résolution de problèmes, pour développer des habiletés de divers ordres.

Bien que l'on soit intuitivement convaincu que ce type d'activités est profitable -et les nombreux exemples cités renforcent cette intuition, on peut toutefois déplorer que leurs avantages soient affirmés sans aucune argumentation et qu'aucune comparaison ne soit effectuée entre les acquisitons ainsi obtenues et celles que procurent d'autres approches. Tout est de plus automatiquement porté au crédit de Piaget qui n'est pourtant pas celui qui a le mieux étayé cette pédagogie. On ne doit donc pas s'attendre à trouver dans cette lecture une méthodologie sérieuse de recherche.

Loïc Thérien

* * *

Kamii, Constance, Yvonne Cesareo et Heidi Mounoud, *Des jeux de cartes: la mathématique à 5-8 ans dans une optique piagétienne*, Pratiques et Théorie, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, no 41, Genève: Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 1985, 108 pages.

Dans la première partie du livre *Des jeux de cartes: la mathématique à 5-8 ans dans une optique piagétienne*, les auteures reprennent succintement les exemples classiques de Piaget sur la construction des classes et du nombre. Elles insistent sur l'intériorisation des connaissances par l'enfant, sur la place de l'autonomie morale et intellectuelle en éducation et sur l'importance d'une pédagogie du collectif où les enfants peuvent échanger et coordonner les points de vue. Dans cette perspective, les jeux de cartes sont perçus comme un outil essentiel pour le développement cognitif et social de l'enfant où l'apprentissage se fait sans instruction, d'une manière directe, car, selon les auteures, la connaissance logico-mathématique n'est pas enseignable.

La deuxième partie du livre présente une quinzaine de jeux de cartes portant sur les ensembles et les opérations arithmétiques selon, *grosso modo*, le schéma suivant: description du jeu, son évolution avec les enfants, évaluation. Les auteures se sont préoccupées des mises en relation de toutes sortes, souvent complètement inattendues, que les enfants font dans leur tête. Le chapitre 3 met particulièrement l'accent sur les processus de prises de décision des enfants, sur leur créativité et sur le savoir-faire de l'expérimentatrice au niveau de la pédagogie du collectif.

Plus d'une vingtaine de photos en noir et blanc illustrent le livre. Dans le cas où ces photos sont associées à la description du matériel, elles ajoutent au texte. Les descriptions du matériel sont claires. Les jeux sont plus ou moins intéressants (parce que déjà connus) mais c'est la façon dont ils sont traités au chapitre 3 qui fait la force du livre et qui assure le lien avec les principes pédagogiques énoncés au chapitre 2. En effet, l'exploitation de ces jeux (lotus, jeux de familles...) se fait réellement à partir du vécu de l'enfant. Celui-ci traverse trois étapes dont on sent la progression: la familiarisation avec le matériel, l'invention de règles du jeu par chacune des équipes et le passage à un jeu commun. Par la pertinence du questionnement didactique, par la qualité de l'appréciation du matériel, par le réinvestissement des observations des enfants dans le jeu, par les remarques sur l'organisation du collectif de la classe ..., l'auteure communique, dans ce chapitre, une manière de penser et d'agir permettant aux enseignants, aux étudiants universitaires et aux parents d'enrichir leurs interventions auprès de jeunes enfants.

En ce qui a trait au chapitre 4, les descriptions des actions mentales incitées par les jeux de cartes (bataille, patience ...) se réduisent aux objectifs du jeu alors que dans le chapitre 3, elles mettent en valeur la démarche des joueurs. Les règles du jeu déjà fixées à l'avance me sont apparues à quelques reprises confuses sans que soient mises à profit avec les enfants les situations-limites qui conduisent à des prises de décision et à plus de réflexion. Pour chacun de ces jeux, l'évaluation est faible et l'auteure fait un usage abusif du mot *très*.

Les idées émises sur la toute-puissance de l'autorité adulte face à l'enfant, les arguments prônant l'emploi des jeux de cartes en classe sur le dos d'une utilisation figée mais combien réaliste des fiches de travail, la dénonciation du sytème récompense-punition remplacé ici par celui «du» gagnant et des perdants deviennent, malgré l'insuffisance d'articulation, autant d'éléments qui invitent à la réflexion et provoquent la discussion. Ce qui, somme toute, rejoint les intentions des auteures.

