

Études, revues, livres

Volume 17, Number 1, 1991

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900693ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900693ar>

[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

(1991). Review of [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(1), 159–181. <https://doi.org/10.7202/900693ar>

Recensions

Études, revues, livres

Rocher, G. (1989). *Entre les rêves et l'histoire. Entretien avec Georges Khal*, Montréal: VLB.

Lorsque Georges Khal demande à Guy Rocher: «Qu'est-ce que vous considérez comme la grande réalisation de votre vie? Est-ce que ce sont vos livres, l'enseignement, le rapport Parent, la loi 101?» Il répond: «Je dirais que c'est d'abord mon enseignement. C'est à cela que j'ai consacré le plus de temps et le plus d'énergie depuis trente ans. C'est ce qui m'appartient le plus et qui, je pense, marque le plus ma vie» (p. 98).

C'est aussi le fil conducteur de cet ouvrage qui rapporte les entretiens de Guy Rocher avec Georges Khal. La carrière de Guy Rocher vacille entre deux pôles: l'action et l'étude. En 1943, il abandonne les études pour devenir dirigeant national de la J.E.C. Il s'inscrit ensuite à Laval, puis à Harvard. A son retour au pays en 1952, il devient professeur à Laval et quelques années plus tard, directeur du département de sociologie de l'Université de Montréal. Mais peu après son entrée en fonction, il est appelé à faire partie de la désormais célèbre commission d'enquête Parent. Il consacrera quelques années de sa vie à cette tâche. En 1970, il reprend sa carrière universitaire. Quelques années plus tard, il est nommé sous-ministre de l'Éducation. Mais, en 1981, il revient à l'université qu'il n'a pas quittée depuis.

La première partie de l'ouvrage (chapitre I à chapitre V inclus), rend compte chronologiquement de la carrière de Guy Rocher. La seconde partie (chapitres VI et VII) développe quelques thèmes abordés au cours des premiers chapitres.

L'ouvrage, avouons-le, captive et laisse sur son appétit tout à la fois. Nous avons l'impression de lire une oeuvre qui ne rend pas totalement et justement compte de la qualité de l'action et de la pensée de l'auteur. Car Guy Rocher, à la fois participant et acteur, observateur et spectateur, des événements qui ont marqué profondément le Québec depuis la fin de la seconde guerre mondiale, a eu l'insigne privilège, que peu d'universitaires et surtout que peu de sociologues ont eu, de prendre part activement aux mutations profondes d'une société puis de les étudier. La J.E.C., la commission Parent, le ministère de l'Éducation sous le premier gouvernement péquiste furent des générateurs de transformations socioculturelles qui influenceront la vie et la mentalité de la collectivité québécoi-

se. Par son action, Guy Rocher a participé activement à l'édification de la société contemporaine. Nous voudrions en savoir plus de cet homme si impliqué dans notre devenir collectif.

La difficulté provient, croyons-nous, du genre littéraire utilisé. L'entretien, parce qu'axé sur la communication orale, sied fort bien aux médias dits électroniques. Sous forme d'ouvrage, il devient une formule fort édulcorée qui confère aux propos recueillis un caractère quelque peu incomplet. L'entretien transcrit rend mal les nuances que laissent soudre les hésitations, les pauses, les intonations.

Nonobstant cette remarque, le volume témoigne d'une époque par l'oeuvre d'un homme qui fut au coeur de l'action. C'est un document important pour qui veut comprendre l'histoire récente du Québec. L'acteur dévoile, par delà des événements, les espoirs, les attentes, les motivations, les inspirations, voire les rêves de ceux qui ont contribué à la marche de l'histoire. Et Guy Rocher représente fort bien une génération d'intellectuels qui, formés en des disciplines non traditionnelles, ont contribué par leurs réflexions et par leurs actions à changer la société québécoise. Mais, jamais leurs rêves ne sont devenus totales réalités. À ce titre, l'ouvrage de Guy Rocher mérite d'être lu et médité.

Michel Allard
Université du Québec à Montréal

* * *

Leroux, Daniel (1989). *Risquer le faux pas ... de la pédagogie institutionnelle*, Montréal : Les Éditions Agence d'ARC.

Il est malaisé de résumer le contenu de *Risquer le faux pas ... de la pédagogie institutionnelle*, ce curieux mais néanmoins fascinant ouvrage sur la pédagogie institutionnelle. De prime abord, on comprend qu'il s'agit du tome 2 d'une étude de *Créativité pédagogique frustrée*. C'est d'ailleurs là le titre du tome 1 déjà paru.

Le second tome comprend les chapitres traitant des sujets suivants: prévisions méthodologiques, élaboration conceptuelle de l'analyseur et interprétation des événements et de la mouvance des sources conceptuelles de l'analyseur.

L'hypothèse générale de l'auteur est que «le phénomène d'institutionnalisation irréversible des institutions éducatives réduit la créativité pédagogique des intervenants, des enseignants et des enseignés». Leroux s'emploie donc à élucider «les facteurs qui déterminent la radicalisation du phénomène d'institutionnalisation du système éducatif».

Dans un langage souvent hermétique, parfois abscons, l'auteur passe d'abord en revue ce qu'il appelle les prévisions méthodologiques (hypothèse préalable, hypothèse sur le phénomène de l'institutionnalisation, orientation). Il décrit ensuite l'élaboration conceptuelle de l'analyseur, et ce, à l'aide de quatre

grilles interprétatives constituant des analyseurs modelés sur les objets d'analyse. La troisième partie traite de l'interprétation des événements et la mouvance des sources conceptuelles de l'analyseur (*sic*). Tout cela pour en arriver enfin à la partie la plus passionnante de l'ouvrage: une description de ce que des enseignants et des élèves du secondaire ont dû vivre, face à l'administration de l'institution, dans la mise en place plus ou moins avortée d'un projet parascolaire qui leur tenait pourtant très à coeur. Voilà, me semble-t-il, la vraie richesse de cette étude. Le reste fait travailler l'hémisphère droit du lecteur, mais ne fait guère comprendre davantage les aléas de la pédagogie institutionnelle.

Jean Gaudreau
Université de Montréal

* * *

Pain, Sara (1989). *La fonction de l'ignorance*, Berne: Peter Lang.

Au cours des chapitres 4, 5, 9 et 10 de *La fonction de l'ignorance*, Sara Pain présente un Piaget orthodoxe où la progression vers une pensée objective s'explique par la séquence: stade sensori-moteur, perception, objet, conceptualisation, intelligence formelle. Plus personnalisés, les exposés psychanalytiques, centrés sur Freud et Lacan, occupent les chapitres 3, 7, 8, 11, 12, 13 et 14. La pulsion, la conscience, l'inconscient, le désir, le symbolisme, la subjectivité, le moi, le narcissisme en constituent les moments probants. En divisant le texte selon des thèmes identifiables, Sara Pain offre un panorama *ad hoc* d'idées pénétrantes plutôt que le développement d'une trame unifiante à peine ébauchée sous la forme d'une thèse qui place l'objectivité du côté de l'intelligence et la subjectivité aux côtés du symbolisme. L'ouvrage se trouve, par conséquent, dichotomisé entre Piaget et Freud-Lacan qui sont juxtaposés bien plus qu'intégrés. Ainsi, sont traités séparément deux aspects de la pensée qui se scinde en une intelligence structurante, contrôlant l'ordre objectif réel et logique, et un désir dynamique dominant le domaine subjectif dramatique et symbolique. Cette pensée intelligente et désidérative s'appuie sur l'assimilation/accomodation chez Piaget et sur le refoulement/répétition chez Freud avec réduction éventuelle de l'assimilation à la projection par le biais d'une appropriation de l'objet au sein d'une action du sujet (p. 71). Cela institue un dualisme persistant; sexualité/apprentissage, symbolisme/logique, désir/intelligence, plaisir/réalité, reproduction/autoconservation. De là, il n'y a qu'un pas pour séparer la conscience, pur résultat du moi figuratif, de l'inconscient, pur processus où siègent les structures cognitives et symboliques, et pour y insérer les diverses entités psychiques: fantasme, peur, percept, affect, phallus, désir, oubli, souvenir, etc.

Sara Pain consacre quatre chapitres à Piaget, sept à la psychanalyse et les cinq autres à un mélange des deux positions. Aucun, cependant, ne se concentre sur la notion d'ignorance. Ce qui nous porte à suggérer le titre plus approprié, *Piaget et Freud; de l'objectivité de l'intelligence à la subjectivité du symbolisme*.

