Document generated on 08/04/2025 11:59 a.m.

Revue des sciences de l'éducation

Études, revues, livres

Volume 13, Number 3, 1987

URI: https://id.erudit.org/iderudit/900579ar
DOI: https://doi.org/10.7202/900579ar

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

(1987). Review of [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, *13*(3), 485–512. https://doi.org/10.7202/900579ar

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1987

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. XIII, no 3, 1987

Recensions

Études, revues, livres

Deslauriers, Jean-Pierre, *Les Méthodes de la recherche qualitative*, Québec: Presses de l'Université du Québec, 1987, 153 pages.

Les Méthodes de la recherche qualitative, petit recueil de douze textes, présente un survol des objectifs et méthodes de la recherche qualitative. Ouvrage collectif de chercheurs québécois et français, le volume tente, d'une part, de situer sur le plan épistémologique ce courant de recherche qui connaît actuellement une véritable renaissance en Amérique du Nord et ailleurs; d'autre part, différents auteurs nous expliquent la spécificité de certaines approches qu'ils privilégient dans leur pratique: la recherche-action, l'enquête conscientisante, l'intervention sociologique, l'histoire de vie, l'analyse de contenu, l'observation participante, le groupe nominal, la recherche féminine. Ce qui distingue plusieurs de ces approches de celles associées à la tradition positiviste est moins l'absence du quantitatif que l'implication du chercheur à côté de ses «sujets» dans un processus de transformation sociale. Ainsi, si l'emploi de techniques telles que l'analyse de contenu ou le groupe nominal ne remet pas en question les croyances du chercheur, d'autres approches semblent exiger au départ une profession de foi. Par conséquent, chez la plupart des auteurs, une justification du bien-fondé épistémologique de leur démarche occupe autant de place que la description du comment-faire.

Dans son introduction, Jean-Pierre Deslauriers explique le cheminement qui l'a amené à découvrir Glazer et Strauss et conduit à la production de ce volume à l'intention de ses étudiants en recherche. Il est clair que ce chercheur a pris au sérieux son rôle de «directeur» du recueil. Dans l'ensemble, la qualité des textes est bonne et le discours moralisateur et revendicateur qui accompagne si souvent la polémique récente autour de la recherche qualitative est réduit au minimum. La maturité et surtout l'expérience des auteurs y sont certainement pour quelque chose, car tous semblent être praticiens de la recherche plutôt que de simples observateurs critiques. Cette maturité se traduit également au niveau du sens critique. Plusieurs nous rappellent que la recherche qualitative, pas plus que la recherche positiviste, n'est une panacée. Selon Richard Lefrançois, si

> une sociologie positiviste court toujours le risque au nom de l'empirisme détaché et abstrait d'un détournement du réel par le biais d'une distanciation conceptuelle [...] une sociologie compréhensive, inconditionnellement rivée au cadre de l'action, risque-t-elle de produire des analyses

erronées en s'appuyant trop sur les représentations qu'ont les sujets des événements qui les concernent?

Elle peut aussi, selon cet auteur, se résumer «à un autre moyen d'émailler le discours officiel [...].»

Comme ce livre est le fruit de chercheurs en sociologie et en travail social, il y a lieu de s'interroger sur sa pertinence pour les sciences de l'éducation. Je suis convaincue qu'il sera lu avec grand intérêt par les collègues en éducation à qui il fournira une porte d'accès à ce domaine encore difficile à saisir et qu'il constituera un ouvrage fort utile pour les cours de méthodologie. Le volume a l'avantage additionnel de présenter une ressource bibliographique très riche qui permet au lecteur de remonter aux sources. Cependant, ces sources demeurent celles de la sociologie ou du travail social et ne renseignent point sur certains travaux en éducation (*eg.* Rist) qui sont devenus classiques. Le chercheur en éducation pourrait être porté à croire que tout est à faire, alors que ce n'est pas le cas.

Si mes propres tentatives pour mettre sur pied une recherche qualitative en milieu scolaire ont abouti récemment à la déroute et à un retour à une approche traditionnelle, j'attribue ce fait non pas à des problèmes méthodologiques, ni à une intransigeance quelconque au niveau des agences subventionnaires. C'est la bureaucratie des commissions scolaires, la tyrannie des demandes d'autorisation et l'incompréhension du milieu scolaire lui-même qui ont produit ce retour. Hélas, le présent volume ne m'a point éclairée là-dessus!

Alison d'Anglejan

* * *

Goyette, G. et M. Lessard-Hébert, *La Recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, Québec: Presses de l'Université du Québec, 1987, 204 pages.

La Recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation est le produit d'une subvention du Conseil québécois de la recherche sociale, publié sous la forme d'un rapport polycopié en 1985. Les dernières références datent de 1984. Puisque les auteurs ont exprimé le voeu de recevoir des «commentaires sur l'un ou l'autre des aspects traités», j'exposerai mon point de vue après avoir donné les jalons du contenu.

Le chapitre premier expose la problématique entourant le concept de recherche-action: son développement, la diversité des définitions, les premiers jalons d'une compréhension et la méthode d'analyse conceptuelle retenue. Le chapitre 2 présente les finalités et les fonctions de la recherche-action. On retient principalement celles de recherche, d'actions et de formation/perfectionnement. Après une note sur la typologie d'Henri Desroche, les auteurs explicitent les trois finalités et fonctions en recensant les auteurs. Ainsi le chapitre 3 porte sur les

fondements idéologiques et épistémologiques de la recherche-action. On y souligne les problèmes d'analyse, de concepts, de langue et on y présente quelques convergences. Le chapitre 4 traite de l'instrumentation, de ses caractéristiques et de la diversité des positions. Il se termine par trois exemples de méthodologies. Quelques annexes: le modèle des auteurs, P.E.R.A. (Perfectionnement des Enseignants et Recherche-Action) et G.R.I.S.A.H. (Groupe de Recherche et d'Intervention sur les Systèmes d'Activités Humaines).

Que penser de cet ouvrage? Les auteurs nous parlent d'une recension d'écrits. La quantité des questionnements et la diversité de définitions poussent Goyette et Lessard-Hébert à «décrire et clarifier, à partir de données fournies par une recension d'écrits, les différentes finalités et fonctions, les fondements et les outils méthodologiques de la recherche-action» et à «proposer une définiton formelle, au sens large, du concept de recherche-action» (p. 17).

À mon avis, ces objectifs sont atteints. Cependant une question se pose. Pourquoi des objectifs aussi larges? Aucun auteur, en lisant ce livre, ne se croirait mal cité. Tout le monde y trouve bon compte, je crois. Au terme du volume, la recherche-action ne m'apparaît pas plus précise qu'avant. Elle est si large que tout travail sur un terrain, si on analyse les exemples fournis, serait une recherche-action. La recherche appliquée est à l'aise, la recherche individuelle aussi et même la recherche expérimentale.

Bien qu'il ait été bon de faire un tour d'horizon des publications, tous les auteurs mentionnés méritent-ils le nom d'auteur et veulent-ils être associés à la recherche-action? Ainsi on passe des écrits occasionnels (La Rocque, Shelton) à des écrits qui sont le fruit d'une vie d'expérience en intervention psychosociale (Dubost) ou à un essai de tentative d'éclairage sur le sujet (Desroche). Quels sont les critères pour être un auteur, ou une autorité dans le domaine? On l'ignore.

Une recension d'écrits exige une grille. On a décidé de traiter la recherche et l'action séparément mais malheureusement on aimerait les voir réunies par la suite. On s'est élevés au niveau de la systémique pour solutionner le problème de l'union. L'effort est intéressant, c'est même peut-être une piste mais qui, pour le moment, risque de vider le contenu caractéristique de la recherche-action. On affirme, par exemple, qu'il n'est pas nécessaire d'en donner les caractéristiques, qu'il faut s'élever au-delà.

Cependant, cette approche est réussie par moments. La partie sur les fondements est, à mon sens, la plus intéressante et la plus éclairante même si on peut désirer que Goyette et Lessard-Hébert prennent une position plus ferme. Il y a, il faut le rappeler, des philosophies qui commandent des instrumentations fort différentes. On ne pousse pas la logique de l'argumentation jusque-là. Le chapitre sur l'instrumentation serait beaucoup plus fort si au lieu d'orientations comme exemples, on voyait des designs plus cohérents avec une prise de position fondamentale.

Je crains que ce livre ne déçoive ceux qui voudraient une réponse claire sur la recherche-action. Il est vrai qu'il y a autant de recherches-actions qu'il y a de terrains sur lesquels on essaie de la pratiquer. Mais il est aussi vrai que la recherche-action a une essence, une nature qui la caractérise et l'empêche d'être assimilée à d'autres approches, à cause de sa façon spécifique de résoudre un problème, de mieux le poser, de le questionner sans cesse et *d'impliquer constamment les chercheurs dans l'action*. Il y a, il me semble, des éléments de participation, d'entente, voire de contrat, qui manquent dans la trop vaste définition des auteurs. Si on relie l'action à la recherche, il faut avoir le courage d'en analyser les conséquences sur les personnes qui la pratiquent.

C'est peut-être dans ce sens qu'on en est venu à parler de coopérative d'apprentissage et de recherche-action. Le changement produit chez les acteurs dans le discours est inhérent à la nature même de la recherche-action et non pas une finalité de surcroît comme le laissent entendre les auteurs recensés.

En somme, le livre est utile comme ouvrage de références pour connaître l'ampleur des problèmes que pose la recherche-action dans les sciences humaines. Il embrasse peut-être trop pour éclairer le débat de façon substantielle.

André Morin

* * *

Trottier, Claude, *La «nouvelle» sociologie de l'éducation*, Québec: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, 1987, 80 pages (Les Cahiers du LABRAPS, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, série Études et documents, vol. 1).