Nicole Gervais

* * *

Commission pédagogique du texte, *Contributions à la pédagogie du texte*, Pratiques et Théorie, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, no 40, Genève: Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 1985, 131 pages.

Contributions à la pédagogie du texte est un recueil de textes traitant d'un thème très moderne et rejoignant les préoccupations les plus actuelles en didactique des langues, où l'on délaisse enfin la syntaxe de la phrase pour s'intéresser à celle du texte. Voilà également un recueil dont la qualité première est la cohé-

rence, puisqu'il est composé de textes non pas juxtaposés, mais reliés les uns aux autres pour former un ensemble structuré. Les quatre textes de l'ouvrage, rédigés par des chercheurs suisses, faut-il le préciser, méritent donc le nom de chapitres et s'articulent de la façon qui suit.

Le premier chapitre présente les résultats d'une enquête sur les conditions de production écrite dans des écoles secondaires suisses et sur les types de textes que l'on y enseigne. Les auteurs s'interrogent sur la suffisance et la pertinence des informations données aux élèves concernant le genre des textes à produire et les objectifs poursuivis. Les résultats de l'enquête, montrant que les élèves ne disposent souvent que du titre et de quelques consignes vagues, amènent les auteurs à souhaiter un enseignement plus méthodique et surtout plus explicite de la rédaction, où l'on définirait mieux les caractéristiques essentielles des différents types de discours, les composantes d'une situation de production ainsi que les critères d'évaluation des textes.

Les trois autres chapitres suggèrent des pistes pour répondre aux souhaits exprimés. Ainsi, le chapitre 2 décrit une expérience en classe où, à travers l'étude d'une catégorie linguistique, celle des organisateurs textuels, les élèves s'initient aux différences d'organisation des divers types de discours pour ensuite appliquer leurs nouvelles connaissances à la production de textes argumentatifs. Le chapitre 3, pour sa part, développe le thème de l'évaluation. L'auteure y propose une grille d'évaluation de textes en même temps qu'elle compare deux séries indépendantes de corrections portant sur les mêmes rédactions d'élèves. L'ampleur des divergences observées entre les correcteurs lui fait justifier la nécessité de procurer au maître comme à l'élève des critères précis d'évaluation et, partant, de production. Le chapitre 4, enfin, présente une grille d'analyse de textes ayant pour but de faire voir les caractéristiques essentielles des différents types de discours.

On remarquera tout de suite, avec un brin de malice, une parenté très étroite entre les souhaits exprimés dans le très récent (1985) recueil européen et le contenu du programme de français qu'applique depuis plusieurs années déjà (1981) le système scolaire québécois. En effet, le plaidoyer suisse en faveur d'une pédagogie de l'expression écrite qui serait fondée sur les caractéristiques des discours et de la situation de production, et sur la nécessité de varier les pratiques langagières rejoint tout à fait la pédagogie québécoise actuelle visant à développer l'habileté à communiquer en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement des discours. Mais soyons courtois et soulignons davantage l'avant-gardisme des uns que le retard des autres.

Le recueil suisse n'est toutefois pas sans utilité, en particulier pour les maîtres de français, même québécois. Tout d'abord, il évoque avec clarté et simplicité ce que défend de façon souvent compliquée et tortueuse le programme québécois. Ensuite, et surtout, il contient, particulièrement aux chapitres 2 et 3, rédigés par Jocelyne Pittard, du matériel didactique et des descriptions d'expériences

pédagogiques qui inspireront grandement les maîtres de français du secondaire. Ainsi, le chapitre 2 décrit en détail le déroulement de l'activité résumée plus haut et reproduit la liste des organisateurs textuels ainsi que leur classification, le texte des différents discours analysés (on y trouve même une bande dessinée), une fiche de travail sur les textes et des exemples de productions d'élèves.