L'ignorance, sujet officiel de cet ouvrage, en est malheureusement la grande absente car elle n'est nulle part l'occasion d'une analyse soutenue. Sara Pain nous parle d'«hypothèses ignorantes»; «la marge d'ignorance se comble par interprétation» (p. 120), et de ses qualités: «le mystère, l'absence, le secret, l'énigme» (p. 218), qui entraînent des affirmations telles, «l'ignorance... indique l'espace opaque...» séparant la perception et la raison du sujet affectif; ou «l'ignorance fait partie des origines de la connaissance,... et sa place dans le fonctionnement mental est indéniable» (p. 10); «une intelligence en développement et une sexualité sans génitalité sont à la base de la constitution de l'ignorance comme fonctionnement primaire de la créativité» (p. 37); «l'ignorance... constitue un pouvoir pour ceux qui sont chargés de la gérer... la transmission de l'ignorance... est inhérente à la condition humaine... l'ignorance... constitue, dans l'histoire, la matière première de la connaissance» (p. 31).

Le Piaget présenté par Sara Pain est dépassé par la pensée piagétienne d'après 1975 où structure, stade, intelligence logico-mathématique prennent une coloration méthodologique et laissent l'avant-scène explicative aux procédures, équilibration et praxis rationnelle. De même, les fonctions d'assimilation et d'acomodation, apparemment opposées par Pain (p. 72), sont plus précisément complémentaires par alliance aux fonctions, également innées, de correspondance et de comparaison. Maintenir que «les catégories d'objet... surgissent de l'application active des structures de l'intellect à la compréhension de l'environnement culturel» (p. 167) auquel s'ajoute curieusement «Les processus permettant la transmission effective de la connaissance sont les apprentissages... toujours un acte de transvasement.» (p. 201), rappelle un Piaget *circa* 1950 avec une touche déviationniste qui stratifie l'être pensant en quatre niveaux pensée, contenus, structures et catégories, sans souci du constructivisme moniste plus contemporain et, en tous les cas, plus approprié. En présentant un Piaget orthodoxe, Sara Pain confond internalisation avec intériorisation et, ainsi, voit dans l'imitation différée un ensevelissement associé au refoulement de Freud. Une réduction facile se fait ensuite de la psychologie génétique à la psychanalyse par une correspondance entre assimilation-acomodation-image-circularité et projection-identification- refoulement-répétition (ch. 6).

L'impression décousue donnée par ce volume milite en faveur de l'unité de pensée caractérisant deux textes récents sur le même sujet: Hans Furth, *Knowledge as desire* (New York: Columbia, 1985) et Stanley I. Greenspan, *Intelligence and Adaptation; an integration of psychoanalytic and piagetian developmental psychology*. (New York: International Universities press, 1979). À partir de ces deux ouvrages, l'ignorance aurait pu s'interpréter soit comme un renouveau, source perpétuelle de conflits, qui chez Piaget initie tout déséquilibre et, donc, toute progression intellectuelle par l'équilibration s'ensuivant; soit comme l'absence d'objets qui, face aux pulsions, provoque la gratification du désir par une image hallucinante, source primaire pour Freud des idées et de la conscience.

Jean-Claude Brief
Université du Québec à Montréal

Huberman, M., M.-M. Grounauer, M. Huguenin, D. Koehler-Betrix, J. Marti, G. Pini et A.-L. Schapira (1989). Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires, *Pratiques et Théorie, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation*, 54, Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Quel défi d'analyser et de présenter les résultats de 160 entrevues d'une durée moyenne de cinq heures! Un tel défi, Michael Huberman a raison de l'affirmer, relève de la démente. Son équipe, en combinant le questionnaire structuré et l'entretien en profondeur, a poussé à fond sa stratégie de cueillette de données. Dommage qu'elle se soit sentie obligée d'utiliser les techniques d'inférence statistique. Je reviens plus loin sur cette béquille qui, j'en suis convaincu, nuit aux sciences sociales depuis le début du siècle autant sur le plan économique qu'épistémologique.

Un inventaire des écrits dans le domaine de l'enseignement identifie cinq grands cycles professionnels : 1) la survie; 2) la stabilisation; 3) l'expérimentation ou la diversification; 4) la remise en question; 5) la sérénité et la distance affective. Ce dernier cycle de la vie professionnelle des enseignants prend parfois la forme du conservatisme ou du désengagement. Huberman rappelle que ces cinq cycles n'ont aucune valeur universelle; que l'âge, en particulier, demeure une variable vide sans influence causale; qu'il importe, d'une part, d'éviter les surdéterminations d'un seul type de facteur et, d'autre part, d'identifier les variables contextuelles propres à chaque individu, limitant ainsi le degré de généralisation des résultats.

L'analyse des entrevues, réalisées dans trois établissements d'enseignement secondaire et qui portaient d'abord sur un survol de la carrière, fait apparaître deux thèmes majeurs : un thème «métaphorique» (découvert, noyade, second souffle, etc.) et un thème du type «jalon personnel» (suppléance, avant ma nomination, après mon mariage, etc.). Les éducateurs les plus âgés évoquent également un moment historique (mai 68, la réforme scolaire...). Les hommes, qui misent plus que les femmes sur leur carrière, paraissent à la fois investir davantage dans les réformes pour finalement les abandonner avec amertume. Par ailleurs, il semble qu'un bon début dans l'enseignement conduise généralement à une période de satisfaction, alors qu'une période de désenchantement survient fréquemment à la suite d'une première étape de frustration. S'agit-il d'un effet de halo, les gens satisfaits ayant tendance à se rappeler leurs meilleurs souvenirs, et inversement pour ceux qui sont insatisfaits?

Des facteurs d'ordre matériel motivent davantage les hommes à s'engager dans la carrière de l'enseignement, choix que les femmes réalisent plus tôt et plus fièrement. Celles-ci semblent également retirer plus de satisfaction de leur travail. Dans l'ensemble (90 %), les enseignants et les enseignantes se retrouvent seuls pour remédier aux facettes pédagogiques les moins maîtrisées.

L'étude s'attarde à une foule d'autres dimensions pertinentes (la socialisation à l'institution, le repli, le succès avec tel ou tel type d'élève, le *burnout*, etc.), mais nous n'en discuterons pas dans cette recension.

Hubermann n'a pu éviter le piège de l'inférence statistique ignorant la différence entre une relation significative et une relation importante. Le nombre de sujets pour certaines analyses étant restreint, il néglige de considérer comme important des coefficients de 0,32 (p. 30), commettant ainsi une erreur de type II. Par ailleurs, pourquoi indiquer qu'une relation n'est pas très déterminante sur la base que (seulement) 11 % de la variance est expliqué (p. 32)? Qu'est-ce qui autorise un ou une scientifique à élever un coefficient de corrélation au carré pour obtenir une prétendue variance expliquée? Si on peut mathématiquement déterminer la variance, on ne peut pas l'expliquer par la mise au carré du coefficient de corrélation. Une différence de 8 dans la moyenne de deux distributions ayant un écart type de 10 est égale à 80 % de l'écart type. Affirmer qu'elle est égale à 8 % de la variance (8/102) serait vide de sens. Le comble de l'absurdité est qu'un coefficient de corrélation de 0,05, qui explique moins de 1 % de la variance ($0,05^2 = 0,0025$), devient significatif par la magie de l'inférence statistique lorsque le nombre de sujets dans une recherche est suffisamment élevé.

Une personne qui fait fi de l'inférence statistique et de la prétendue explication de la variance pourra tout de même profiter des réflexions que suscite ce travail de recherche.

Roger Cormier
Université de Sherbrooke

* * *

Gretler, A., R. Gurny, A.-N. Perret-Clermont et E. Poglia (sous la direction de) (1989). *Être migrant*, 2^e édition, revue et mise à jour, Berne : Peter Lang, (collection Exploration, cours et contributions pour les Sciences de l'éducation).

Le livre que je tiens en main, *Être migrant*, est en grande partie une réédition. Déjà, ici même, en 1982, j'avais salué la parution de cet ouvrage et dit tout le bien que j'en pensais (cf. *Revue des sciences de l'éducation*, volume VIII, no 1, 1982). J'ai relu entièrement cette nouvelle mouture. Elle ne semble tenir, après tant d'années, la distance.