La Grande-Bretagne exerce sur plusieurs spécialistes en sciences de l'éducation une fascination qui, avec les années, loin de diminuer, au contraire augmente en intensité et devient même contagieuse. Par exemple, pour les psychopédagogues du primaire, l'Angleterre représente de tous les pays occidentaux, celui où une pédagogie ouverte (*open* ou *progressive*) s'est le plus répandue au sein du réseau d'écoles publiques; pour les experts du secondaire, c'est le pays de la *comprehensive secondary school* dont l'institutionnalisation ne semble pas avoir été chose facile et qui demeure toujours un enjeu important opposant les principaux groupes sociaux; pour ceux de l'enseignement supérieur, les *polytechnics*, réponse à une demande sociale accrue et stratégie de démocratisation, constituent sans doute des objets d'étude privilégiés. Et que dire de ceux que l'éducation en milieu urbain intéresse, sinon qu'ils apprendront au contact des Britanniques beaucoup sur les problématiques des milieux défavorisés, du multiculturalisme et du racisme, problèmes que l'Angleterre connaît depuis déjà un bon moment et qu'elle a, sinon résolus, du moins cherché à mieux comprendre par de nombreuses études? Quant aux administrateurs scolaires familiers avec des structures décentralisées à l'amé-

ricaine ou à la canadienne, ils trouvent en Angleterre une réalité structurelle plus proche de la nôtre que la réalité française, avec ses *Local Education Authorities* (LEA) et son *Department of Education and Science* (DES) (dont les tendances centralisatrices récentes inquiètent par ailleurs certains intervenants de la base) et sa problématique dominante de gestion de la décroissance. Et on pourrait sans doute allonger cette liste... en pensant à l'éducation des adultes, à l'enseignement des langues ou à une histoire de l'éducation en liaison étroite avec celle du mouvement ouvrier.

Pour les sociologues de l'éducation, l'Angleterre, c'est avant tout le pays de la «nouvelle» sociologie de l'éducation, ce mouvement qui s'est développé autour de Michael F. D. Young à la fin des années soixante et au cours des années soixante-dix, et qui a cherché à poser et à analyser le problème jusque-là négligé de l'organisation des connaissances (*management of knowledge*) dans les institutions d'enseignement. En effet, jusqu'alors, on avait eu tendance à considérer la culture scolaire dans ses aspects proprement scolaires comme allant de soi, dont l'accès était certes difficile pour certaines strates sociales, mais qui néanmoins ne pouvait être transformée parce que directement branchée sur la culture. Les «nouveaux» sociologues ont voulu questionner cette façon de voir; ils ont considéré problématique l'organisation des connaissances en milieu scolaire. Et selon Trottier, les questions de recherche qui ont mobilisé leurs énergies furent les suivantes:

> En vertu de quels critères des connaissances sont-elles considérées valables et dignes de faire partie des programmes d'études? Selon quel processus ces connaissances sont-elles sélectionnées, et décide-t-on de les transmettre selon telles modalités à tel moment du cursus scolaire? Pourquoi les connaissances sont-elles stratifiées en terme de prestige et d'accès, les savoirs sont-ils compartimentés, les programmes sont-ils spécialisés, et l'accès de plusieurs d'entre eux est-il limité? Pourquoi les connaissances les plus valorisées sont-elles souvent les plus abstraites, les plus éloignées de la vie quotidienne, les plus spécialisées et compartimentées? (p. 9-10)

C'est le projet intellectuel qui a consisté à mettre de l'avant cet agenda de recherche sociologique que Claude Trottier présente, analyse et critique dans cet ouvrage, dont l'essentiel — il faut le signaler — est paru à peu près simultanément dans la *Revue française de pédagogie* (no 78, janvier-février-mars 1987). L'ouvrage comprend cinq chapitres et une conclusion. Puisque Trottier adopte un mode de présentation historique, les deux premiers chapitres concernent ce qu'il appelle la première phase du mouvement et ses perspectives d'analyse propres, alors que les trois autres s'attachent à la critique des orientations de cette première phase et aux réorientations proposées au cours de la seconde phase. En conclusion, Trottier tente de faire un bilan de ce courant sociologique et propose des stratégies de relance qui impliquent un rejet des théories de la reproduction.

Le souci majeur de Trottier est de dégager la ou les logiques d'évolution de la «nouvelle» sociologie de l'éducation et ses orientations fondamentales. Il ne cherche pas à la critiquer de l'extérieur, à partir d'une position théorique qui

serait la sienne, mais plutôt à la comprendre le plus objectivement possible, sur son propre terrain à elle, et dans ses consensus comme dans ses remises en cause et débats internes. À cet égard, l'approche historique utilisée est la plus appropriée. Trottier ne fait pas la sociologie de la «nouvelle» sociologie, il ne tente pas de dégager, par exemple, les facteurs d'organisation universitaire qui ont pu avoir un impact sur le développement du mouvement; c'est l'histoire proprement intellectuelle ou des idées directrices de ce mouvement qui l'intéresse et c'est à quoi il consacre l'essentiel de son propos. De même, s'il aborde les engagements pédagogiques et politiques des «nouveaux» sociologues de l'éducation, ou plus globalement leur rapport à la pratique et à la profession enseignante, c'est uniquement parce qu'ils ont suivi et manifesté certaines orientations générales en même temps qu'ils en ont influencé le développement. On pourrait dire la même chose des considérations méthodologiques et épistémologiques; elles sont présentes, parce qu'elles sont partie intégrante du mouvement, mais elles ne sont pas abordées en et pour elles-mêmes. Il y a là autant de thèmes et d'aspects constituant sans aucun doute des objets d'études qui mériteraient des analyses plus approfondies. Trottier est allé à l'essentiel, il a dégagé les orientations théoriques et générales du mouvement, tout en bornant consciemment sa démarche par rapport aux dimensions ci-haut relevées.

C'est ainsi qu'il nous montre que l'unanimité du départ dans la critique du *paradigme* fonctionnaliste des années 50 et 60 et autour du projet de développer une sociologie des connaissances scolaires et du curriculum a fait place à une diversification des points de vue et des approches et à un recours aux théories de la reproduction; les chapitres 4 et 5 sont consacrés à ces développements. L'auteur perçoit d'ailleurs dans cette évolution un mouvement du balancier:

> Tout se passe comme si, dans l'analyse de la sélection et de l'organisation des connaissances au sein du système scolaire, les «nouveaux» sociologues avaient été entraînés dans un mouvement du balancier entre la perspective phénoménologique et celle du contrôle social, entre une approche macro-sociologique et micro-sociologique, entre la nécessité de rendre compte de l'interprétation que les acteurs scolaires donnent de leur situation et celle de prendre en considération les contraintes structurelles qui pèsent sur ce processus d'interprétation, entre le relativisme qui a caractérisé leur conception de la connaissance et une position plus nuancée sur le caractère social et construit des connaissances, entre une approche théorique et une démarche plus empirique et davantage axée sur la pratique, entre les méthodologies qualitative et quantitative, entre un optimisme quant aux possibilités de changement en et par l'éducation et un pessimisme quant à la contribution de celle-ci au changement de la société. (p. 63)

Soulignons que pour Trottier, le recours aux théories de la reproduction a conduit les «nouveaux» sociologues à une impasse que certains ont tenté de résoudre en s'inspirant des travaux de Giroux sur la théorie de la résistance. La conclusion de Trottier s'adresse à ce problème et suggère des pistes de solution.

L'ouvrage de Trottier n'est pas le premier à paraître dans le monde francophone sur la nouvelle sociologie de l'éducation britannique; on songe notamment aux articles de J.-C. Forquin sur ce sujet (*Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin 1983) et sur la sociologie du curriculum en Grande-Bretagne (*Revue française de sociologie*, 1984, XXV, 2). Il diffère cependant des travaux de Forquin dans son argumentation et sa conclusion, sans compter des différences au plan des jugements de faits. Sur ce dernier point, par exemple, alors que Forquin associe Bernstein à la nouvelle sociologie de l'éducation (du moins dans son premier article, le second étant plus nuancé sur cette question), Trottier (p. 21) dès le départ place Bernstein en parallèle de la nouvelle sociologie, et non à son centre. Au plan de l'argumentation, Trottier adopte un point de vue original, surtout dans l'analyse de la deuxième phase où selon lui l'impact de l'ouvrage de Bowles et Gintis (*Schooling in capitalist America*) aurait été considérable en tant que théorie macro-sociologique de la reproduction, de même que les travaux de Giroux sur une théorie de la résistance (voir les chapitres 4 et 5). Enfin, si Forquin conclut à une dissolution de la nouvelle sociologie de l'éducation dans la science sociologique *normale*, Trottier soutient qu'il est prématuré de porter un jugement définitif à cet égard. Il suggère plutôt à la toute fin de son texte que

> la relance de la «nouvelle» sociologie de l'éducation passe [...] par la remise en question des théories de la reproduction, par l'adoption d'une perspective d'analyse qui, s'appuyant sur des analyses de type historique, reconnaît la contribution du système d'éducation à la production de la société, et par l'élaboration de nouveaux instruments conceptuels s'inspirant de la sociologie des organisations et de l'analyse des politiques (p. 71-72)

..., ce qui n'est pas, faut-il le noter, une mince tâche!

L'ouvrage de Trottier ne fait donc pas, à notre avis, double emploi. Il constitue une contribution valable et originale qui témoigne de la vitalité intellectuelle et de la pertinence de la sociologie de l'éducation actuelle. À lire pour quiconque s'intéresse non seulement à la sociologie de l'éducation contemporaine mais aussi à l'évolution des sciences de l'éducation.

Claude Lessard

* * *

Berthelot, Jocelyn, *L'École de son rang*, Québec: C.E.Q., 1987, 204 pages.