Au chapitre 3, Jocelyne Pittard définit avec précision les dix catégories de déviance que comporte sa grille d'évaluation de textes et elle les illustre abondamment à travers quatre textes d'élèves que l'on voit reproduits intégralement avec les corrections et les annotations de deux correcteurs pour chacun. Les catégories retenues par l'auteure ont l'immense mérite de prendre en considération la qualité de l'articulation entre les phrases et entre les idées, au moyen des très importantes notions de cohérence et de cohésion. On pourra cependant ne pas être toujours d'accord avec la classification, parmi les catégories de la grille, des erreurs relevées. On pourra également reprocher à cette grille de ne pouvoir contenir tous les types de défauts signalés. Mais le maître de français y trouvera quand même une source d'inspiration non négligeable. Enfin, on sera souvent choqué, soit par le laxisme, soit par la sévérité un peu maniaque des correcteurs à un endroit ou à un autre des textes évalués. Cependant, ainsi que le dit l'auteure, «ce travail est une approche de l'activité du correcteur et non une réflexion sur les types de fautes» (p. 83). Et, en effet, le lecteur appréciera le traitement qui est fait de cette approche, tout spécialement pour la partie où l'auteure nous livre, avec une belle simplicité et beaucoup de sensibilité, l'expression de ses propres attitudes face à la correction.

Le chapitre 4 comporte, lui aussi, du matériel didactique, en l'occurrence une grille d'analyse de textes visant essentiellement à dédager les caractéristiques de trois types de discours, mais nous émettrons des doutes quant à son utilité pour l'enseignant. En effet, les unités d'analyse choisies pour chaque type de discours nous paraissent trop faiblement représentatives de ces types de discours. En outre, la méthode d'analyse implique des opérations fastidieuses, tels le comptage des mots d'un texte et l'établissement de ratios. Ceux que l'exercice ne rebutera pas n'auront toutefois aucune peine à appliquer la grille proposée, car elle est bien expliquée et bien illustrée par de nombreux exemples. C'est peut-être là son mérite.

En somme, et malgré les quelques réserves émises, voilà un ouvrage bien articulé et traitant d'un sujet moderne, quoique un peu à l'ancienne, et dont la plupart des activités proposées seront résolument utiles au maître de français.

Lorraine Pépin

* * *

Massarenti, Léonard, *Regarde, essaie et comprends ou l'orthopédagogie de l'élève-problème*, Pratiques et Théorie, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, no 39, Genève: Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 1985, 165 pages.

Dès les premières pages de *Regarde, essaie et comprends ou l'orthopédagogie de l'élève-problème*, l'auteur nous place dans un contexte particulier qui est celui de l'enseignement secondaire en Suisse où d'après les principes d'une pédagogie traditionnelle, les connaissances sont transmises du professeur à l'élève selon un modèle d'enseignement magistral, faisant appel à des formes de pensée logiques et cartésiennes. Il compare l'ensemble de ce système à une sorte de féodalité pédagogique où le professeur est pris lui-même dans un système rigide et autoritaire.

Dans la partie théorique, l'auteur démontre qu'il existe différents types d'intelligence: «le logique», «l'instinctif» et «le manuel». Il détermine que les adolescents en difficultés appartiennent au type d'intelligence «manuel» et ont beaucoup de problèmes à fonctionner dans le contexte pédagogique décrit. Par conséquent, il élabore sur une toile de fond «piagétienne» une pédagogie de forme heuristique qu'il intitule «Regarde, essaie et comprends». Suit une application orthopédagogique développée de façon plus spécifique pour la rééducation de l'orthographe et des mathématiques.

Les fondements théoriques de la méthode préconisée sont systématiquement exposés. Quoique nous ne puissions souscrire à l'application pratique élaborée, plusieurs des idées développées sont intéressantes. Mais, d'une façon générale, nous déplorons le peu de références et parfois, le manque de précision au sujet de certains concepts ou termes utilisés.

Le premier chapitre situe le problème scolaire. Le deuxième traite des différentes formes d'intelligence. Quoique l'auteur reconnaisse qu'il soit difficile de les définir, il tente d'en décrire les caractéristiques mais son développement mériterait plus de précision et de références. Par ailleurs la catégorisation des types d'intelligence est systématique et détaillée.