Il est extrêmement intéressant de rencontrer en un lieu et un seul volume la contribution de plusieurs chercheurs qui viennent éclairer avec pertinence la question migratoire, et cela d'autant plus que les recherches dans ce domaine sont le plus souvent isolées et destinées plutôt à un public de spécialistes. J'ajouterai que l'enjeu humain des travailleurs migrants est fort complexe et les réponses possibles ne sont certainement pas uniques et encore moins données d'avance.

Le texte est réparti en quatre chapitres: le premier porte, en guise d'introduction, sur la situation de migrants en Suisse; le deuxième, avec une forte contribution de Wallo Hutmacher dont j'ai fait mon miel, traite de la migration en rapport avec la production et la reproduction de la société. Les troisième et quatrième chapitres taillent dans le vif du sujet. Le chapitre trois, centré sur les pro-

blèmes linguistiques dans la migration, s'articule autour de quatre études. D'abord, le lecteur trouve une introduction générale sous la plume de Bell et Gurry, qui font le point sur les approches actuelles de la langue des enfants de migrants par la sociologie et la psychologie, tout en mettant en évidence le poids déterminant des facteurs sociaux, des relations intergroupes et des processus d'identité, lors de l'acquisition par le migrant de la langue de la société d'arrivée. Puis, procédant de considérations du même type mais à partir d'un éclairage plus spécifiquement linguistique, Bernard Py examine quelques aspects du bilinguisme des enfants, qui lui permettent de diagnostiquer dans la langue utilisée par ces enfants un déséquilibre manifeste, en ce sens qu'on assiste progressivement à une réduction des rôles et des emplois de la langue d'origine. Ensuite, Georges Ludi dans *Migration interne et intégration linguistique en Suisse* procède à une étude de cas en décrivant les phénomènes linguistiques dans le cadre des migrations des Suisses alémaniques en Suisse romande et vice-versa. Enfin, Arlette Ormos, s'appuyant sur l'observation d'un segment particulier d'apprentissage (l'expression des relations temporelles), induit des faits plus généraux, entre autres, l'influence de la maîtrise de la première langue sur l'acquisition de la dernière.

Le chapitre quatre questionne l'école fréquentée par les enfants migrants. Six études font un tour d'horizon sur les questions urgentes de l'heure, que ce soit les difficultés d'apprentissage (P. Cassée *et al.*), la problématique de la sélection dans l'affectation aux classes spéciales (S. Schuch), le triple déracinement linguistique, social et culturel par rapport à la sauvegarde de l'identité (H. Stricker), la nécessaire concertation dans la solution des problèmes (H. Heinzmann), l'éducation interculturelle (M. Rey Von Allen), la formation des enseignants.

Agrémentée de deux postfaces (Gretler et Perret-Clermont), et d'une bibliographie indicative, cette publication ne présente pas de conclusion, car de l'avis même des auteurs, leur espoir «est que ce recueil contribue à animer le débat et qu'il puisse être un instrument de travail pour tous ceux — chercheurs ou praticiens — qui y participent(...)» (p. 35).

Pour ma part, l'ouvrage est digne d'éloge par sa clarté et la richesse des contributions. Je me surprends tout de même à regretter que les auteurs n'aient point suffisamment débordé le champ de la scolarité régulière et, au coeur de celui-ci, la question de la langue pour envisager des questions reliées à la compétence, à la qualification et à la formation des adultes migrants, surtout dans un contexte de restructuration industrielle (comme le rappelle à juste titre, Wallo Hutmacher), et de mutation de notre vision de l'espace aussi bien privé que public. Peu importe. Les bonnes questions sont posées. Il revient à chaque lecteur, à chaque chercheur, à chaque praticien d'apporter sa propre pierre sur ce vaste chantier...

Émile Ollivier
Université de Montréal

Chené, A. (1989). *La formation et les personnes âgées: principes et pratiques*. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

La formation et les personnes âgées a comme but, selon les dires mêmes de l'auteure, une intention pratique, c'est-à-dire de regrouper à l'intention des formateurs les principes qui président la conduite d'une activité éducative destinée aux personnes âgées. Le fascicule se divise en deux parties: l'examen de la littérature portant sur l'apprentissage des personnes âgées et les leçons tirées d'entrevues menées auprès de cinq formateurs de personnes âgées et de six personnes âgées en situation d'apprentissage éducatif et dont l'âge variait entre 55 et 78 ans. À partir d'un questionnaire semiestructuré, l'auteur tire une analyse d'une compilation quantitative simple (par exemple, quatre personnes ont dit ceci, deux ont affirmé cela, etc.), aboutissant à des considérations plus générales sur les principes de l'apprentissage auprès des personnes âgées.

Ce fascicule est intéressant. Pour la première fois on présente dans un même ouvrage, en français, ce qui était jusqu'ici éparpillé dans plusieurs volumes américains et quelques volumes français. Ce procédé a l'avantage de présenter un condensé succinct de certains principes gérontagogiques à un lecteur que la lecture de l'anglais rebuterait ou que la découverte de beaucoup d'auteurs incommoderait. À ce titre, nous croyons que l'auteure a accompli un travail de pionnière de bon aloi. Dans cette perspective, ce fascicule sera un outil commode entre les mains des futurs intervenants auprès des personnes âgées.

D'ailleurs, l'auteure elle-même affirme que son travail n'est «qu'une modeste contribution à la pédagogie des personnes âgées» et voudrait que son étude ait «une qualité d'ouverture et de perspective». Nous ne pouvons que la féliciter de sa prudence de ne pas vouloir s'enfermer dans la perspective serrée de sa recherche. En effet, cette ouverture que l'auteure souhaite nous permettra d'indiquer notre déception de constater l'imprécision du vocabulaire et la difficulté de l'auteure à définir la gérontagogie suite à la pédagogie et à l'andragogie dans l'éducation des adultes, en particulier, et dans l'éducation en général. Nous ne saurions trop insister sur l'à-propos des définitions de R. Legendre qui, dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation*, publié chez Larousse en 1989, a su circonscrire les concepts de pédagogie, d'andragogie, de gérontagogie, de gératrie, de gérontologie éducative, etc.

De même, la qualité d'ouverture de l'auteure nous permet d'affirmer que même si ce fascicule prétend à une intention pratique, il se présente comme un regroupement de principes théoriques concernant l'apprentissage des personnes âgées. Aucun praticien ne saurait y trouver une méthodologie à utiliser ou une didactique à suivre dans son enseignement auprès des personnes âgées.

Nous ne saurions, cependant, terminer la recension de cet ouvrage, sans souligner l'immense défi que relevait l'auteure quand elle s'est engagée à vouloir défricher le champ de la gérontagogie. À ce titre, nous ne pouvons que la féliciter de tracer la voie à d'autres chercheurs dans le domaine de la *gérontagogie*.

André Lemieux
Université du Québec à Montréal

Josso, Christine et coll. (1990). Les formateurs d'adultes et leur formation. *Pratiques et Théorie, Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Les formateurs d'adultes et leur formation présente trois volets distincts. Dans un premier temps, Pierre Dominice trace un historique de l'évolution des métiers de formateurs et de formatrices d'adultes. Il distingue trois temps forts de cette évolution selon les contextes où elle a eu cours: l'animation socioculturelle, la formation professionnelle continue et le développement personnel. Il signale que chacun de ces contextes a produit ses formateurs et que la maîtrise du métier s'est développée simultanément à son exercice, compte tenu des exigences des clientèles spécifiques à desservir. Le deuxième volet de l'ouvrage présente les résultats d'une recherche produite en Suisse romande par Josso et Dominice auprès de «pionniers» en formation des adultes. L'étude des biographies de ces «pionniers» dans le cadre d'une recherche-formation permet de dégager un certain profil du formateur d'adultes et de mettre en évidence l'ordre des savoirs qui se sont développés à travers la pratique d'un métier dont la connaissance officielle reste à venir et pour lequel il ne saurait exister, dans l'état actuel des faits, de programme de formation unifié. La troisième et dernière partie de l'ouvrage présente une typologie de formateurs d'adultes en Suisse alémanique. La recherche de Bausch et Finger a rejoint 781 formateurs et formatrices d'adultes répartis dans 40 institutions; elle trace un premier portrait sociodémographique de cette population de même qu'une typologie des fonctions et des capacités essentielles qui sont observées dans l'exercice de ces fonctions.