Dans un style résolument polémique, Jocelyn Berthelot propose dans *L'École de son rang* un réquisitoire à l'endroit des services spéciaux offerts par les Commissions scolaires du Québec aux élèves qui manifestent des aptitudes particulières pour apprendre et par delà, à l'endroit de tous les éducateurs et chercheurs qui portent intérêt à la clientèle douée. Les trois premiers chapitres du livre s'attachent à démontrer que les différences individuelles dans l'apprentissage n'ont pas l'am-

pleur que les tenants de la douance veulent laisser croire, que les fondements théoriques qui conduisent à l'identification de cette clientèle sont issus du déterminisme du XIXe siècle et discriminatoires et que des services spéciaux sont injustifiables. L'auteur examine, dans le quatrième et dernier chapitre, une organisation scolaire qui devrait satisfaire aux besoins de toutes les clientèles.

L'intérêt suscité par la douance depuis quelques années obligeait la C.E.Q. à marquer sa position. L'on connaissait surtout, jusqu'à récemment, un point de vue pro-douance qui a été à l'origine de quelques colloques depuis 1980 et d'un certain nombre d'écrits au Québec. Avec *L'École de son rang*, c'est le point de vue anti-douance qui s'affirme, dans le courant environnementaliste radical, et de ce fait, enrichit le débat sur la question, alimente la controverse. Les tenants et les opposants trouveront à la lecture, matière à réflexion.

L'auteur adopte, pour faire valoir son point de vue, une grande variété de discours qu'il manipule avec brio. La lecture nous conduit dans l'enchevêtrement du plaidoyer idéologique, de l'expression d'opinion, du rappel de faits et du recours à des auteurs chevronnés, à clarifier les postulats qui fondent l'argumentation: offrir des services à la clientèle douée implique obligatoirement la réduction des services aux autres clientèles; l'école a su de tout temps répondre aux besoins des élèves doués et peut encore le faire; il est inutile, voire «dangereux» de s'attarder à une clientèle qui n'est somme toute qu'une «minorité favorisée» issue des classes sociales aisées.

Sans doute, l'auteur soulève-t-il des problèmes importants comme celui relié à la mesure des habiletés et des capacités individuelles (faut-il rappeler que les abus de la mesure ont concerné toutes les clientèles scolaires y compris les élèves en difficulté). La question est de savoir si des services offerts à l'intention des élèves doués dans le cadre de la classe hétérogène impliquent nécessairement une pré-identification précise et tatillonne. Malgré les efforts déployés pour réduire à néant tous les arguments des tenants de la douance (qui sont accusés — il faut en convenir — de biens des maux passés, présents et à venir, en éducation) le texte n'arrive pas à répondre à toutes les questions qu'il soulève et, à la limite, conduit à certains raisonnements douteux. Je pense, entre autres, à l'exposé historique qui garde le silence sur l'attention portée par les pays socialistes à leur jeunesse douée — l'allusion au Spoutnik (p. 30) ne devant servir qu'à conspuer l'attitude de quelques chercheurs nord-américains. De plus, le raisonnement, par la primauté qu'il accorde au social, amène son auteur à faire fi des différences individuelles (quoiqu'il dise ne pas les contester, p. 98), à les minimiser: ces enfants ne sont pas si nombreux qu'on veut le faire croire... les problèmes qu'ils rencontrent sont exagérés... les services qu'ils exigent privent les autres clientèles de ressources essentielles et mettent en danger la qualité de la formation de base pour tous. Pour ma part, je serais étonnée que les services aux élèves doués soient responsables du fait que 30% des jeunes sortent de l'école secondaire sans diplôme. Ce constat est fait depuis plusieurs années et les services aux élèves doués sont

encore si peu importants qu'on ne saurait objectivement les rendre responsables de la piètre performance du système éducatif. La question étant plutôt de savoir si, pour assurer cette solide formation de base pour tous, il faudra ignorer les besoins, voire l'existence même d'une clientèle scolaire douée. On en vient à se demander si toute cette démonstration, faite au nom de l'idéal démocratique, ne cache pas l'idée de la nécessité de contrôler cette clientèle, de la garder dans le «rang» moyen pour éviter, de sa part, toute prétention éventuelle à l'excellence et au leadership. (Et si les services à la douance avaient pour conséquence d'améliorer, pour tous, à long terme, la qualité de l'enseignement!).

Le quatrième chapitre s'avère particulièrement intéressant quoique son ajout paraisse contradictoire dans le contexte. L'auteur affirme que le discours sur la douance ne peut rejoindre celui sur l'organisation scolaire. Pourtant, lui-même n'a pu y échapper et a réuni les deux discours dans ce dernier chapitre. Ici les tenants et les opposants se rencontrent car la majorité des solutions suggérées pour répondre aux problèmes posés par la diversité à l'école viennent des écrits sur la douance ou tout au moins sont partagées par eux, y compris le tutorat par les pairs et l'enseignement coopératif.

Heureusement que, jusqu'à l'avènement du jour où le discours sur la douance sera «dépolitisé», des enseignants et des enseignantes, par leur expérience et leur intuition professionnelle, ont appris à discerner les caractéristiques individuelles en classe et à chercher des réponses adéquates aux multiples problèmes qu'elles posent. Pour la plupart, ces réponses passent par le maintien des élèves doués dans la classe régulière, plus favorable à l'apprentissage dans la diversité, tout en leur permettant de se développer et d'apprendre grâce à des programmes d'activités adaptées.

Marcienne Lévesque

* * *

Ranjard, Patrice, *Les Enseignants persécutés*, Paris: Robert Jauze, 1984, 248 pages.

Qui résisterait à l'envie de lire un ouvrage au titre si accrocheur: *Les Enseignants persécutés?* Ainsi donc, les enseignants vivraient avec un sentiment constant d'être agressés, d'être persécutés? La réponse de Ranjard est claire, nette et précise: oui. Les enseignants vivent avec ce constant sentiment.

La réalité persécutante

Le sentiment de persécution des enseignants n'est pas sans fondement. On est passé graduellement d'un système d'enseignement culturellement élitiste à un système d'enseignement de masse sans qu'aient été changés les objectifs de l'ancien système. Le modèle du «bon élève» est le même aujourd'hui qu'autrefois. Il est absurde de conserver dans un enseignement de masse les objectifs d'un enseigne-

ment de classe sociale: seul un petit nombre peut réussir et le plus grand nombre échouer. Il s'agit là d'une contradiction persécutante; les enseignants sont pris au piège: ils s'épuisent à viser l'impossible en le sachant mais sans pouvoir faire autrement. Face à des objectifs passéistes, les jeunes fréquentent l'école avec une mentalité fort différente de ce qu'elle était autrefois. Les enseignants qui sont le groupe social dont le déconditionnement à l'autorité est le moins avancé, se retrouvent en face d'un groupe social, les jeunes, le moins bien conditionné à l'autorité, c'est-à-dire, à la soumission aux grands. Alors qu'avant, la soumission de l'enseignant trouvait sa réplique dans la soumission de l'enfant, aujourd'hui, les élèves ne fournissent plus de satisfactions compensatoires. Les élèves d'aujourd'hui ne sont plus conditionnés à obéir chez eux. Comment alors enseigner sans contraindre puisque la coercition, efficace il y a quelques décennies, est devenue inefficace? Il faudrait alors avoir une autre conception de l'éducation. Face aux objectifs irréalisables de l'école actuelle, l'enseignant se demande s'il sert encore à quelque chose.

La première illusion à laquelle devra renoncer l'enseignant sera celle de donner de bons cours avec toujours cette hantise de ne pas réussir à «s'imposer», à «apprendre aux élèves à se soumettre». Pour Ranjard, un bon cours n'est que la partie superficielle de l'angoisse spécifique de l'enseignant; il ne diminue en rien le rôle persécuteur qui est effectivement le sien lorsqu'il s'arroge de plein droit le pouvoir absolu de noter. Ce devoir de distinguer l'ivraie du bon grain apparaît donc comme la cause fondamentale du sentiment de persécution des enseignants: lorsqu'une personne en persécute une autre, elle a tendance, en effet, à déplacer et à projeter dans sa victime des intentions persécutrices. Comment dans un tel climat favoriser l'apprentissage chez l'élève?

Un privilège persécuteur: le temps choisi

L'enseignant bénéficie d'une très grande latitude dans l'emploi de son temps, surtout au secondaire. À part le temps obligatoire imparti à donner des cours, l'enseignant peut préparer et corriger travaux et examens à la maison. De plus, il a des vacances infiniment plus longues que celles octroyées aux autres travailleurs. Ce privilège, reconnu comme un droit syndical acquis, est une réalité à laquelle s'accrochent les enseignants; mais c'est aussi une réalité qui empêche le système éducatif de redevenir vivant. Ce sont ces privièges en temps qui amènent les enseignants à penser faux, à se tenir loin des vrais enjeux qui, s'ils étaient reconnus tels, favoriseraient un véritable changement. Les enseignants tiennent au temps choisi; ils en justifient le maintien par la nécessité qu'il y a à corriger et à noter des travaux que les élèves ne lisent même pas. Ce temps, selon Ranjard, pourrait être utilisé de façon plus efficace mais à une condition: il faudrait que les enseignants renoncent au pouvoir absolu des notes.

Un plaisir persécuteur: le pouvoir absolu des notes

La thèse fondamentale développée par Ranjard consiste à distinguer enseignement et notation. Le véritable rôle de l'enseignant devrait consister à préparer les élèves à un examen anonyme en évitant ainsi d'avoir à corriger et noter les mêmes élèves. Pourquoi, se demande Ranjard, les enseignants acceptent-ils de jouer un rôle de sélection en même temps que d'aides à l'apprentissage? Parce que, grâce à cela, la société réalise des buts qu'elle ne peut s'avouer comme buts.