Dans le chapitre suivant, l'auteur situe la théorie d'équilibration du développement cognitif de Piaget. Il en fait une adaptation originale à la pédagogie de l'enfant en difficulté, démontrant que les exercices correctifs devront répondre simultanément au type d'intelligence (c'est-à-dire manuel) et à la théorie d'équilibration étudiée. D'autre part, il adapte ces principes pédagogiques à l'enseignement des jeunes enseignants en les faisant travailler selon une forme d'intelligence différente de la leur, le déséquilibre provoqué devrait les conduire à une meilleure compréhension de l'élève en difficulté.

Nous passerons rapidement sur les chapitres où les principes pédagogiques préconisés sont décrits, la plupart d'entre eux étant en accord avec la pédagogie moderne. Pourtant, plus nous avançons dans notre lecture, plus nous sommes

surpris par les préoccupations de l'auteur qui ne paraissent plus correspondre aux théories présentées.

Examinons la rééducation de l'orthographe. L'auteur l'aborde en faisant travailler l'adolescent sur des textes d'auteurs français: Duhamel, Daudet, etc. Cela le contraint à élaborer une méthode sophistiquée afin de permettre aux élèves d'analyser les constructions linguistiques présentées et d'y appliquer correctement les faits orthographiques étudiés. De même, l'enseignant doit être capable, grâce à une méthode précise, de classer les textes utilisés selon leurs niveaux de difficultés et de les adapter au niveau de connaissances des élèves.

Il demeure une question essentielle qui n'est pas abordée par l'auteur: voulons-nous développer chez l'étudiant la faculté d'écrire des textes d'auteurs sans erreur orthographique, ou bien, voulons-nous l'inciter à communiquer sa pensée par l'écriture, en suscitant sur ses propres textes une réflexion ayant pour but d'améliorer ses connaissances syntaxiques et indirectement de provoquer une meilleure compréhension de l'orthographe? Cette question nous paraît fondamentale. Par ailleurs, rien n'empêcherait l'élève alors qu'il apprend à préciser sa pensée, d'appliquer en fonction de ses problèmes certaines des techniques particulières développées dans cette méthode.

En conclusion, cet ouvrage soulève des problèmes pédagogiques réels. Quoique selon l'auteur, le taux de réussite soit élevé, nous avons de sérieuses réserves quant à l'application orthopédagogique proposée. Elle demeure à mi-chemin entre les principes élaborés et un enseignement traditionnel.

Marie-Jeanne Rossier

* * *

Lavallée, Marcel, *Les conditions d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Québec: Presses de l'Université du Québec, 1986, 262 pages.

Le livre de Marcel Lavallée, *Les conditions d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, est l'oeuvre des membres du Groupe de Recherche en Evaluation des Curriculum (GREC) dont chacun a contribué à la rédaction d'un chapitre. A tour de rôle cinq catégories d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage sont présentées ainsi que les conditions qui devraient faciliter leur intégration dans le monde scolaire ordinaire, ce qui donne les chapitres portant sur les handicapés mentaux, auditifs, visuels physiques, et sur les enfants ayant des troubles légers d'apprentissage. Un sixième chapitre s'intitule «Le ratio maître/élèves et l'intégration».

On peut savoir gré à ce groupe de chercheurs d'avoir ramassé en un volume des données intéressantes et utiles sur le phénomène de l'intégration dans le contexte

de l'adaptation scolaire au Québec. Comme l'écrit Marcel Lavallée dans la préface à la deuxième édition, même si une attitude positive face à ce phénomène de l'intégration constitue le premier gage de succès de cette entreprise, il n'en demeure pas moins que les agents responsables doivent connaître les conditions de tout ordre à mettre en place pour que l'intégration soit réussie. C'est la tâche que les auteurs de chaque chapitre se sont efforcés d'accomplir. Nous y trouvons des données historiques concernant chaque catégorie d'enfants, des définitions officielles, des notions plus détaillées sur certains handicaps et les conditions d'intégration particulières à chaque catégorie.