Les recherches présentées dans cet ouvrage constituent une contribution originale à l'étude du processus de professionnalisation des métiers de l'éducation des adultes. Elles rejoignent les efforts systématiques consentis par des auteurs tant américains qu'européens (Aker, Chamberlain, Fritsch, Touchette) dans le but de discerner les attributs essentiels d'un groupe professionnel en émergence. La problématique d'une professionnalisation de type classique est ici bien posée tant par Dominice que par Josso en lien avec l'état actuel de la situation (multitude de fonctions, de contextes et de parcours de formation).

Les choix méthodologiques effectués par les auteurs s'avèrent pleinement justifiés et pertinents dans l'état actuel des connaissances. Comme il se doit dans l'utilisation des méthodes qualitatives relativement nouvelles comme la recherche-formation, les auteurs Josso et Dominice ont bien pris soin d'expliquer les neuf étapes qui ont présidé à la collecte de leurs données ainsi que le traitement (analyses transversales) qui a suivi. Les chercheurs intéressés à ce type de méthodologie peuvent se référer aux pages 80 à 83 et 129 à 135. L'option méthodologique de Bausch et Finger de combiner recherche qualitative et recherche quantitative (questionnaire à 3000 formateurs) s'est avérée judicieuse dans la mesure où elle permet de tracer un portrait sociodémographique de la population et une typologie des fonctions.

Les recherches rapportées dans cet ouvrage montrent d'une manière claire la diversité des fonctions exercées en éducation des adultes et, par delà cette

diversité, un certain consensus quant aux compétences spécifiques à acquérir. La plus grande contribution de cet ouvrage provient sans doute du questionnement des auteurs en regard des modalités de formation à mettre sur pied. Quelle modalité de formation faut-il imaginer pour un groupe professionnel dont les parcours de formation démontrent que «la formation théorique prend sens comme prolongement de l'apprentissage sur le tas et rarement comme préalable à une pratique?».

Cet ouvrage sur les formateurs d'adultes et leur formation pourra intéresser les chercheurs par l'originalité et la rigueur de sa méthodologie et les praticiens par la description riche et complexe des savoirs, compétences et attitudes qui président à l'exercice quotidien de leur métier.

Nicole A. Tremblay
Université de Montréal

* * *

Payeur, Christian. 1990. *S'engager pour l'avenir — formation professionnelle, éducative et monde du travail au Québec*, Québec: C.E.Q.

S'engager pour l'avenir est un ouvrage qui tombe à point nommé. Depuis le traité de libre-échange, jamais n'a-t-on mis autant d'insistance sur la formation professionnelle: l'auteur nous en fait saisir les motifs, tout en présentant une plus juste perspective dans laquelle les situer.

À cet égard, son étude comparative de quelques systèmes de formation nous donne un éclairage significatif sur la question. C'est notamment le cas de la Suède dont la structure de main-d'oeuvre se rapproche de la nôtre et où, pourtant, le taux de chômage des jeunes de moins de 24 ans se situe dans un rapport de 1 à 3 pour le Canada, d'où le plaidoyer de l'auteur pour une mobilisation générale contre l'échec scolaire et «l'exclusion sociale» qui frappe nos 16-19 ans.

L'auteur dénonce avec vigueur et avec raison l'ostracisme qui entache l'enseignement professionnel au Québec. Cependant, il erre quelque peu en attribuant ce phénomène à la mainmise prolongée du clergé sur le système d'éducation. L'Association canadienne de la formation professionnelle publiait, en 1980, un ouvrage qui, sous le titre de *Tiers-Monde scolaire*, mentionnait en historique l'action du clergé dans la fondation d'écoles de métiers dès le Régime français. *Le Système scolaire*, publié chez Guérin, en 1982, a reproduit cet historique basé sur les archives de l'époque. Il est plus juste de reconnaître en cela «l'expression profonde du rapport de la société québécoise à l'éducation», comme l'écrira ailleurs l'auteur, le tout sur un fond de mépris à l'endroit du travail manuel. Dans un Québec plutôt laïcisé depuis trois décennies, l'auteur constate que «les valeurs éducatives dominantes accordent encore primauté à la formation générale». Même constatation en France où «le système repose sur la suprématie de la formation générale». Pourtant, depuis 1905, les politiques inspirées de Combes n'ont guère laissé place à l'influence cléricale. Il faut souhaiter que

nos sociologues scrutent davantage cet aspect des attitudes qui nous font percevoir les métiers et techniques comme socialement moins gratifiants.

L'ouvrage reconnaît en la réforme Ryan «une vision résolument moderniste de la formation professionnelle». Il est cependant justifié de craindre que la relance ne soit compromise pour des questions de *ratios* ou à cause du sort incertain des enseignants. L'indispensable relation entre l'école et l'industrie demeure aussi un impondérable contrairement à l'Allemagne où un secteur secondaire de 15 % supérieur au nôtre peut se permettre toute l'attraction voulue pour une main-d'oeuvre qualifiée. L'auteur rappelle enfin que la formation, si adéquate soit-elle, n'est pas une panacée. Il faut la situer au coeur d'un projet de société visant le plein emploi.

L'ouvrage de Christian Payeur constitue une excellente contribution à la revalorisation de la formation professionnelle entreprise par quelques intervenants de divers milieux, notamment universitaire, depuis le Rapport Parent. C'est une étude bien documentée et couronnée par une riche bibliographie. L'intérêt y est communicatif: le lecteur voguera au gré d'un style alerte, porté par un souffle qui ne trompe pas.

Robert Parisé

Université du Québec à Chicoutimi

* * *

De Grandmont, Nicole, *Pédagogie du jeu*. (1989). Montréal: Logiques.

Pédagogie du jeu fournit de l'information pertinente, éclairée et nuancée sur les origines du jeu à travers l'histoire. Il apporte une clarification sur les distinctions et les apports du jeu ludique, éducatif et pédagogique. Il donne une lecture pédagogique du jeu dans la pratique de l'enseignement en le situant d'après le processus d'apprentissage privilégié et les diverses pédagogies. Il indique de façon plus spécifique son apport auprès de l'enfant déficient. Sur le plan théorique le cadre de référence est exhaustif, solide et parfois illustré d'exemples. C'est un outil nécessaire, fondamental à la formation, au perfectionnement de tout intervenant en éducation. Il récapitule, complète et vulgarise divers types de discours sur le jeu entendus de la part de pédagogues, psychologues, psycho-éducateurs, psychiatres, ethnologues et anthropologues. Il rend accessibles une pensée, une interprétation et une démarche pédagogique intégratrice de divers courants de pensée vérifiés par l'observation, la consultation, l'application et la recherche.

Ce livre a les propriétés et les limites de vouloir rendre compte de l'état de la question: qu'est-ce que le jeu, surtout en pédagogie? Il permet un itinéraire issu d'une recherche qui nécessite chez le lecteur le goût de réfléchir, de connaître et de clarifier, aussi puissant que celui de savoir mieux faire. Il a donc le mérite d'éclairer une pratique en garantissant des assises et en n'évitant pas la

problématique. Il a aussi épousé un discours simple, clair, enrichi d'exemples, tout en étant rigoureux tant dans sa logique que dans ses sources.

Il est peut-être trop restrictif sur le plan pédagogique par le choix d'un seul processus d'apprentissage. En effet le choix de ce processus enlève tout doute sur le rôle du jeu pour apprendre: c'est fort limitatif pour une contribution à la pédagogie.

Il n'existe aucune possibilité d'apprentissage sans les multiples interactions. Or l'adulte enseignant ou éducateur aurait gagné à être décrit et questionné sur ses jeux personnels, sa conception des enjeux. L'influence souvent inconsciente d'une pédagogie qui déjoue l'élève, qui le conduit comme un jouet, ou comme un joueur solitaire et non solidaire, aurait pu relancer la problématique tout en questionnant les modèles d'un choix de carrière, d'une pédagogie, d'une clientèle, afin de n'être pas déjoué par soi-même, les autres et les systèmes. L'adulte a besoin d'être interpellé sur son authenticité, sur ses fuites magiques, sur ses peurs, sur la source de ses plaisirs à être, à être solidaire, à enseigner aujourd'hui. L'application des apports du jeu ludique, éducatif et pédagogique en regard des modèles ou paradigmes éducatifs, d'autres conceptions de l'apprentissage auprès d'une clientèle élargie seraient une suite logique conférant à l'oeuvre un caractère plus didactique.