La société capitaliste en conflit de buts procède en sélectionnant les élèves de façon supposément démocratique. Qui sera chargé de cette besogne? Les enseignants qui, par un système d'évaluation-sélection, se feront les complices du système. Au nom de la démocratie, les enseignants refuseront de se voir accoler l'étiquette d'agents de sélection mais en même temps ils font cette sélection au nom de l'orientation scolaire et professionnelle. Et curieusement, les moins conscients de cette situation invivable sont les enseignants eux-mêmes. Prendre conscience de cette situation, c'est en effet, risquer d'entrer en conflit avec l'administration, avec toutes les conséquences personnelles que cela comporte.

L'enseignant est ainsi coincé dans une situation de double contrainte. Comment réaliser les objectifs généraux de l'éducation où il n'est question que d'épanouissement personnel des élèves quand en même temps les enseignants ne sont que le bras armé du pouvoir de sélectionner? Faut-il ensuite se surprendre que le statut de l'élève demeure à peu de chose près le même à 18 ans comme à trois ans?

Voilà résumé de façon quelque peu sommaire le constat d'échec de l'école tel que présenté par Ranjard. Avant de proposer un certain nombre de réformes, ce dernier conclut la première partie de son exposé en soulignant que la société se débarrasse allégrement sur le dos des enseignants de la tension qu'imposent la communication avec la jeunesse, le souci de son avenir, la préoccupation concernant la «relève». Se réservant d'aimer et d'être aimé sans contrainte, les parents délèguent ainsi aux enseignants le soin de faire taire la jeunesse, la contraindre à adhérer aux valeurs de la civilisation et acquérir une formation technique. Bref, on envoie les enseignants au charbon «... puis on les critique parce qu'ils sont noirs» (p. 151). Résultat prévisible: l'enseignement est devenu un métier techniquement impraticable. L'angoisse du métier n'est plus gérée collectivement (l'enseignant ne trouvant plus un appui auprès de la direction) d'où la tension nerveuse qui en résulte.

Quelles attitudes modifier?

Dans la deuxième partie de son ouvrage, Ranjard énonce trois conditions pour que se fasse une modification durable des attitudes des enseignants.

Première condition: sortir les enseignants de l'isolement dans lequel le système les maintient. Apprendre à communiquer d'égal à égal et à travailler ensemble. Dans la mesure où il y aura une relation d'égalité entre adultes, dans la même mesure l'enseignant cherchera à favoriser cet égalitarisme entre enfants et entre lui et les enfants.

Deuxième condition: passer d'une situation d'irresponsabilité à une situation de responsabilité.

Troisième condition: ne pas craindre le conflit. Reconnaître que les privilèges octroyés sont persécuteurs et faire face à la réalité, tel est, selon Ranjard, l'objectif que doivent se donner les enseignants.

Trois propositions concrètes...

Dans la troisième et dernière partie de son ouvrage, Ranjard énonce trois propositions susceptibles de responsabiliser le métier d'enseignant.

Proposition 1: débarrasser les enseignants du souci de la sélection de leurs propres élèves. Pour ce faire, dissocier évaluation formative et évaluation sommative. Faire en sorte que l'enseignant, par évaluation formative, prépare l'élève à une évaluation sommative *anonyme*.

Proposition 2: se former à l'animation en dehors des cadres institutionnels de l'école. La formation professionnelle de l'enseignant doit être une formation personnelle. Si le rôle de l'école doit être de former des adultes responsables, il faut que les enseignants changent, qu'ils passent du rôle de savants émetteurs de savoirs au rôle de formateurs. Cette formation est incompatible avec les fonctions hiérarchiques en place dans l'école d'où la nécessité d'une formation «hors les murs».

Proposition 3: favoriser des conditions qui permettent de faire progresser le statut d'élève. Ceci implique la constitution d'équipes pédagogiques qui se substitueraient progressivement au maître-unique. De plus, instituer des conseils d'élèves jouissant d'une autonomie de fonctionnement plus grande.

Le discours de Ranjard n'est pas nouveau; d'ailleurs, lui-même ne cache pas l'affinité de ses thèses avec celles de Gérard Mendel. Les trois propositions énoncées au terme de son ouvrage ressemblent à s'y méprendre à celles qu'énoncèrent, il y a 20 ans, des auteurs comme Michel Lobrot ou André de Peretti.

En continuité donc avec la Pédagogie institutionnelle qui eut naguère en France et ici une influence réelle dans l'émergence d'une alternative à l'école mécaniste, les réflexions de Ranjard explorent les contours sinueux du «monde intérieur des enseignants» avec une franchise, sinon une brutalité, qui risque fort d'accentuer encore plus le sentiment de persécution des enseignants. Il n'est pas facile de départager dans ses écrits ce qui est de l'ordre des faits et de l'ordre des valeurs. La virulence de certains propos peut en effet provoquer le résultat contraire

à celui que visait Ranjard; peut-on expliquer autrement l'échec retentissant des thèses de la Pédagogie institutionnelle face au *back to basics* de l'école actuelle?

Psychosociologue, Ranjard a tendance, comme beaucoup de ses collègues, à sous-estimer le caractère d'instruction de l'école au profit du caractère éducatif au sens large. Comment expliquer que les objectifs de contenus, conçus comme un des facteurs décisifs d'irresponsabilité chez les enseignants, soient en même temps considérés comme un facteur très secondaire dans la réforme qu'il propose? M'apparaît éminemment discutable l'affirmation de l'auteur voulant que

> l'insuffisante maîtrise des contenus (chez l'enseignant) est [...] un facteur facilitant si l'on veut glisser vers une conception centrée sur l'acte d'apprendre des élèves. Celui qui ne se sent pas capable de dominer d'aussi haut les manuels a plus de chances d'aider les élèves à exploiter les manuels, et ainsi, de leur *apprendre à apprendre* (p. 201).

Plus problématique encore est l'affirmation que l'évaluation sommative devrait se faire de façon anonyme. En quoi cette façon de procéder changera-t-elle la mesure du rendement scolaire si le problème de fond reste la variation des notes en fonction des différences entre examinateurs anonymes? On s'explique mal qu'à partir des recherches effectuées dans ce domaine, l'auteur en arrive à la conclusion que l'évaluation sommative anonyme soit la solution au problème de la notation personnalisée. On pourrait espérer que les enseignants en exercice ou les futurs enseignants partagent plus souvent des valeurs comme le risque, la liberté ou la participation; ce que l'on sait, c'est que les valeurs les plus fréquentes sont la sécurité, le climat ou la réalisation personnelle. L'école peut-elle, l'espace d'un matin, transformer des mentalités qui ressembleront davantage à celles estimées comme optimales par les psychosociologues?

Bref, l'ouvrage de Ranjard mérite d'être lu, parce qu'il oblige le lecteur à tempérer l'optimisme techno-systémique qui ne voit de solutions qu'en termes de procédés et de techniques. Il y a plus et c'est ce difficile vécu de l'enseignant en quête d'un mieux-être. Peut-être devrions-nous ajouter «des enseignantes», ne fut-ce que pour souligner que ce métier est largement un métier de femmes. Et alors pourrait s'expliquer le sens du temps choisi, non comme justification de l'irresponsabilité mais comme compromis entre des responsabilités professionnelles et des responsabilités familiales dont le moins qu'on puisse dire est qu'elles restent encore l'apanage des femmes.

Michel Coron

* * *

Deblois, Claude, *Origine et évolution des structures d'éducation au Canada. Un survol historique*, Québec: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, 1987, 68 pages (Les Cahiers du LABRAPS, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, Série Études et documents, volume 3).

Les principaux facteurs qui ont déterminé les multiples facettes des sytèmes d'éducation des dix provinces canadiennes de 1608 à 1987 sont condensés dans moins de 60 pages. Les rois, les églises, les visionnaires, les constructeurs de pays, les colonisateurs, Meilleur, Ryerson, les lois, l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, la Constitution de 1982, les décisions des tribunaux, les maquignonnages politiques, les querelles linguistiques et les guerres de religions... sont présentés, articulés, agencés de façon à suggérer au lecteur la raison d'être du portrait complexe, différencié, contradictoire de l'éducation au Canada.

En 60 pages on ne résout pas les problèmes d'interprétation, on perd évidemment toute nuance, on caricature mais l'aperçu global, le sens de la raison d'être des spécificités des systèmes d'éducation au Canada demeure dans l'esprit du lecteur au terme de l'essai.

Si l'école canadienne comme sa soeur américaine voulait créer un sens de la nation dans les populations (canadianiser) et si le Québécois boudait le mouvement, c'est qu'il *était* tenu à l'écart et non «qu'il se tenait à l'écart» (p. 5). Le mouvement avait souvent pour but premier de détruire ce qui faisait l'essence même du Canadien français: religion et langue.

Au niveau des pouvoirs du fédéral il eût été utile de mentionner «le pouvoir de passer des lois réparatrices» prévu à l'article 93 de l'A.A.N.B.

Lecture qu'on devrait imposer à tout étudiant voulant oeuvrer dans les sytèmes d'éducation canadiens. L'auteur rendrait un grand service aux francophones canadiens s'il développait cette esquisse pour en faire une oeuvre plus importante qui n'existe pas.

Philippe Dupuis

* * *

Dubé, Louis, *Psychologie de l'apprentissage, de 1880 à 1980*, Québec: Presses de l'Université du Québec, 1986, 364 pages.

Dans un style clair et agréable, Louis Dubé nous livre en 19 chapitres, une synthèse historique des théories de l'apprentissage. Les courants majeurs, tels l'associationnisme, le béhaviorisme, le cognitivisme et le traitement de l'information ainsi que bon nombre de dérivés ou de variantes sont présentés tour à tour. Les oppositions et les filiations entre les conceptions théoriques et les concepts permettant de les étayer sont mises en évidence avec adresse et intelligence.