Cet ouvrage n'est pas le premier à paraître au Québec sur le sujet, mais il a le mérite de viser au concret dans les attitudes à adopter et les moyens à prendre, tout en posant des bases historiques, psychologiques et pédagogiques aux actions à entreprendre. Les institutions de formation de maîtres trouveront dans cette monographie une source de renseignements très utiles sur une clientèle diversifiée en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, un guide relativement facile à consulter pour l'étudiant ou l'enseignant aux prises avec la présence d'un enfant en difficulté dans sa classe.

Un des inconvénients que le lecteur éprouve après la lecture de deux ou trois chapitres, c'est qu'il retrouve des données, par exemple, sur l'historique ou sur la politique d'intégration au Québec, comme si rien n'avait encore été dit dans les chapitres précédents. Le chapitre 2, «L'intégration des handicapés auditifs» y a gagné sur la première édition en étant divisé en deux parties, mais il demeure étonnamment long surtout si on le compare au suivant sur l'intégration des handicapés visuels.

Un seul chapitre de livre ne peut donner en même temps une connaissance exhaustive d'un phénomène complexe, par exemple, les troubles légers d'apprentissage, et des conditions d'intégration des enfants qui éprouvent ces difficultés. Le lecteur, qu'il soit étudiant ou professeur, peut aisément poursuivre son étude du sujet en s'inspirant de la bibliographie assez élaborée que l'on trouve à la fin de chaque chapitre.

Pour le moment le livre de Marcel Lavallée semble être celui qui fournit le plus de renseignements sur les conditions d'intégration de cinq catégories d'enfants en difficulté, avec l'avantage d'être un condensé facile à consulter et utile à posséder dans sa bibliothèque.

Marielle Déry

* * *

Musée et éducation: modèles didactiques d'utilisation des musées, Actes du colloque tenu à l'Université du Québec à Montréal, les 30, 31 octobre et 1er novembre 1985, Montréal: Société des musées québécois, 1986, 108 pages.

Le lecteur retrouve dans ces *Actes du colloque*, les conférences et les communications du colloque *Musée et éducation: modèles didactiques d'utilisation des musées* tenu à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), fin octobre 1985.

Le colloque a été préparé par les membres d'une équipe de recherche du Département des sciences de l'éducation de l'UQAM, qui travaillent depuis 1981, en collaboration avec le Musée David M. Stewart (autrefois le Musée de l'Île Sainte-Hélène) et la Région Nord de la Commission des Écoles Catholiques de Montréal, à l'élaboration d'un modèle didactique d'utilisation des musées à des fins éducatives. Ce colloque réunissait des enseignants, des consultants pédagogiques, des didacticiens, des historiens, des conservateurs, des éducateurs de musée, des muséologues qui ont mis en commun leur expérience, partagé leur savoir et échangé leurs points de vue sur la pédagogie du musée.

L'objectif premier du colloque était de contribuer à un rapprochement entre l'école et le musée. Les participants se sont demandés comment on pouvait procéder pour établir une adéquation entre le contenu d'un musée (ses collections) et les curriculum (les programmes scolaires), entre les activités propres au musée et les stratégies d'enseignement mises en oeuvre à l'école, entre les moyens dont dispose un musée et les outils pédagogiques de l'école, entre la didactique muséologique et la didactique scolaire.

Trois thèmes ont été développés durant ce colloque. *La mise en place de modèles didactiques d'utilisation des musées: implications pour le monde de l'éducation*, c'est-à-dire existe-t-il à l'école une politique et une pratique relative aux sorties dites éducatives en général et à l'égard du musée en particulier? Quelles sont les attentes du monde scolaire face aux musées?

La mise en place de modèles didactiques d'utilisation des musées: implications pour le monde des musées, c'est-à-dire quels objectifs visent les programmes éducatifs mis sur pied par les musées? Peut-on distinguer différents types de programmes éducatifs? Qu'attend le musée de l'école lorsqu'il lui offre ses services? Le musée se considère-t-il comme un complément de l'école ou comme une entité totalement distincte?

Évaluation d'un programme éducatif en milieu muséologique, c'est-à-dire, peut-on mesurer à la fois la préparation à une activité tenue au musée, l'activité elle-même et son suivi? Doit-on évaluer une telle activité sous l'angle cognitif ou affectif? Les activités éducatives tenues au musée valent-elles les énergies et le temps qui leur sont consacrés?