Madeleine Dwane
Université du Québec à Trois-Rivières

* * *

Jonnaert, Philippe. (1988). *Conflits de savoirs et didactique*, Bruxelles: De Boeck Université.

Conflits de savoirs et didactique comprend trois parties. La première vise à préciser les caractéristiques du triplet didactique. La deuxième partie vise à établir la genèse des conflits de savoirs. Enfin, l'auteur s'interroge sur le sens du terme «savoir» et sur sa transposition didactique.

Dans son entrée en matière, Jonnaert dénonce le caractère mécaniste de certaines conceptions de la didactique «se réduisant tantôt au matériel, tantôt aux procédés d'enseignement (voire aux trucs et ficelles de la pratique quotidienne)» (p. 11). Selon lui, la didactique se doit d'être définie de façon plus large, comme étant «une relation spécifique qui s'établit entre un maître, un élève et un savoir» (p. 12).

Le triplet du système didactique

La didactique est essentiellement une relation entre le maître, l'élève et le savoir. Cette conception holistique dépasse largement la conception généralement admise du rapport de l'enseignement au savoir, rapport surtout unilatéral où l'enseignant se doit de connaître un savoir pour pouvoir l'enseigner. Pour Jonnaert, cette conception de la didactique est inefficace au plan de la pratique

parce qu'elle minimise les nombreuses interférences qui ne peuvent s'expliquer qu'en tenant compte des trois éléments dans leur globalité. Ceci nécessite donc d'aller au-delà des recherches actuelles fondées sur la psychologie génétique, sur les savoirs à enseigner ou sur les représentations des élèves qui ne privilégient qu'un seul aspect de la relation didactique.

Pour parvenir à unifier ces divers aspects, l'auteur souhaite que les spécialistes dans une didactique particulière établissent des liens de similitude avec d'autres disciplines de façon à élaborer une didactique «supradisciplinaire», une sorte de «métadidactique» qui éviterait «l'état de morcellement, voire d'éclatement entre les différentes didactiques des disciplines(...)» (p. 22). Pour Jonnaert, trois points d'ancrage pourraient permettre d'établir une telle «didactique générale»:

- 1) le triplet du système didactique caractérisé par ses trois pôles (maître, élève, savoir);
- 2) la localisation du système didactique dans la microstructure du système organisationnel de l'enseignement (organisation de la classe et prévision des apprentissages);
- 3) le contrat didactique qui organise la limitation et le partage des responsabilités du professeur et des élèves, d'où l'importance de la dévolution didactique issue de ce contrat où ce n'est plus le maître qui enseigne mais l'élève qui apprend.

Au terme de cette première partie, Jonnaert pose un certain nombre de questions susceptibles d'approfondir le débat: y a-t-il une relation didactique sans contrat didactique? Les didacticiens sont-ils prêts à une discussion interdisciplinaire, à l'élaboration d'une didactique supradisciplinaire? Quelle est la place du savoir dans le système didactique?... si place il y a pour lui!

Des savoirs en conflit

Jusqu'à maintenant, la recherche a fait état des représentations des élèves face au savoir et, en particulier, face à l'apprentissage. Mais, que sait-on du savoir de l'enseignant? La relation didactique implique donc une triple exploration du savoir: quel est le savoir, objet de la relation didactique? Quel est le savoir du maître à propos de la notion envisagée dans la relation didactique? Quel est le savoir de l'élève à propos de la notion envisagée? Pour Jonnaert, «cette triple exploration du savoir, sorte d'état des lieux, est indispensable et aucun des trois pôles ne peut être négligé» (p. 46). On comprendra dès lors l'importance qu'accorde Jonnaert à ces trois types de savoir susceptibles d'être en conflit lorsque l'enseignant ne procède pas d'abord à la triple exploration du savoir.

Au plan pratique, il s'agira pour l'enseignant de se poser six questions:

- 1) Où mes élèves devraient-ils arriver en fin d'activité?
- 2) Pour atteindre cet objectif, de quoi mes élèves ont-ils besoin?
- 3) Mes élèves sont-ils prêts pour aborder cette notion, ce savoir...?

- 4) Quelles sont leurs représentations à propos de la notion envisagée?
- 5) Sur quelles bases vais-je pouvoir asseoir positivement la notion envisagée?
- 6) Quelle est la genèse de mon propre apprentissage à propos de la notion envisagée? Quels sont mes propres obstacles, mes propres résistances?

Enseigner apparaît donc comme une activité complexe, infiniment plus en tout cas, que celle qui consiste à atteindre un objectif terminal de façon mécaniste. En plus de s'interroger sur sa propre représentation par rapport à un contenu notionnel, l'enseignant doit chercher à savoir ce que sait ou ce que croit savoir l'élève. Ce n'est qu'alors qu'il est possible d'établir une «gestion du déplacement des situations-problématiques» (p. 53).

C'est donc sur la nature des représentations des enfants que portera l'essentiel du message de Jonnaert. Il va sans dire que cette étude du savoir de l'élève ne se livre que difficilement à la réflexion du lecteur. D'emblée, Jonnaert nous met en garde contre les définitions trop généralement acceptées du concept de «représentation». Celle-ci se limite-t-elle à la formulation spontanée de l'élève? Ne faudrait-il pas aller plus profondément et concevoir ce comportement comme la partie émergée d'un iceberg? N'est-ce pas, en effet, au niveau de la partie immergée qu'il faudrait orienter les recherches?

À l'aide d'un exemple, celui de la métaphore du «cœur-pompe qui propulse le sang dans tout le corps», l'auteur attire notre attention sur le fait que cette formulation spontanée du concept «cœur» est insuffisante et qu'il faut poursuivre plus loin l'interrogation auprès des enfants. Pour une même formulation, un premier enfant pourra percevoir le rapport entre mouvements cardiaques et pulsations et un autre confondra mouvements cardiaques et respiration. C'est donc à ce niveau immergé ou latent que doit porter l'analyse, d'où la distinction importante à faire entre un prérequis, notion indispensable à l'apprentissage et le pré-acquis cognitif qui «englobe tout ce que croit savoir l'élève à propos d'une notion pour laquelle il n'a pas encore vécu d'apprentissage systématique» (p. 64). Pour ce faire, il s'agira au point de départ de tout apprentissage que l'élève soit capable de mettre en relation son type de représentation avec le savoir à acquérir. Sans ce recours préalable au pré-acquis cognitif, l'apprentissage risque d'être inhibé ou parasité. Bien plus, sans étude préalable par l'enseignant, il devient pour ainsi dire impossible de proposer des situations qui soient de vrais problèmes pour les élèves et qui, pour Jonnaert, sont «le noeud de la situation didactique» (p. 70).

L'auteur termine cette deuxième partie en élaborant un modèle de résolution de problème. Lorsque l'élève est confronté à une situation qui ne lui est pas familière (domaine cible), il aura tendance à sélectionner dans ce problème les éléments qui ont une signification pour lui (domaine de référence). Par raisonnement analogique, l'enfant sélectionnera dans le domaine de référence une série de relations et il tentera de les appliquer au domaine cible. Comme ce domaine de référence est constitué de pré-acquis cognitifs qui peuvent risquer d'inhiber l'apprentissage, on comprend dès lors l'importance pour l'enseignant d'en connaître la nature. Tout nouveau savoir est tributaire de ce qui est déjà constitué:

«ce que mobilise le sujet dans son fond propre n'est pas toujours adapté à l'utilisation qu'il veut en faire dans la situation à laquelle il est confronté. Avant d'être confronté à tout autre savoir, l'élève est donc d'abord confronté à son propre savoir» (p. 88). Ce qui est dit ici de l'élève peut aussi s'appliquer à l'enseignant. Il existe donc des conflits de savoir et une relation didactique, «différenciée» en fonction du niveau de compréhension préalable des élèves, exige d'en reconnaître la réalité.