Les commentaires lucides et critiques de l'auteur traduisent bien sa volonté de mise au point et de prise de position. Aucune partisanerie excessive et malsaine envers une approche théorique en particulier n'émane toutefois de ses propos. Au contraire, l'auteur tente de faire la part des choses et de reconnaître les contributions et les limites de chaque théorie. Même l'exaltation à laquelle Dubé, enfin,

s'abandonne dans les chapitres où il présente la théorie moderne du traitement de l'information est immédiatement tempérée par une conclusion qui invite à une attitude sage et tolérante face aux divers paradigmes qui ont caractérisé la psychologie de l'apprentissage jusqu'à présent.

De nombreuses notes biographiques nous renseignent aussi sur les auteurs des théories, eux-mêmes tributaires des valeurs et des méthodes d'acquisition des connaissances à la mode à leur époque respective. Mise à part la satisfaction d'une certaine curiosité, certains détails biographiques m'ont toutefois paru superflus. Cependant, ces digressions biographiques permettent de réaliser que les idées et les méthodes ne sont pas indépendantes des époques où elles fleurissent et des traits de caractère des personnes qui en font la promotion.

Un autre phénomène que Dubé réussit à bien mettre en évidence concerne les transformations que la notion même d'apprentissage subit au fil des époques et des conceptions: tantôt synonyme de modification de comportements au contact de l'environnement, tantôt de processus d'acquisition de connaissances, tantôt de développement de schèmes de pensée en partie pré-établis, tantôt d'élaboration de structures au plan neurophysiologique, tantôt encore de mémoire et tantôt, enfin, de stratégies de traitement de l'information. On se rend alors compte que les variations de la notion d'apprentissage ne sont que le reflet des centrations théoriques des chercheurs et des limites ou exigences de leur méthodologie d'investigation. En regard de ce dernier point, l'auteur met également en évidence les méthodes en vertu desquelles les données et, partant, les théories s'élaborent. Nous sommes ainsi mis en contact avec l'introspection, la méthode expérimentale, l'observation objective ou subjective et la simulation cybernétique. Les mérites et les lacunes de chacune de ces méthodes sont alors abordés.

Afin de refléter le plus fidèlement possible le contenu de l'ouvrage de Dubé, la suite de cette analyse s'articulera autour de chaque chapitre selon l'ordre établi par l'auteur. Ainsi, dès l'introduction, Dubé campe clairement le fil conducteur de tout l'ouvrage, partout présent en filigrane et repris explicitement dans la conclusion: le rapport dialectique entre nativisme et environnementalisme, entre idéalisme et empirisme, entre nature et *nurture*. Les traditions philosophiques de longue date derrière chacune des deux conceptions de l'apprentissage y sont alors exposées. Les six premiers chapitres sont ensuite consacrés aux théories associationnistes. Le conditionnement classique de Pavlov (premier chapitre), le structuralisme de Titchener (deuxième chapitre), le connexionnisme de Thorndike (troisième chapitre) sont alors présentés comme les antécédents et, en quelque sorte, les précurseurs du béhaviorisme. Les réminiscences d'Aristote et des philosophes empiristes anglais sont soulignées. Les chapitres 4, 5 et 6 servent respectivement à exposer le béhaviorisme naissant de Watson, personnage haut en couleur et en controverse, le principe de contiguïté de Guthrie et l'introduction par Hull de variables intermédiaires dans l'équation S-R ainsi que sa modélisation mathématique des processus d'apprentissage. Le chapitre 7 débouche tout naturellement

sur le conditionnement opérant de Skinner. Les commentaires de Dubé (présentés au terme de chaque chapitre) en regard des théories associationnistes me paraissent nuancés et d'une grande valeur intégrative. Dommage qu'il expédie de façon on ne peut plus sommaire toutes les explications que proposent les néo-béhavioristes — de la troisième vague comme il les désigne — des processus d'apprentissage. Il est particulièrement décevant de constater une quasi totale absence d'informations concernant les approches contemporaines du béhaviorisme social et de l'apprentissage social. L'image du béhaviorisme que présente alors Dubé appartient déjà à l'histoire et l'image actuelle (à partir des années 70) n'est pas bien reflétée.

Les chapitres 8 et 9 servent à introduire les grands principes de la psychologie de la forme (*Gestalt*). Le chapitre suivant présente une biographie des trois promoteurs initiaux du courant gelstatique et de leurs recherches sur la perception: Wertheimer, Koffka et Kohler. Les liens avec la psychologie de l'apprentissage à travers des modalités telles l'*insight* et la pensée créatrice sont établis au chapitre 11. L'opposition à l'apprentissage par essais et erreurs prôné par les empiristes y est soulignée. Les chapitres 12 à 15 sont consacrés à la psychologie de l'intelligence de Jean Piaget. L'apprentissage devient alors une capacité dynamique d'adaptation et d'organisation. Les processus d'assimilation, d'accomodation, d'autorégulation et, partant, d'équilibration sont exposés de manière claire et juste (chapitre 13). Dubé situe Piaget entre les pôles du nativisme et de l'environnementalisme. L'intégration que Piaget fait des modèles réductionnistes de l'apprentissage (chapitre 15) et la conception au chapitre 16 de l'apprentissage à deux niveaux (*v.g.* apprentissage au sens strict apparenté au lien S-R des théories empiristes et apprentissage au sens large référant à l'acquisition de structures de pensée généralisables à un grand nombre de situations) sont tout à fait pertinentes. Par ailleurs, quelques paragraphes sinon un chapitre entier sur le conflit cognitif d'origine factuelle et sociale aurait avantageusement complété la présentation de l'apport de l'approche piagétienne à la psychologie de l'apprentissage.

Au chapitre 16 nous sommes introduits aux bases neurobiologiques de la mémoire et de l'apprentissage. L'auteur en fait les fondements d'un paradigme nouveau: la théorie des messages (de l'information). Les éléments constitutifs de ce nouveau paradigme sont présentés au chapitre suivant (chapitre 17): *input*, *output* et feed-back deviennent les nouveaux termes pour parler d'apprentissage. Le modèle de système auto-régulé capable de transmettre de l'information (c'est-à-dire de communiquer) est alors proposé. Le terrain d'exercice de ce nouveau courant est l'intelligence artificielle et les simulations du fonctionnement de la pensée par ordinateur (chapitre 18). L'auteur nous met toutefois en garde de ne pas confondre fonction et structure: un résultat similaire du cerveau humain et de l'ordinateur n'implique pas nécessairement une structure ou un processus de fonctionnement équivalents.

Au dernier chapitre (chapitre 19), l'auteur expose le nouveau paradigme cognitiviste qui semble se mériter sa faveur, soit celui du traitement de l'infor-

mation qu'il veut synonyme d'une modification de l'état interne des structures cognitives, telles la mémoire, le langage et la pensée. Ce nouveau paradigme se veut plus global que les théories précédentes. Ses éléments constitutifs reposent sur des recherches méthodiques. Ses concepts sont définis opérationnellement et soumis à une évaluation empirique rigoureuse. L'analyse moléculaire des systèmes psycho-physiologiques responsables de la perception, du traitement de l'information et de l'acheminement de l'information, pour attrayante qu'elle soit, ne me semble toutefois pas encore avoir atteint un haut niveau d'intégration. La voie est toutefois prometteuse à la condition que l'analyse du mode de fonctionnement interne de la «boîte noire» ne se fasse pas en vase clos. Une perspective molaire et externe du fonctionnement des êtres vivants demeure nécessaire et complémentaire à l'analyse interne.

Enfin, la conclusion, quelque peu décousue, reprend les «messages» importants de l'auteur, entre autres celui d'adopter une attitude intégrative prudente et scientifique face à l'évolution lente des connaissances en matière de psychologie de l'apprentissage. La position que propose alors Dubé face au dilemme de l'inné et de l'acquis m'a accroché. Dommage qu'il n'ait pas davantage approfondi la dimension des limites biologiques de l'apprentissage.

Malgré le foisonnement d'idées, de concepts, de commentaires critiques et de notes biographiques, l'ouvrage de Louis Dubé pêche par deux omissions importantes: les principes et les modalités d'apprentissage issus des divers courants théoriques sont traités sommairement; seuls les éléments essentiels sont retenus. De plus, les applications éducatives et cliniques découlant des diverses théories de l'apprentissage sont presque complètement passées sous silence. En raison de cela, je suis obligé de conclure que le texte de Dubé ne me paraît pas être le *textbook* en psychologie de l'apprentissage qui fait tant défaut en français et qu'on aimerait conseiller aux étudiantes et étudiants sous-gradués et gradués des sciences de l'éducation et des sciences humaines en ayant le sentiment que tout y est. *Psychologie de l'apprentissage* constitue néanmoins un excellent pas dans cette direction. Des sources spécialisées sont toutefois nécessaires afin de compléter les lacunes susmentionnées de l'excellent panorama critique et historique que Dubé fait des théories de l'apprentissage.

Frank Vitaro

* * *

Cohen, David, *Piaget: une remise en question ou faut-il brûler Piaget?*, Paris: Retz, 1985, 190 pages.

Deux seules modifications mineures caractérisent cette seconde édition par rapport à la version originale de 1981: un ajout heureux sous la plume de Michelle Proulx intitulé gaillardement «Baby is beautiful» et un glissement dans le titre

où l'évocation de l'autodafé passe au deuxième plan... mais - triple hélas! - contre toute attente pourtant raisonnable, point de transformation radicale du texte de Cohen, ce qui laisse subodorer qu'il a passé aux actes!

Soulignant la prolifération récente des travaux portant sur les 0 à 4 ans, Michelle Proulx use de sous-titres frondeurs («les bébés imitent - calculent - ne sont pas égocentriques - (mais) logiques») et sa (trop) courte contribution, particulièrement fluide, interpelle... tout piagétien!

Présenté à l'endos du volume comme dominant admirablement la thématique, Cohen se propose d'assumer d'abord le rôle de guide éclairant dans la jungle piagétienne (cinq chapitres annoncés... mais il y en a quatre!) avant de procéder à la critique du système logique et des expérimentations de Piaget.