Le lecteur retrouve ces thèmes développés en vingt-quatre exposés ou communications (huit par thème) par des représentants du Québec, de provinces canadiennes, de la France.

Ces *Actes du colloque* démontrent bien qu'il est essentiel, qu'il est indispensable pour une bonne éducation des jeunes que l'école se rapproche du monde

des musées et que le musée ouvre ses portes à l'école. L'élève, au fond, recherche la même chose aussi bien en lisant un livre qu'en regardant une oeuvre d'art, il veut établir une communication entre l'auteur, l'artiste et lui, un langage, un échange d'émotions.

Marcel Boisvert

* * *

Finger, Matthias et Christine Josso (éds.), *Pratiques du récit de vie et théories de la formation*, par A. Chené, B. Cockx, P. Dominicé, M. Finger, D. Gallez, C. Josso, G. Pineau et D. de Villers, Pratiques et Théorie, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, no 44, Genève: Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 1986, 122 pages.

Les auteurs du cahier *Pratiques du récit de vie et théories de la formation* appartiennent tous au Réseau International de Recherche-Formation en Éducation des Adultes. C'est dire la perspective dans laquelle est utilisé le récit de vie.

La première partie de l'ouvrage est consacrée aux recherches pour la théorisation du récit de vie comme instrument de formation. Adèle Chené, confrontant pratique du récit de vie et savoir scientifique dans les théories américaines du développement de l'adulte, interroge la pertinence des cycles de vie dont les modèles ne sont pas sans limites, en particulier lorsqu'il s'agit des femmes. Pour Gaston Pineau, la méthode biographique joue le double rôle de mise en lumière des facteurs qui ont une fonction formatrice et de leur fonctionnement. La conception de la prise de conscience émancipatrice activée par le récit de vie est évaluée par Matthias Finger par rapport aux objectifs émancipateurs projetés.

La deuxième partie examine la pratique biographique dans son instrumentalisation et dans la réponse qu'elle apporte aux sujets, c'est-à-dire les adultes en formation. Ce sont plutôt les réflexions et les observations provoquées par les recherches en cours que nous livre l'équipe belge (Beaudoin Cockx, Daniel Gallez, Guy de Villers) et Christine Josso de l'Université de Genève.

A l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve, les auteurs ont développé une méthode de travail s'inspirant des récits de vie, dans le cadre de séminaires-exercices pour enseignants, éducateurs et formateurs pour adultes. C'est donc bien de pratique qu'il est question dans la description de la démarche, son contexte, sa méthode et ses objectifs. Christine Josso, elle, ayant participé à un séminaire avec Pierre Dominicé et Matthias Finger à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de Genève veut en faire une synthèse qui serait le résultat d'un questionnement du matériel d'observation.

C'est dire la double utilité de ce cahier pour les utilisateurs de la méthode biographique dans la formation de l'adulte comme dans celle des formateurs eux-

mêmes. La recherche de théorisation est ici constamment confrontée à la pratique et cette dernière s'éclaire enfin des recherches diverses menées par les Américains ou les Allemands sur le processus de formation et le développement de l'individu.

Claudette Lasserre

* * *

Apprentissage et socialisation... en piste! Revue renouvelée du Conseil du Québec de l'Enfance Exceptionnelle, vol. VIII, nos 3, 4, vol. IX, no 1, Montréal: Conseil du Québec de l'Enfance Exceptionnelle.

Certaines personnes imaginent souvent la vie comme un terrain de course. Lors de son arrivée sur ce terrain, l'athlète se doit d'effectuer un bon départ, puis de continuer la course en conservant dans sa mémoire la manière de réaliser efficacement les virages, de rectifier les erreurs de parcours, pour arriver sain et sauf au but, à la tête du peleton si possible.

C'est exactement ce que la revue *Apprentissage et socialisation... en piste!* semble en voie d'accomplir. Il suffit de consulter l'histoire de cette revue pour s'en convaincre. Dès 1978, la revue prend un nouveau départ, avec des orientations précises qui se situent au niveau de l'information basée sur des connaissances théoriques. Puis les responsables de la revue, en 1985, optent pour conserver cet aspect. Aussi, retrouvons-nous dans ce périodique, des articles de recherche fondamentale, de recherche-action, des expérience du vécu professionnel et des réflexions critiques.