Du savoir savant au savoir enseigné

Dans la troisième et dernière partie, Jonnaert s'interroge sur les fondements du savoir savant et sur sa transposition didactique en classe. Au terme de son analyse, l'auteur établit un constat pour le moins pessimiste : le savoir enseigné, «filtré, transformé, interprété... déformé» n'est plus que l'ombre du savoir originel, ce qui a pour effet d'ériger en finalité tout programme d'enseignement au lieu que celui-ci soit un moyen pour accéder au savoir.

Bien que complexe, la thèse présentée par Jonnaert est exposée de façon claire; les nombreux schémas et tableaux qui accompagnent le texte aident grandement le lecteur. Il ne fait aucun doute que ce texte suscitera des débats passionnants et passionnés. Au plan théorique, Jonnaert me paraît se situer dans une ligne de pensée qu'explore Philippe Meirieu sur la pédagogie différenciée. La notion de contrat didactique en est un exemple précis. Mais il m'a semblé que l'idée la plus originale développée par l'auteur est cette distinction qu'il fait entre pré-requis et pré-acquis. Dans le contexte d'une évaluation formative, il existe un danger potentiel très grand de confondre l'évaluation de départ avec l'évaluation formative d'étape. En situant bien le pré-acquis dans le contexte des représentations, et donc des erreurs, Jonnaert détermine avec précision la signification des concepts tant chez l'élève que chez l'enseignant. On peut déplorer qu'il n'ait pas poussé plus avant l'analyse des représentations de l'enseignant puisque la presque totalité de son ouvrage porte sur les représentations des élèves.

D'un point de vue théorique, son modèle de résolution de problème est convaincant mais au plan pratique on ne peut être que sceptique devant la tâche gigantesque qui attend l'enseignant. Comment, en effet, celui-ci en arrivera-t-il à cerner la nature des pré-acquis de quelque 30 enfants qu'il a la charge d'instruire? Il s'agit là du principal défi qu'aura à surmonter une véritable pédagogie différenciée. Mais, heureusement, il y a là de quoi occuper une multitude de chercheurs en éducation pour plusieurs dizaines d'années à venir.

Michel Coron
Université de Montréal

* * *

Vandendorpe, Christian. (1989). *Apprendre à lire des fables: une approche sémiocognitive*, Longueuil: Les Éditions du Préambule (collection l'Univers des discours).

Christian Vandendorpe a obtenu, de l'Université Laval, un doctorat en didactique. *Apprendre à lire des fables* constitue l'essentiel de sa thèse de doctorat. Cet ouvrage traite de la lecture et de la compréhension des fables en situation scolaire, en reliant les schémas cognitifs aux schémas narratifs. Vandendorpe présente d'abord un survol de certaines théories sémiotiques, qui lui ont servi de base pour l'étude des schémas narratifs des fables. Ensuite, il s'intéresse aux théories cognitivistes (celle des schémas surtout), en les reliant aux approches sémiotiques du texte. Enfin, il présente les résultats d'une expérimentation qui montre que la connaissance des schémas narratifs, par des élèves du primaire, leur permet de mieux anticiper la fin des fables qu'ils lisent.

Apprendre à lire des fables présente une excellente synthèse des théories sémiotiques dont celles de Propp, Bremond, Lévi-Strauss et Greimas, qui ont largement contribué à l'étude des structures textuelles. Vandendorpe adapte ces théories à la structure de la fable, en montrant la récurrence qui s'y trouve ainsi que son fonctionnement par paires antonymiques. Il montre également que la finale de la fable présente un renversement de la position initiale.

Cette étude sémiotique de la fable l'amène à une formalisation de type canonique, ce qui donne un algorithme, composé de six types d'opérations: les titres, les oppositions pertinentes entre les personnages (nature, situation, attribut), leurs positions respectives au début de la fable, l'instrument de renversement, le domaine du renversement et la morale. C'est ce modèle algorithmique que Vandendorpe a choisi d'exploiter dans une situation didactique, dont la finalité était de faire comprendre la structure de la fable à des élèves de dix ans. Mais avant de présenter les résultats de son expérimentation, il propose un chapitre sur les «aspects psychologiques de la compréhension du récit» et un autre qui a pour titre *Structures textuelles et schéma cognitif: lecture et attentes*. Ces chapitres préliminaires donnent une grande crédibilité au rapport que Vandendorpe présente de son expérimentation, mais — surtout peut-être, — ils sont d'un grand intérêt pour quiconque s'intéresse à la relation entre la cognition et la didactique du français.

Dans les deux chapitres consacrés à la psychologie cognitive, Vandendorpe reprend à son compte la théorie des schémas, de Bartlett à Schank et Denhière, en passant bien sûr par Kintsch et van Dijk. La présentation de cette théorie des schémas sert toujours le même but, qui est de montrer le lien entre les schémas cognitifs et les schémas de textes, les premiers permettant de mieux saisir les seconds. En se basant sur cette théorie des schémas, Vandendorpe aborde la question de la lecture et des attentes que celle-ci suscite, de même que la relation qui existe entre la structure du texte et les indices de compréhension que le lecteur peut en tirer.

Dans le dernier chapitre, l'auteur présente l'expérimentation qu'il a menée auprès de trois classes de 5^e année du primaire, pour vérifier les hypothèses suivantes: les élèves qui auront reçu un enseignement explicite du schéma de la fable présenteront, par la suite, une plus grande habileté à anticiper la fin d'une nouvelle fable (groupe A) que les élèves qui n'auront reçu que des explications

lexicales et syntaxiques suivies de tests de compréhension (groupe B) et que les élèves qui n'auront reçu aucun entraînement à lire des fables (groupe C). Il s'est avéré que les élèves informés de la présence et de la progression d'un schéma narratif de la fable ont mieux anticipé la fin d'une nouvelle fable que les autres élèves. Les deux autres hypothèses n'ont pas pu être prouvées de façon significative, mais le plus important est certainement la validation de la première hypothèse, qui prouve la valeur des connaissances métacognitives pour améliorer les apprentissages.

Dans la discussion qu'il fait des résultats obtenus, Vandendorpe met en évidence la nécessité de bien préparer les élèves lors de la réalisation d'une activité de lecture, afin de leur permettre de comprendre le mieux possible le texte lu. Il propose un exemple de mise en situation adaptée à la lecture de la fable, mais il est facile de trouver d'autres activités de mise en situation tout aussi utiles pour les élèves. Par cet ouvrage, Vandendorpe trace la voie à une didactique efficace de la lecture.

Somme toute, cette expérimentation, bien détaillée et bien appuyée théoriquement, présente une source d'information et de réflexion très riche pour les enseignants du primaire et du secondaire, qui ont rarement le temps de vérifier l'efficacité de leur enseignement. Les didacticiens, quant à eux, y trouveront une synthèse de certaines théories sémiotiques et cognitivistes et, peut-être, de nouvelles pistes de recherche.

Clémence Préfontaine
Université du Québec à Montréal

* * *

Giordan, André, Androula Henriques et Vinh Bang (sous la direction de). (1989). *Psychologie génétique et didactique des sciences*, Berne : Peter Lang, (Collection de la société suisse pour la Recherche en éducation, série Cours et contributions pour les sciences de l'éducation).

Selon les auteurs, *Psychologie génétique et didactique des sciences* dérive des actes d'un colloque tenu à Genève en 1982, auquel participaient plusieurs chercheurs européens en psychopédagogie des sciences et en didactique des sciences. S'y ajoutent des travaux récents du groupe de didactique et épistémologie des sciences de l'Université de Genève que dirige Giordan. Les divers chapitres sont regroupés en trois grands thèmes: les bases théoriques de la recherche, l'état des recherches en psychologie génétique et en didactique des sciences et finalement, la présentation de certaines recherches européennes dans ces domaines.

Dans la première partie, l'article de Vinh Bang fait un retour sur la théorie opératoire de l'intelligence selon Piaget et une mise en relation avec la didactique des sciences. Plusieurs pages sont consacrées à la méthode clinique utilisée en psychologie génétique. À défaut de lire les textes originaux, cette présenta-

tion pourrait servir aux chercheurs et pédagogues qui veulent en avoir un aperçu succinct. Henriques et Petit présentent ensuite des articles dont le contenu touche un sujet très actuel en didactique des sciences, soit celui des obstacles épistémologiques lors de la construction des connaissances scientifiques par les élèves. Ils semblent envisager ces obstacles, non comme des blocages à la connaissance, mais comme un «produit naturel et nécessaire de réflexion...» chez l'enfant. Plusieurs mises au point intéressantes, quant à la pédagogie des sciences en général et à la didactique en particulier, méritent aussi notre attention.