Or, le guide est si obscur et si malhabile qu'une invitation qu'il lancerait pour une excursion en montagne inciterait, aussi sec, à l'emprunt d'une planche à voile! Le fiel lancé, il convient de nourrir l'attaque...

En guise de hors-d'oeuvre, le célèbre moineau albinos du jeune Jean perd quelques plumes («albino», p. 15), l'homme de la Suisse française (Romandie) devient style littéraire ou architectural («roman»), p. 15).

L'entrée est plus consistante: que Marx soit affublé du titre de grand penseur du XXe siècle (p. 9) surprend un brin; que Piaget, qui pourtant a souri de cette hypothèse, soit promu héraut de la récapitulation (p. 20) - l'ontogénèse reproduit la phylogenèse - déroute, que l'action ressaisie au sein des méthodes nouvelles en éducation se réduise à la motricité (p. 27) indispose...

Le plat principal confine à l'indigestion tonitruante: aux dires de Cohen, Piaget prétend à l'explication totale de l'évolution psychologique (p. 11-94), sa théorie opératoire évacue l'intérêt de toute analyse complémentaire de l'enfant (p. 34)... Son option fondamentale? Résolument aprioriste (p. 12-54). Sa préoccupation «génétique»? Une mise à nu des aspects héréditaires (p. 17-54). Les stades? Des éléments prédéterminés qui se suivent à la queue leu leu (p. 36-37). La traduction piagétienne du développement? Une série d'équations (p. 27)!

Servi (!) à la sauce de Cohen, Piaget, par-delà ses visées arrogantes, serait voué à la thèse innéiste, pourfendeur de structuralisme, de surcroît incompréhensible («abscons», précise-t-il, p. 11).

Présenter ainsi le ténor de la structuration (structure et genèse) relève du prodige! Diantre! Quelles lectures inspirent d'aussi perverses inversions? Piaget n'aurait-il pas circonscrit maintes fois les limites de ses ambitions? N'aurait-il pas usé du terme de «genèse» à satiété pour ne plus confondre le sens originel de «génétique» de son sens second? Ses choix privilégiés de boucs émissaires, tantôt innéistes tantôt environnementalistes, n'autoriseraient-ils pas à saisir quelques bribes de son tertium chéri (le constructivisme)? Son apologie du structuralisme ne laisserait-elle pas sourdre une résonance non atomiste dans l'interprétation des stades?

«Abscons» précise Cohen... Nul doute possible!

Les piagétiens bien orthodoxes qui, s'ils le sont, ne sont guère piagétiens, peuvent dormir tranquille, la bombe anticipée n'est qu'un pétard détrempé.

Dommage... car un faisceau d'attaques articulées générerait sans conteste des rééquilibrations si piagétiennes!

Que faire du livre de Cohen? Le brûler... l'ignorer... ou l'exhiber au musée des horreurs?

Blaise Balmer

* * *

Angers, Pierre et Colette Bouchard, *L'Activité éducative: le développement de la personne*, Montréal: Les Éditions Bellarmin, 1986, 68 pages.

L'Activité éducative: le développement de la personne est un écrit qui témoigne de l'engagement de l'homme pour l'homme et du désir répété de le voir «s'approprier» davantage son être, son devenir.

Partant de leurs travaux et activités éducatives des quinze ou vingt dernières années, les auteurs tentent d'élucider et d'expliciter leur vision de l'être humain. Or, cette vision peut donner lieu à une théorie de la connaissance, théorie qu'ils cherchent à élaborer en considérant, successivement, «l'analyse réflexive» (l'étude de soi-même en tant que sujet conscient), «l'horizon personnel» (ou les expériences et visions propres à chacun), le continuum sens-sentiments-connaissance et la place de l'intérêt ou de l'engagement dans l'aventure de l'apprentissage.

Mais le développement de l'humain n'est pas un mouvement de fermeture; il donne lieu à «un projet, une oeuvre ou une entreprise», d'où aussi, un certain nombre de réflexions sur l'accomplissement de soi, sur les modalités de dépassement de soi et, non moindrement, sur l'authenticité.

Certains propos sont philosophiques, plus proches de l'enseignement que de l'action, alors que d'autres sont enracinés dans le quotidien de la pratique éducative et fournissent aux premiers leur écho existentiel.

De ce point de vue, l'éducateur aussi bien que le pédagogue pourraient y trouver quelques stimulations positives.

Ici et là, le lecteur pourra toutefois être déçu par la rapidité ou la brièveté de l'analyse, de la discussion. Il pourra alors garder à l'esprit qu'il n'a en main qu'une partie d'un cheminement et que les auteurs, loin de prétendre à un discours complet et final, partagent ici un segment de leurs propres processus de développement et exposent leur compréhension actuelle de l'activité éducative.

Gilles A. Bonneau

* * *

Amégan, Samuel, *Pour une pédagogie active et créative*, Québec: Presses de l'Université du Québec, 1987, 173 pages.

L'ouvrage de Samuel Amégan *Pour une pédagogie active et créative*, compte six chapitres dont le contenu peut se résumer par les quelques considérations suivantes.

D'entrée de jeu,l'auteur soulève l'importance de la créativité à l'école et décrit quelques techniques qui encouragent la pensée créative dans la pédagogie active. Il poursuit par un exposé rapide du modèle de Guilford: une approche cognitive de la créativité. Ensuite, l'auteur développe un ensemble d'exercices visant l'épanouissement de la créativité et, l'occasion en étant fournie, présente quelques modèles d'enseignement créatif pouvant s'intégrer facilement aux programmes scolaires. Enfin, il discute des principales conditions qui favorisent la pédagogie active et créative.

Il est difficile de jeter une lumière nouvelle sur la question de la créativité à l'école. Aussi, à celui ou celle qui travaille dans le domaine de la créativité ou à qui il arrive fréquemment de consulter des ouvrages traitant de la pensée créative appliquée à l'enseignement, le livre de Samuel Amégan n'apprendra-t-il rien de neuf. Par contre, à celui ou à celle qui est profane en ce domaine, c'est un ouvrage qui conviendra parfaitement. Ce dernier a le grand mérite d'être clair, pratique et de lecture facile. Sans être exhaustives, les informations théoriques qui y sont rapportées sont assez généreuses. Les lecteurs trouveront, par endroits, des tableaux qui offrent une représentation schématique des diverses théories exposées. En outre, l'auteur évite de servir des recettes miracles (Dieu merci!) et propose en retour d'exercer sa créativité par des travaux pratiques que l'on découvre à la fin de presque tous les chapitres.

En bref, *Pour une pédagogie active et créative* est un livre qui mérite qu'on lui prête une certaine attention lors d'un prochain passage en librairie, ne serait-ce pour la valeur fort précieuse en éducation que l'auteur y défend: l'enseignement créatif.

Chantal Deschamps

* * *

Bergeron, Andrée, Lise Pilon, Mireille Plante et Lucie St-Hilaire, avec la collaboration de Sonia Laporte, *L'Aménagement de la classe en pédagogie ouverte*, Victoriaville: Éditions NHP, 1985, 66 pages (Collection Outils pour une pédagogie ouverte, Cahier no 6).

Bergeron, Louise, Monique Langlois et Denise Loiselle, en collaboration avec Michelyne Lortie-Paquette, *Le Vécu dans une pédagogie ouverte*, Victoriaville: Éditions NHP, 1985, 62 pages (Collection Outils pour une pédagogie ouverte, Cahier no 9).

À l'intérieur d'une collection déjà abondante de cahiers qui se veulent des «outils pour aider le cheminement, communiquer l'expertise (en pédagogie ouverte) et servir de référence», voici deux cahiers pour les enseignants du préscolaire et primaire que la pédagogie ouverte stimule. Présentés dans une forme très contrète, inspirés par le témoignage des auteures qui sont de praticiennes chevronnées, les deux cahiers ne sont pas destinés qu'aux seuls praticiens déjà engagés mais également aux enseignants que la pédagogie ouverte fascine ou rebute: *L'Aménagement de la classe en pédagogie ouverte*, *Le Vécu dans une pédagogie ouverte*.

Le cahier no 6 aborde de façon très visuelle la question centrale de l'aménagement de la classe en pédagogie ouverte. Dans un éventail tridimensionnel, la gestion de l'*espace*, du *temps* et du *groupe* est présentée sous la forme de questions et de résolutions de problèmes. Tout y passe en revue depuis la pédagogie des «coins» et «ateliers» et la gestion des déplacements (espace), depuis l'organisation et la planification des horaires (temps) jusqu'à la place à accorder à l'autonomie des enfants face à leur apprentissage (groupe).

Deux objectifs, bien connus chez les tenants de la pédagogie ouverte, sont réaffirmés: les enfants doivent pouvoir arriver à cheminer «sans faire constamment appel à l'adulte» et «l'horaire doit suivre les enfants et la vie de la classe et non l'inverse». La présentation des modèles n'y constitue pas un objectif, la consolidation d'attitudes «participatives» le serait davantage. À cet effet d'ailleurs, les nombreuses idées concrètes, tirées de la vie quotidienne des praticiens, sont la source d'illustrations qui accompagnent le cahier: des schémas d'espaces aménagés conjointement avec les enfants depuis la maternelle jusqu'à la cinquième année, des illustrations de feuilles-horaires, l'examen de cheminements d'enfants, des extraits de journaux de bord, etc.

Jusqu'à un certain point, il y a lieu de voir dans ce cahier un élan de générosité de la part d'enseignantes très enthousiastes face à la vie quotidienne des enfants à l'école. Leur conclusion laisse à réfléchir; elles ont bien pressenti, semble-t-il, la réaction du lecteur qui ne doit voir dans ce cahier sur l'aménagement qu'une «porte d'entrée» et non pas «une fin en soi» (à poursuivre). La pratique bien comprise de l'intervention informelle y serait un préalable! et le ressourcement en pédagogie ouverte, une nécessité!