A la demande des lecteurs, ces mêmes responsables ajoutent maintenant un aspect pédagogique important: c'est l'intervention. Grâce à cet ajout, les théoriciens et les praticiens se tendent la main. C'est une des forces de cette revue. En effet, peu de publications de ce genre permettent à ces deux catégories de professionnels de s'enrichir mutuellement. Pourtant, cette collaboration semble primordiale dans le milieu de l'éducation.

A la suite des articles, apparaissent des chroniques. Dans chaque numéro de la revue nous rencontrons habituellement en plus des chroniques sur l'éducation, les affaires sociales, la justice, celles de l'intervenant, les praticiens en piste et le dossier à suivre. La trilogie: éducation-justice-affaires sociales contribue à renseigner les professionnels sur les connaissances et les expériences de ceux qui oeuvrent dans chacun de ces champs d'action.

La chronique de l'*Intervenant* attire l'attention du lecteur parce qu'elle livre des stratégies nouvelles afin de favoriser la tâche complexe des intervenants. Tandis que la chronique *Praticiens en piste* permet de lire la description des expériences réalisées par des praticiens.

La majorité des revues en éducation possèdent une section réservée aux «Notes de lectures» et «Vient de paraître». Mais nous ne rencontrons pas néces-

sairement de chronique sur les *Dossiers à suivre* et sur les *Recherches en cours*. Il serait souhaitable que ces deux divisions de la revue soient plus volumineuses en terme de nombre de pages afin de permettre à un plus grand nombre de personnes de s'exprimer. Les responsables de la revue pourraient exploiter encore plus ce filon spécifique à leur publication.

La section *À l'agenda* énumère les congrès et les colloques. Plusieurs enseignants aimeraient connaître aussi les congrès et les colloques qui se tiennent à l'extérieur du Québec. Alors, il serait souhaitable de teinter cette chronique d'une couleur internationale.

Cette revue contribue vraiment à favoriser l'échange entre les chercheurs et les praticiens. Il semble important de mentionner que le but du chercheur est de percevoir les besoins de l'intervenant et d'orienter ses projets de recherche de manière à combler des lacunes perçues. Tandis que l'objectif du praticien est d'utiliser les recherches pour intervenir d'une manière adéquate tout au long de la course. Espérons qu'à chaque moment de la vie pédagogique, nous retrouverons chercheurs et praticiens, toujours *EN PISTE*.

Jeannine Gignac

* * *

L'Orientation scolaire et professionnelle, no 3, 1984, nos 1, 2, 3, 1985, Paris: Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle.

L'Orientation scolaire et professionnelle, revue trimestrielle publiée par l'INETOP, (41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris), depuis 1972, édite quatre volumes d'environ 90 pages chacun par année. Ont été consultés:

- Les sommaires des numéros parus de 1972 à 1984
- Le numéro 3 de 1984
- Les numéros 1, 2, 3 de 1985.

Contenu

Contrairement à ce que laisserait supposer son titre, cette revue déborde largement les cadres de l'orientation scolaire et professionnelle. Il ne faudrait surtout pas penser que les informations et les études qu'elle rapporte ne s'adressent qu'aux seuls orienteurs. Sans vouloir dresser un tableau détaillé de ses contenus -d'ailleurs la publication des sommaires est là pour y pourvoir, disons cependant qu'éducateurs et enseignants peuvent y trouver de nombreux sujets d'intérêt dans les domaines de la psychopédagogie, de la sociologie de l'éducation, de l'orientation professionnelle. De précieuses indications sont apportées sur le développement de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte, sur les problèmes de la formation professionnelle et de l'insertion dans les milieux de travail, pour ne citer que des

thèmes qui apparaissent au travers de plusieurs articles. Quelques titres pour illustrer cet éventail:

- «Le développement intellectuel des élèves de 6e année». (Françoise Cros, no 3, 1985)
- «Le fonctionnement de la motivation humaine» (Joseph Nuttin, no 2, 1985)
- «L'hétérogénéité des classes est-elle un handicap?» (Jacqueline Pelnard-Considère, no 1, 1985)
- «Les inégalités devant la formation professionnelle continue» (Alain Poyen, no 3, 1984)
- «L'insertion professionnelle et sociale des jeunes de niveau VI: un exemple de stages de formation alternée» (Dominique Gour, no 3, 1984)

Les autres auteurs dont les articles ont également paru dans les numéros indiqués me pardonneront de ne pas tous les énumérer. L'arbitraire de mon choix n'existe que dans le but d'attirer l'attention sur l'étendue des sujets proposés aux lecteurs de la revue.