Dans la deuxième partie, trois chapitres discutent de l'état de certaines recherches européennes dans le domaine de la didactique des sciences. Giordan présente divers objectifs d'attitudes scientifiques et différentes phases pédagogiques permettant de les atteindre. On peut déplorer la présentation de figures reprises d'un ouvrage précédent de l'auteur, certaines étant tout à fait illisibles. Dans son article, Missoni discute de certains «schémas alternatifs» à la connaissance scientifique identifiés par divers chercheurs dans le domaine de la physique. Elle suggère certaines stratégies pouvant être mises en oeuvre pour «faciliter le processus de construction de connaissance de celui qui apprend». Le troisième article traite des résultats obtenus par un groupe de l'Institut pédagogique de Kiel, lors d'une série de recherches portant soit sur l'utilisation de la méthode clinique pour saisir les représentations d'élèves sur la transformation chimique de la substance, soit sur l'intérêt des élèves pour l'organisation curriculaire de thèmes scientifiques.

Le dernier thème rassemble les résultats de recherches originales sur l'apprentissage de concepts scientifiques dans différents contextes curriculaires. Même si la plupart semblent avoir été réalisées avant 1982, leur intérêt réside principalement dans les protocoles expérimentaux utilisés par ces divers groupes de recherche européens.

On pourrait reprocher aux éditeurs de n'avoir mis que peu de soins à la correction des épreuves avant publication. La présentation uniforme des notes infrapaginales et des références bibliographiques aurait, entre autres, aidé le lecteur à mieux suivre la trame de certains raisonnements. De nombreuses références bibliographiques sont incomplètes. De ce côté de l'Atlantique, certains sigles utilisés par les groupes européens résistent à tout décryptage s'ils ne sont pas expliqués.

Adéline Toussaint
Université de Moncton

* * *

Johsua, S. et J.-J. Dupin. (1989). *Représentations et modélisations: le «débat scientifique» dans la classe et l'apprentissage de la physique*, Berne: Peter Lang.

Représentations et modélisations s'intéresse aux conceptions premières des élèves dans le domaine de l'électrocinétique ainsi qu'à la modification de ces conceptions. Les auteurs présentent l'utilisation d'une stratégie pédagogique qui combine ce qu'ils appellent le «débat scientifique» et la réalisation d'expériences et de test. L'intérêt du livre réside dans le fait qu'il porte sur un problème pratique: l'enseignement des circuits électriques. L'expérimentation respecte le cadre normal du fonctionnement d'une classe régulière avec tous les inconvénients ou limites que cela impose. La mise en oeuvre en classe comporte de nombreux obstacles devant lesquels les auteurs ont dû faire des choix d'ordre méthodologique. On perçoit toutes les limites imposées par la salle de classe et le compromis parfois contradictoire à la théorie préconisée. Les auteurs sont conscients de ces difficultés et y consacrent même un chapitre (chapitre 8) qui met en relief les problèmes liés à la recherche en didactique des sciences. L'ouvrage se divise en quatre grandes sections. La première partie est un cadre théorique qui traite de l'enseignement des sciences centré sur la relation «élève-savoir-professeur». La deuxième partie tente d'évaluer les représentations en électrocinétique des élèves de différents niveaux. Finalement, les troisième et quatrième parties présentent la mise en oeuvre de la stratégie pédagogique élaborée par les auteurs. Ces sections sont très différentes les unes des autres, ce qui fait que le niveau d'intérêt du lecteur peut fluctuer de l'une à l'autre. Elles pourraient à la rigueur se lire indépendamment les unes des autres.

Dans la deuxième section, qui vise à identifier les conceptions en électrocinétique d'élèves de différents niveaux, le lecteur pourrait être agacé par la stratégie utilisée par les auteurs. En effet, l'identification se fait à l'aide d'un test papier-crayon (semblable à ceux des études de l'I.E.A. et de l'E.T.S.) dont les résultats démontrent peut-être de façon un peu trop spectaculaire les faiblesses des élèves. Certains concepts ne sont même pas maîtrisés par des étudiants de quatrième année universitaire en physique. N'y aurait-il pas d'autres moyens d'identifier les conceptions des étudiants? Le lecteur a l'impression que la physique est une matière exceptionnellement complexe, dont le processus d'apprentissage est fondamentalement différent de celui des autres disciplines. Devant ces résultats, on pourrait être tenté de conclure que la science n'est pas faite pour le commun des mortels...

Dans les parties 3 et 4 qui représentent un peu plus de la moitié du livre, les auteurs présentent les séquences d'enseignement liées à leur stratégie pédagogique. Pour chaque séquence, ils décrivent, analysent et commentent la tâche accomplie par les élèves. C'est dans ces sections qu'ils introduisent l'utilisation de l'analogie et du débat scientifique. Ce dernier joue un rôle important dans la méthodologie. Le texte permet bien d'en suivre l'évolution. Cependant, il aurait été intéressant d'inclure des exemples précis de débats (*verbatim*) qui se sont produits. Ceci aurait contribué à une description plus exhaustive du débat, de ses fonctions et de sa mise en oeuvre.

Ce livre comporte donc des éléments théoriques et pratiques intéressants. Dans leur conclusion, les auteurs sont réalistes et cernent bien les limites de leurs travaux. Cet ouvrage constitue un élément supplémentaire de connaissance dans le domaine de la didactique des sciences qui, combiné à d'autres travaux, peut favoriser la réflexion pédagogique dans ce domaine.

Yves Herry
Université d'Ottawa

* * *

Goupil, G. *Elèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. (1990). Boucherville: Gaëtan Morin.

Elèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, se propose de décrire les caractéristiques des enfants en difficulté, ainsi que les méthodes d'évaluation et d'intervention utilisées en classe avec les élèves» (p. 14 de l'introduction). Le lecteur ou la lectrice cible de ce volume me semble être le professionnel ou la professionnelle travaillant en milieu scolaire et les étudiants québécois de premier cycle poursuivant une formation en éducation ou en santé mentale.

Quatre catégories larges d'élèves en difficulté sont décrites: 1) les élèves en difficulté d'apprentissage (première partie subdivisée en quatre chapitres); 2) les élèves présentant des difficultés d'adaptation et de comportement (deuxième partie subdivisée aussi en quatre chapitres); 3) les élèves présentant une déficience intellectuelle (troisième partie subdivisée en deux chapitres); 4) les élèves ayant une déficience sensorielle abordée dans un dernier chapitre (quatrième partie). L'auteure motive cette répartition inégale par le taux de prévalence plus élevé des deux premières clientèles et, par voie de conséquence, le fait que les enseignants et les enseignantes rencontreront inévitablement ces deux clientèles dans leur pratique. Nonobstant ce choix de l'auteure, les deux premières parties du volume fournissent non seulement une description plus exhaustive de l'univers de ces deux clientèles, mais il me semble que les implications éducatives sont plus intéressantes et novatrices. J'ai trouvé particulièrement intéressant dans son analyse des difficultés d'apprentissage les sections i) *difficultés d'apprentissage et programmes d'études* (démontrent l'importance d'aider l'élève à construire une connaissance opérationnelle des stratégies nécessaires à une lecture signifiante et de connaître la façon de procéder de l'élève lors de la lecture d'un texte (p. 53-55); ii) *observation de l'enfant et de la situation d'apprentissage* (fondée sur les critères de rigueur, d'objectivité, de contexte et de globalité appliqués à des mises en situation et les productions des élèves (p. 69-75); iii) *planification à l'aide du plan d'intervention personnalisée* (articulée dans un formulaire économe du plan d'intervention (p. 94-99)). Dans la deuxième partie du volume centré sur les difficultés d'adaptation et de comportement, le chapitre sur l'intervention (chapitre 8) trace un canevas suggestif de la gamme des approches et des moyens d'intervention disponibles avec des exemples d'applications. Par contre, dans les deux dernières parties du volume, il me sem-

ble regrettable que l'auteure n'aborde pas les apports de l'éducation cognitive auprès du déficient mental et l'importance du langage des signes pour la personne sourde.