Le cahier no 9 portant sur le vécu aurait dû, en quelque sorte, précéder le no 6. Vibrant credo d'enseignants engagés en pédagogie ouverte, ce cahier est également présenté au lecteur comme un outil pédagogique d'analyse et de clarification. Sous la forme d'un portrait de l'enseignant «vivant» la pédagogie ouverte, certains énoncés deviennent auto-évaluatifs d'éléments «freinants ou facilitants» (sans être généralisables) en pédagogie ouverte. Plusieurs types de cheminements d'enseignants sont possibles en pédagogie ouverte (et, à cet effet, quelques-uns sont illustrés), plusieurs types de gestion de la communication, de la planification, de l'évaluation, de la créativité sont imaginables, etc. Les parents, dans le cahier

no 9, sont présents: la section 4 du cahier est consacrée à leurs questions et commentaires, ce qui apporte une dimension fort stimulante.

Dans son ensemble, le cahier 9 se veut davantage la présentation de témoignages autour du vécu, c'est-à-dire du cheminement d'adultes ayant opté pour la pédagogie ouverte. Il aurait peut-être fallu le rendre très clair dans le titre; en effet, et selon la logique même de la pédagogie ouverte, on se serait attendu à une section consacrée au témoignage des enfants.

En guise de conclusion sur ces deux cahiers, j'avoue être touchée par le témoignage d'auteures inspirées non seulement par leur réalité pédagogique, mais aussi par les difficultés qu'elles ont eu à vaincre, les apprentissages qu'elles ont faits et le ressourcement qu'elles y ont puisé. Les auteures sont prudentes et à certains moments, humbles dans leur présentation, n'invitant pas à croire à la généralisation de leurs idées. Mais la conquête d'une pratique ouverte m'apparaît cependant infiniment plus complexe que ce qui est sous-tendu dans les textes. Elle réfère à des processus difficiles qui ont à voir avec la gestion du mouvement dans l'espace (et non avec les seuls déplacements, coins et ateliers), des processus qui ont à voir aussi avec toutes les lois de «l'organisation interne» que dérange une pédagogie axée sur les choix, la planification, l'intégration, l'autonomie, etc. Si la pédagogie ouverte s'avère une forme interactionnelle de cheminement, le processus devient un prérequis à l'énoncé et à l'intervention.

Quelque part, l'enthousiasme des auteurs frôle le militantisme, un état d'esprit incompatible avec la définition même de la pédagogie ouverte. Il s'agit là d'un bruit de fond, dans les cahiers 6 et 9, qu'il y aurait avantage à éliminer.

Bibiane d'Anjou

* * *

Bergeron, Louise, Monique Langlois et Denise Loiselle, en collaboration avec Michelyne Lortie-Paquette, *L'Intervention éducative en pédagogie ouverte*, Victoriaville: Éditions NHP, 1985, 164 pages (Collection Outils pour une pédagogie ouverte, Cahier no 8).

Ouvrage de collaboration, *L'Intervention éducative en pédagogie ouverte*, ce 8e cahier de la collection, expose l'expertise développée par Louise Bergeron et ses collègues, Monique Langlois, Denise Loiselle et Michelyne Lortie-Paquette, sur les principes et pratiques de l'intervention éducative, comme le privilégie la pédagogie ouverte, c'est-à-dire dans sa dimension «ouverte et informelle».

L'analyse qui y est donnée relève de considérations et de mises au point multiples tenant compte à la fois et de la diversité et de la complexité de l'application de ce type d'intervention dans la démarche d'apprentissage. De façon plus explicite, les auteures, dans un premier temps, précisent la nature du mode

d'intervention en en fournissant une définition empirique et traitent, dans un second volet, des moments-clé de celle-ci: les événements marquants de l'émergence du développement et de leur impact sur l'apprentissage. Une section est par la suite consacrée à l'importance du rôle et de l'apport des intervenantes et des intervenants engagés dans la vie scolaire; s'ensuit une présentation des différents outils de soutien utilisables en intervention dont, notamment, les processus mentaux, les stratégies de Williams ainsi qu'un guide de phrases-clé sur le comportement. Enfin, les problématiques que pose, pour une bonne part, le caractère spontané et imprévisible de l'intervention en éducation terminent ce volume, lequel se veut avant tout une instrumentation de support pour qui chemine vers une approche pédagogique novatrice.

Sans prétendre à l'exhaustivité, encore moins sans poser les prémisses d'un certain dogmatisme, le manuel fait plutôt état d'un acte de foi, d'un «crédo pédagogique», pour reprendre l'expression de Michelyne Lortie-Paquette, construit à la lumière de maintes années d'expérience en enseignement et d'une volonté d'exploiter de nouvelles avenues.

C'est cependant un acte de foi qui se révèle à travers la lecture d'un texte hautement didactique, largement étayé de tableaux, schémas, mises en situation et références bibliographiques. Devant une telle approche, il va sans dire que des relectures s'imposent tellement l'objet de l'analyse y est fouillé, décortiqué jusque dans ses moindres composantes, ce qui en soi ne constitue pas un mauvais choix, au contraire (surtout lorsqu'il s'agit d'une oeuvre spécialisée comme celle-ci), même s'il apparaît évident que le public visé par les auteures ne se recrute pas chez les néophytes: la personne peu familière avec le modèle proposé aurait tout intérêt, semble-t-il, à défricher le terrain en consultant au préalable des manuels à portée plus générale.

En contrepartie, pour l'éducatrice ou l'éducateur qui aurait déjà acquis une certaine expérience (pratique et/ou cognitive) dans le domaine, ce cahier saura certes apporter une aide substantielle en lui servant d'indicateur précieux dans sa recherche, à la fois par sa méthodologie: thématiques bien amenées, schématisation soignée, bonne logique de développement; par son contenu, qui couvre en profondeur l'objet de l'analyse; et par son style, clair, précis, facilitant une bonne compréhension.

Somme toute, *L'Intervention en pédagogie ouverte* contribue de façon significative à l'instauration d'un nouveau mode de penser et d'agir en milieu scolaire dans lequel l'enfant prend progressivement une place qui aurait dû, il y a longtemps, lui revenir d'emblée.

Suzanne Audet
Roger A. Cormier

* * *

Kilcher-Hagedorn, Helga, Christine Othenin-Girard et Geneviève de Weck, *Le Savoir grammatical des élèves*, Berne: Peter Lang, 1987, 241 pages (collection Exploration, série Recherches en sciences de l'éducation).

Psychologues spécialisées dans l'étude du langage, les auteures du *Savoir grammatical des élèves* abordent le problème de l'enseignement de la grammaire à l'école primaire sur deux fronts. En premier lieu, et c'est sans contredit la partie la plus imposante de leur travail, elles transmettent un certain nombre de données expérimentales recueillies auprès d'élèves genevois provenant de deux milieux scolaires bien distincts, à savoir traditionnel (École B) et rénové (École A). À partir des résultats obtenus par ces derniers dans le repérage du nom, de l'adjectif ou du complément d'objet direct ainsi que des raisonnements grammaticaux dont ils font part, les auteures sont en mesure de faire des constatations pour le moins révélatrices. L'une d'elles démontre qu'indépendamment du type de formation reçu, les élèves obtiennent généralement le même taux de réussites ou d'échecs.

Dans la deuxième partie de l'ouvrage, les auteures s'attaquent aux finalités et aux fondements du savoir grammatical. Elles font valoir les apports et les limites des théories linguistiques susceptibles d'en influencer l'acquisition et soulignent le rôle de la psychologie moderne dans ce domaine. Afin de mieux répondre aux grands problèmes associés à ce savoir: l'actualisation des situations de production et le choix des variétés de langue, pour ne nommer que ceux-là, elles suggèrent que toute la démarche d'apprentissage soit davantage axée sur les objectifs poursuivis et prenne en considération l'importance des activités métalinguistiques. Un remaniement semblable exige évidemment des observations et des analyses plus complètes des exercices effectués en situation scolaire. C'est précisément ce à quoi se sont appliquées les auteures (p. 231).

En limitant leur investigation des pratiques grammaticales des enfants à des champs notionnels bien spécifiques et en traitant systématiquement les processus par lesquels ceux-ci y parviennent, les auteures donnent accès à des renseignements qui ne peuvent laisser indifférente toute personne impliquée de loin ou de près dans l'enseignement de la langue au primaire.

Dénué de tout jargon, le travail des auteures demeure cohérent et méthodique. S'il est un regret que je puisse émettre, c'est au niveau de l'examen critique et des suggestions didactiques de la fin. Je m'attendais à une élaboration plus poussée de ces questions. Les auteures se réservent-elles le droit d'en traiter dans un autre ouvrage? Quoi qu'il en soit, le suivi de ces réflexions et des questions qu'elles ont soulevées devrait engendrer de multiples réactions et relancer un débat pédagogique toujours actuel mais qui serait peu à peu devenu répétitif sinon stagnant.

Elvine Gignac-Pharand

* * *

Ludi, Georges et Bernard Py, *Être bilingue*, Berne: Peter Lang, 1986, 185 pages (collection Exploration, série Cours et contributions pour les sciences de l'éducation).

Être bilingue résume les recherches des auteurs qui ont étudié comment des migrants non francophones, établis dans le canton suisse francophone de Neuchâtel, vivent et assument leur bilinguisme. Ludi et Py (p. 6-7) ont été motivés à faire cette recherche: 1) par leurs affinités personnelles pour le sujet (tous les deux professeurs de linguistique); 2) par intérêt de voir le bilinguisme non dans l'optique du linguiste mais dans la perspective de ceux qui sont en «devenir bilingue» et 3) par désir de vouloir contribuer à résoudre les nombreux problèmes que posent aux autorités, aux éducateurs et aux parents les élèves issus de familles migrantes.