Chaque numéro présente dans ses dernières pages des analyses bibliographiques intéressantes et détaillées ainsi que la liste des références bibliographiques des livres reçus. Les titres de chaque article sont également indiqués en anglais. Le Conseil de rédaction comprend de nombreux noms connus dans les milieux de l'éducation et, fait à souligner, recrutés dans différents pays dont la France, la Belgique, le Canada, l'Espagne, les États-Unis, la Grande-Bretagne, le Portugal, la Suisse (no 2, 1985).

Lisibilité

Technique

Le format est agréable (15 cm x 24 cm), imprimé sur une seule colonne, laissant à gauche une marge assez grande pour y placer des annotations personnelles. Le papier mat contribue à la netteté de l'impression quoiqu'on puisse regretter -tout en le comprenant- le choix de caractères d'imprimerie trop petits. Des croquis, des schémas, des tableaux viennent illustrer plusieurs textes. La présentation générale est soignée.

Structurale

Chaque article est précédé d'une brève note biographique qui présente l'auteur. On trouve ensuite un résumé, puis l'article. Souvent ce dernier se termine par une liste de références.

Linguistique

La langue de communication est le français. La compétence et la culture générale des auteurs font que leurs articles se lisent aisément. Ils ont quelque chose à dire, et ils le disent bien.

La revue *L'Orientation scolaire et professionnelle* démontre un haut souci de qualité et de compétence professionnelle. La variété des sujets traités doit retenir l'attention de ceux que les problèmes de l'éducation préoccupent: ils trouveront dans presque chaque numéro, même s'il semble exister l'intention de regrouper les articles par thèmes, un ou plusieurs articles proches de leur réflexion.

Michel Béraneck

* * *

Perfiles, Revista de educación, Universidad Simón Bolívar, Núcleo Universitario del Litoral, Venezuela, nos 15-16, janvier-décembre 1984.

A l'heure de prendre le pouls de la revue, à travers ces numéros, trois grands fils conducteurs se dégagent et semblent orienter la réflexion des articles: l'évaluation du processus éducatif, la crise culturelle et sociale vécue au Vénézuela et le rapport entre éducation et formation professionnelle.

L'évaluation (article de H. Salcedo Galvis) présente une dimension écologique globalisante, centrée sur le concept d'intégration d'un point de vue éducatif, culturel et social (perspective aussi des approches théoriques sur l'éducation et la recherche de M. Martínez et D. Sloan-L. Bravo). C. Rivas Balboa fait part des expériences d'évaluation de l'enseignement universitaire par les étudiants; E. Foubert, de la mesure de la discrimination significative des examens (de langue seconde).

L'article sur la crise culturelle et sociale de C. Pittaluga Zerpa (approche systémique dans un sens large) fait le lien entre l'histoire récente du Venezuela, le concept de crise de Kuhn et le rôle de l'université. Il problématise le modèle de développement classique et met plutôt l'accent sur l'éducation supérieure en tant qu'éthos agglutinant culturel et sociologique.

A. Rojas passe en revue le panorama international de l'éducation permanente (références à TEVEC et à l'Université de Montréal) et F. Acevedo décrit le perfectionnement dans le milieu professionnel vénézuélien. V. Guédez ajoute la problématique générale de la formation professionnelle vue sous l'angle de la responsabilité sociale de l'université envers la jeunesse.

R. M. González Tirados et F. Rojas Velásquez, finalement, consacrent respectivement leurs articles aux modèles didactiques (sur une base psychologique) et à l'organisation du service des ressources audio-visuelles.

Ricardo Serrano