Il est malheureux que l'auteure ne différencie pas clairement *l'enfant* par rapport à *l'adolescent en difficulté*, et ce, pour toutes les clientèles. Elle dénomme ces clientèles enfant ou élève de façon interchangeable. Les définitions et manifestations, l'évaluation et l'intervention durant ces deux premières phases de l'existence humaine devraient être abordées de façon plus différenciée, d'autant plus que l'auteure met en valeur tout au long du volume l'écologie et la validité sociales du projet éducatif.

Les étudiantes et les étudiants universitaires, autant celles ou ceux en formation initiale que celles ou ceux engagés dans un perfectionnement, seront bien servis par la structure formelle des chapitres. La structure, apparentée au manuel universitaire américain typique, articule chaque chapitre en sept éléments: 1) le plan du contenu du chapitre; 2) les objectifs; 3) le contenu lui-même; 4) le résumé; 5) les mots clés; 6) les questions et/ou exercices; 7) les lectures suggérées. Cette articulation à visée didactique assure une lecture fortement orientée et séquentielle. Ainsi l'auteure peut focaliser un certain nombre d'idées fortes pour chacune des clientèles. Les questions présentées en fin de chapitre me semblent plus préoccupées d'une rétroaction sur le contenu du chapitre que d'une prise de conscience et d'un prolongement des idées fortes. Par contre, l'auteure inclut quelques exercices et mises en situations plus ouvertes sur une perspective de généralisation des acquis. Les lectures suggérées, certes en nombre réduit, me semblent bien choisies pour apporter un complément indispensable d'informations, tandis que les références ajoutées à la fin de chacune des quatre parties du volume sont une mine d'or de sources d'informations supplémentaires.

De même que la structure formelle du manuel, le contenu est structuré en termes d'une trajectoire parallèle: en premier lieu, définitions, manifestations et caractéristiques; en deuxième lieu, conceptions et causes; en troisième lieu, évaluation; et en dernier lieu, intervention. Les deux premières clientèles, celle en difficultés d'apprentissage et celle en difficulté d'adaptation et de comportement, sont analysées de façon plus complète tandis que les deux dernières, celle en déficience mentale et celle en déficience sensorielle et physique n'apportent qu'un survol des quatre éléments généraux de contenu.

On pourrait reprocher à l'auteur le cadre de référence spécifiquement québécois soutenu néanmoins par un recours aux influences américaines et quelques apports européens. La lectrice ou le lecteur québécois, cible première de l'auteure, sera enraciné dans l'écologie culturelle qui anime son projet éducatif. Par contre, pour la lectrice ou le lecteur francophone étranger, le biais institutionnel et culturel sera moins pertinent à moins qu'il soit intéressé à connaître le système éducatif québécois.

Raymond Leblanc
Université d'Ottawa

Dupuis, Philippe, Luc Brunet, André Bourret, Pierrette Lavoie-Ste-Marie, Pierre St-Germain et Tuyet Trinh Thi. (1989). *Le mitan de la vie professionnelle des directions d'école du Québec*, Montréal: Éditions Agence d'Arc (collection Psychologie industrielle et organisationnelle).

Alors qu'une des préoccupations majeures des gestionnaires dans les organisations concerne le vieillissement du personnel et que plusieurs personnes s'intéressent actuellement aux particularités des processus psychologiques qui marquent l'étape du mitan et à leur influence sur la vie de travail, la recherche de Philippe Dupuis et de ses collaborateurs arrive à point nommé.

En effet, l'ouvrage des chercheurs, *Le mitan de la vie et la vie professionnelle des directions d'école du Québec*, apporte un éclairage original et des réponses spécifiques sur les relations entre certains éléments de la vie professionnelle des directeurs et directrices d'école du Québec, sur leurs perceptions des principaux phénomènes du mitan et sur la façon dont ils vivent ces phénomènes. Notons que cet ouvrage fait suite à une première publication qui présentait une synthèse théorique de certains phénomènes associés au mitan de la vie, élaborée à partir d'auteurs clés s'étant particulièrement intéressés au sujet.

Dans cette deuxième publication, les chercheurs reprennent donc brièvement le cadre théorique et opérationnel qui a servi de support à l'étude et présentent, dans le deuxième chapitre, l'instrument de travail utilisé pour recueillir les données, la méthode de sélection, ainsi que le profil sociodémographique et professionnel de la population à l'étude. Soulignons que les directeurs d'école ayant participé à l'étude sont âgés entre 35 et 55 ans (âge moyen: 43,7).

Le coeur de l'ouvrage est évidemment constitué des données sur le mitan, recueillies auprès des 946 directeurs et des 263 directrices d'école qui ont participé à l'étude. Ces données, que l'on retrouve au chapitre trois, sont divisées en trois volets: on y retrouve tout d'abord celles qui se réfèrent à la façon dont les directions d'école vivent le mitan comparativement à la population en général; viennent ensuite des données reliées à la vie professionnelle, sur les facteurs qui ont influencé les directions d'école à accéder à leur poste et sur ceux qui les incitent encore à y rester; d'autres données de ce deuxième volet sont reliées à l'importance de certaines valeurs dans la réalisation des objectifs de ces directions d'école et dans l'évaluation de leur compétence, de leur rendement et de leur travail. Finalement, on retrouve, dans le troisième volet de ce chapitre les données qui constituent l'essentiel de cette recherche: la vision des directions d'école sur le phénomène du mitan en regard de celles soulignées par les recherches nord-américaines.

Par rapport à ces données, certaines constatations méritent notre attention: les résultats indiquent, par exemple, que les directeurs d'école seraient portés à se percevoir différents de la population en général et à se voir moins impliqués socialement et moins touchés, entre autres, par certaines limites reliées à l'âge et à la maladie. Sur la question de la motivation de leurs valeurs, notons également que le travail occupe une place centrale dans la vie de ces

individus et que des besoins de relever des défis et de se réaliser seraient aussi importants aujourd'hui, dans leur travail actuel, qu'au moment où ils sont entrés en fonction. Quant à la vision de ces directeurs sur le phénomène du mitan, elle reflète autant les convergences que les contradictions déjà soulignées par les recherches nord-américaines, même si les directeurs rejettent la vision plutôt pessimiste du mitan véhiculée dans certains écrits. En ce sens, les directeurs sembleraient vivre un rapport plutôt harmonieux avec le mitan et généralement satisfaits de leur vie.

Le chapitre quatre présente les résultats concernant les différences analysées en fonction de certaines caractéristiques sociodémographiques: l'âge et le sexe. À ce sujet, Dupuis et ses collaborateurs mettent en évidence l'importance du temps pour ces individus à l'étape du mitan de leur vie et le besoin de stabilité et de réalisme, plus particulièrement du groupe des 40-49 ans. L'analyse des différences reliées au sexe des répondants permet, d'un autre côté, de souligner que les directrices s'expriment de façon plus marquée sur les aspects positifs du mitan, en considérant cette étape comme un moment privilégié pour faire le bilan des multiples dimensions de leur vie, pour s'occuper d'elles et inclure le plaisir dans leurs activités personnelles et professionnelles.

Finalement, le chapitre cinq attire l'attention sur un autre aspect essentiel de l'étude: la relation entre la perception du mitan et l'attitude face au travail; ce lien semble s'articuler, pour les directeurs d'école, autour de la question de la mobilité professionnelle. Dans l'ensemble, il semblerait que les directeurs qui ont une vision négative du mitan seraient davantage portés à être insatisfaits de leur vie de travail.

Un tel ouvrage, malgré sa saveur universitaire, demeure essentiel pour tous ceux et celles qui veulent comprendre les particularités de cette étape significative de la vie des adultes, en permettant d'avoir accès à des données de première main dans le contexte québécois. La richesse de certaines analyses, même partielles, permet d'identifier des pistes prometteuses en vue d'un approfondissement du sujet avec d'autres groupes ou pour qualifier davantage certaines différences entre hommes et femmes, par exemple.

Il ne faut pas oublier le cadre de référence élaboré par les auteurs: cela demeure un acquis et un appui théorique clair et systématique pour explorer d'autres problématiques reliées au mitan. Les chercheurs étant conscients des suites nécessaires à leur étude et de l'intérêt à la poursuivre avec d'autres groupes cibles, on ne peut que les encourager à donner suite au difficile exercice déjà amorcé en vue d'éclairer d'autres facettes des particularités de cette étape du mitan de la vie et certains de leurs effets sur le comportement administratif des gestionnaires québécois.

Marie-Michèle Guay
École nationale d'administration publique