Les auteurs ont voulu adopter une démarche concentrique dans l'organisation du contenu, allant d'une caractérisation générale de diverses situations de contact linguistique dans les premiers chapitres vers la spécificité du parler bilingue des migrants dans le dernier chapitre. À partir de l'enregistrement d'entrevues avec une dizaine de familles espagnoles et suisses alémaniques, les chercheurs ont tenté d'explorer la compétence communicative bilingue des locuteurs migrants. D'après les auteurs, «il s'agissait donc surtout d'observer les informateurs et de les écouter: de les observer *dans* leurs interactions langagières et de les écouter parler *de* leurs interactions langagières» (p. 167).

L'étude est intéressante par son orientation et sa méthodologie. Certaines faiblesses de l'ouvrage sont dues au fait que les auteurs n'ont pas été fidèles à l'orientation méthodologique qu'ils s'étaient donnée. Dans une recherche de nature qualitative, l'interprétation de données doit reposer sur une représentation très détaillée du contexte et des participants et sur la régularité des types de comportement observé. Il est regrettable qu'il n'y ait pas plus d'exemples de discours pour venir appuyer les interprétations des auteurs et plus d'exemples de discours tirés d'interactions en situation naturelle plutôt qu'en situation d'entrevue. Il aurait aussi fallu tenir compte de la situation d'entrevue pour la cueillette, l'analyse et l'interprétation des données. Cet ouvrage en effet ne présente pas assez d'explications du contexte dans lequel on a procédé aux entrevues et pas assez d'informations sur les interviewers et sur les informateurs.

Le grand mérite de Ludi et Py est d'avoir situé toute la question du bilinguisme dans un contexte réel. Le lecteur en sort avec une appréciation de la complexité du bilinguisme et des multiples facteurs qui peuvent intervenir dans l'activité langagière du bilingue. Les auteurs soulignent l'influence du contexte historique, social, culturel et de la situation communicative dans les discours des migrants. Ils ont su bien transmettre la nature active et créatrice de l'être bilingue qui est appelé à se construire une nouvelle identité bilingue et biculturelle ainsi qu'une activité discursive originale. Ils accordent un rôle important aux processus d'interaction et de négociation, ce qui implique de la part de l'individu une reconstruction et un réajustement sur le plan linguistique, culturel, psychologique et social.

Quoique le livre soit écrit «par des Européens pour des Européens et sur des Européens» (p. 5), les informations sont très utiles pour des lecteurs nord-américains étant donné leur contexte multiculturel. Elles obligent à repenser les concepts théoriques du bilinguisme et du biculturalisme à la lumière de l'utilisation des deux langues selon les contextes sociaux, culturels et communicatifs.

Claudette Tardif

* * *

Matasci, Francesca, *L'Inimitable et exemplaire Maria Boschetti Alberti: histoire et figures de l'école sereine*, Berne: Peter Lang, 1987, 232 pages (collection Exploration, série Pédagogie: histoire et pensée).

Au début du siècle, une institutrice suisse, Maria Boschetti Alberti, développa une pratique éducative qui s'inscrit dans le courant pédagogique de l'Éducation nouvelle. C'est cette démarche que l'auteure, Francesca Matasci, présente et analyse dans *L'Inimitable et exemplaire Maria Boschetti Alberti: histoire et figures de l'école sereine*, et ce par le biais des journaux scolaires tenus par cette praticienne.

La première partie de cet ouvrage est consacrée à démontrer la filiation qui existe entre certains textes de l'institutrice dont l'un fut découvert récemment. La deuxième partie présente la version originale en italien et la traduction en français des deux journaux, *Cronaca scolastica* 1926-27 et *Cronaca scolastica* 1927-28. Enfin dans la troisième partie, l'auteure analyse et critique la démarche de la praticienne tout en faisant ressortir les concepts idéologiques. Les deux derniers chapitres mettent en évidence la relation d'interdépendance qui existe entre Maria Boschetti Alberti et deux théoriciens d'avant-garde Giuseppe Lombardo-Radice et Adolphe Ferrière.

Cet ouvrage présente un intérêt certain pour les spécialistes préoccupés par l'histoire et particulièrement par celle de l'Éducation nouvelle en Europe. En effet, la présentation de documents inédits et l'analyse rigoureuse qu'en fait l'auteure apportent un éclairage nouveau sur cette époque. D'autre part, le lecteur non averti y découvrira une figure peu connue au Québec mais qui marqua son temps. De plus, comme le mentionne Daniel Hameline dans la préface, l'auteur apporte une contribution importante en abordant le mouvement de l'Éducation nouvelle à partir du témoignage d'une institutrice. Somme toute, un ouvrage complet et original qui nous fait connaître une autre page de l'histoire.

Elisabeth Mainguy

* * *

Berthelot, Serge, Gilles Fortier, Nicole Lebrun et Gilbert Myre, *L'Ordinateur compatible avec l'éducation*, Montréal: Les éditions Agence d'ARC inc., 1987, 126 pages.

Selon le texte de présentation que l'on peut lire sur la couverture, ce livre veut «mettre en relief les informations (dont) les éducateurs ont besoin pour une utilisation efficace de l'ordinateur en classe». En termes plus spécifiques, *L'Ordinateur compatible avec l'éducation* présente des informations de base sur l'histoire de la technologie informatique et sur l'appareillage et le logiciel susceptibles d'être utilisés dans l'enseignement.

Le premier des trois chapitres qu'il contient trace d'abord les efforts de l'homme depuis des millénaires pour automatiser les calculs mathématiques à l'aide d'instruments et de machines. Il glisse ensuite rapidement sur l'évolution de l'ordinateur depuis son apparition dans les années quarante jusqu'à nos jours pour s'étendre un peu plus longuement sur l'évolution de l'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement.

Le second chapitre présente une courte description des composantes d'un micro-ordinateur et des périphériques susceptibles de se retrouver dans les institutions d'enseignement.

Le troisième est consacré aux différents logiciels utilisés dans l'enseignement. Les auteurs décrivent brièvement les modèles habituels de logiciels d'enseignement/apprentissage (didacticiels) en distinguant les exerciseurs, les tutoriels, les jeux et les simulations. Ils expliquent ensuite sommairement en quoi consistent les logiciels d'application courants (traitement de texte, éditeur graphique, base de données, chiffrier électronique, télécommunication) et présentent pour chacun quelques exemples d'utilisation aussi bien pour l'apprentissage que pour le développement de matériel ou pour la gestion pédagogique.

Cet ouvrage est bien structuré dans l'ensemble. Le chapitre sur l'histoire est passablement élaboré particulièrement pour la partie qui concerne l'époque précédant l'apparition de l'ordinateur. L'appareillage est présenté dans un langage fonctionnel plutôt que technique et l'accent est porté sur les périphériques. Les types de logiciel sont bien décrits et les exemples d'utilisation sont clairs et informatifs. Le ton est plutôt optimiste pour ce qui est de l'avenir de l'ordinateur à l'école.

Le lecteur ne trouvera pas ici une critique élaborée de l'efficacité de l'ordinateur dans l'enseignement ni un guide pratique d'utilisation pour un type d'application en particulier. Pour cela, il pourra cependant se référer à la liste abondante et variée d'ouvrages en français et en anglais fournie par les auteurs.

La présentation de ce livre est excellente. Les auteurs doivent être particulièrement félicités pour le soin qu'ils ont apporté au choix de vocables français adéquats pour désigner l'appareillage et les processus informatiques.

En somme, cet ouvrage trace un bon portrait d'ensemble des possibilités actuelles d'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement. Il intéressera particulièrement l'enseignant non initié à ce domaine.

Jacques Imbeau

* * *

Woodcock, George, *Gabriel Dumont, le chef des métis et sa patrie perdue*, traduction de Pierre Desruisseaux et de François Lanctôt, Montréal: VLB éditeur, 1986, 357 pages.

Le nom de Louis Riel est intimement lié aux événements qui au siècle dernier, ont perturbé les Prairies et ont contribué à façonner le Canada tel qu'il est aujourd'hui. On oublie trop souvent qu'à côté de Louis Riel, un métis, Gabriel Dumont, a joué un rôle de premier plan dans la révolte des métis et dans leur tentative d'établir leur propre gouvernement. Car la révolte des métis, c'est en définitive la lutte menée par une petite société ni indienne, ni blanche, pour préserver son mode de vie et sa culture. Pour l'auteur, Dumont représente autant sinon plus que Riel cette société. Fasciné par Gabriel Dumont qu'il considère comme l'un des quatre personnages de l'histoire canadienne (les autres étant Bethune, Wolfe et Brock) «qui pourraient correspondre au modèle du pur héros romantique» (p. 12), l'auteur nous présente une biographie au demeurant fort sympathique mais fort peu critique. Il cherche à nous faire connaître et surtout à nous faire aimer cet homme, ce «héros». On doit avouer qu'il y réussit fort bien. Il faudra attendre un autre historien pour ré-analyser le rôle et l'influence de Dumont.

Mais au-delà de cette biographie, l'auteur nous induit à une relecture sinon à une ré-interprétation des événements auxquels ont pris part Riel et Dumont. Il apparaît que le mouvement des métis ne saurait être qualifié de révolte mais bien de volonté d'une société à préserver son caractère distinct. Il apparaît aussi que métis et «Canadians» ne se sont point livrés des batailles mais se sont affrontés lors de quelques escarmouches. Enfin, la disparité des forces en présence éclate, les métis n'ayant ni le nombre, ni les ressources pour s'opposer avec quelques chances de succès. Malgré tout, Dumont et les siens ont envers et contre tous défendu leur identité. N'est-ce pas là le caractère «essentiel» du héros dit «romantique»: s'opposer au destin tout en étant conscient de son inexorabilité?

Michel Allard