

## Études, revues, livres

Volume 9, Number 2, 1983

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900418ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900418ar>

[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

(1983). Review of [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(2), 337–362. <https://doi.org/10.7202/900418ar>

## Recensions

### Études, revues, livres

Furter, Pierre, *Les espaces de la formation*, Lausanne : Presses polytechniques romandes, 1983, 286 pages. Collection « Villes, régions et sociétés ».

Le livre de Pierre Furter s'enracine avant tout dans les interrogations des pays européens occidentaux face à leur perte d'identité ou à leur manque de projet socio-culturel et il se fait l'écho de leur réexamen des relations entre les populations et leur territoire ou entre l'État et la société civile. Par ailleurs, une confrontation avec les situations nationales rend significatives pour d'autres pays industrialisés les problématiques de la formation qu'il présente et, à cause de l'interdépendance des sociétés contemporaines, ces problématiques ne peuvent pas ne pas trouver de résonance dans les pays du Tiers-Monde.

D'entrée de jeu, l'auteur présente son livre comme un travail essentiellement exploratoire autour d'une problématique émergente. À vrai dire, les articulant autour de 23 thèses, l'auteur aborde les questions les plus actuelles de la formation comme, entre autres, l'approche régionale de la qualité de la formation, l'éducation extrascolaire, les nouvelles perspectives des sciences de l'éducation ou les limites de l'État-éducateur. Un grand thème se dégage : la revalorisation de la différence. Aussi aperçoit-on, avec les disparités et les inégalités, un pluralisme favorable à la diversité démocratique et, avec la régionalisation, un nouveau rapport des services éducatifs avec le territoire dont ils doivent reconnaître l'existence.

L'articulation des problématiques de la formation selon les jeux d'espaces dans les mouvements sociaux et politiques constitue certes l'apport le plus original de l'ouvrage de Furter. L'espace de la formation n'est pas étranger à la conquête des espaces humains individuels, régionaux ou nationaux. Verticalité des espaces administratifs et horizontalité des dimensions territoriales, proximité par la mémoire et distance dans les cultures, espace mythique et utopique de la communauté éducative sont à placer sur la carte des pratiques de la formation.

Cependant, en contrepied de l'utopie que fait ressortir l'analyse des projets de formation ou des politiques culturelles, — Gaston Pineau dit de Furter lui-même dans la préface qu'il est « dans une utopie qui lui fait entrevoir des possibles émergents » — il nous semble que l'auteur aurait pu souligner le travail de l'histoire. En effet, si l'espace est un produit social, sa forme suit le cours des transformations des groupes sociaux dans l'axe du temps. De plus, l'utopie est intransigeante à l'endroit des différences et peut difficilement se concilier avec le pluralisme ou la mouvance des mouvements sociaux et politiques.

Il n'en reste pas moins que Pierre Furter a le mérite de renouveler le discours sur la formation et d'accorder le souffle de celle-ci à celui du questionnement de la société moderne. Le livre est une mine pour quiconque s'intéresse aux multiples visages de l'éducation et à leur contexte; sa facture est de qualité et aux 23 chapitres s'ajoutent une riche bibliographie, un index thématique, un index onomastique et un index géographique.

Adèle Chené

\* \* \*

Perret-Clermont, Anne-Nelly, Jean Brun, François Conne et Maria-Luisa Schubauer-Leoni, Décontextualisation et recontextualisation du savoir dans l'enseignement des mathématiques à de jeunes élèves, *Interactions didactiques*, no 1, Université de Genève et Université de Neuchâtel, 1982.

Cette étude décrit, dans un premier temps, le processus de transposition des objets du savoir mathématique présentés aux jeunes élèves, en précisant les caractéristiques de l'activité effectuée par les principaux agents de cette transformation. Dans un second temps, elle illustre comment l'activité cognitive de l'élève interfère avec de tels objets.

Dans une situation d'enseignement à de jeunes élèves jugés relativement ignorants des objets à enseigner, le maître qui par surcroît est soumis à des contraintes de temps, de situation et de formation, est amené à extraire certains éléments du savoir de leurs contextes d'élaboration et à insérer ces éléments dans de nouveaux contextes. Les objets mathématiques sont ainsi décontextualisés, puis recontextualisés. Face à ces objets transposés, l'élève réagit en effectuant aussi une nouvelle dérecontextualisation du savoir, en faisant référence à ses représentations sociales et scolaires des mathématiques. Les enseignants et les élèves ne sont toutefois pas les seuls agents de la transposition du savoir; les chercheurs et les auteurs de manuels scolaires et de programmes participent aussi aux dérecontextualisations. L'émergence des systèmes de savoir mathématique résultant de l'activité de chacun de ces agents est déterminé par leur statut par rapport au savoir, leurs groupes sociaux de références, leurs normes et leurs conditions institutionnelles, leurs centres de focalisation, leurs sources d'informations, leurs sources de pression à l'inférence, leur activité cognitive, le statut et la signification sociale de leurs productions, l'accessibilité de leurs productions.

Perret-Clermont et Schubauer-Leoni caractérisent l'activité de chacun des agents, en fonction de ces conditions d'émergence et décrivent comment s'effectue la transposition du savoir mathématique. L'examen des caractéristiques de l'activité de chacun des agents et, en particulier, du statut et de la signification sociale de leurs productions respectives, permet d'évaluer la distance entre les systèmes de savoir mathématique; le système de savoir de l'élève, élaboré à partir d'objets mathémati-

ques ayant subi plusieurs dérecontextualisations, semble alors constitué d'objets «dénaturés», peu reliés aux objets produits par les chercheurs.

Brun et Conne illustrent l'activité cognitive de l'élève face aux objets didactiques présentés en classe. Ils examinent les comportements de certains élèves à des exercices sur les ensembles et à des exercices de résolution de problèmes mathématiques. Il semble intéressant de présenter brièvement un des comportements examinés par ces chercheurs.

Pour enseigner les ensembles, les diagrammes d'Euler-Venn sont utilisés par les maîtres. Ces diagrammes, conçus pour représenter les relations entre les classes logiques, sont utilisés par l'enseignant pour représenter les ensembles, le diagramme d'Euler-Venn devient alors un objet didactique. Souvent, l'activité de l'élève consiste à mettre des figures ensemble au même endroit et non pas à constituer l'ensemble, l'attache de l'étiquette indiquant ainsi l'endroit. Ce comportement, ainsi que d'autres comportements décrits par Brun et Conne, montrent comment l'activité cognitive de l'élève est orientée par les objets didactiques générés par dérecontextualisation des objets mathématiques; la distance entre ces objets apparaît souvent immense.

L'analyse du processus de transposition du savoir mathématique, des caractéristiques des objets mathématiques et didactiques et des réactions des élèves face aux objets didactiques proposés en classe, effectuée dans cette étude, est une contribution importante à la recherche en enseignement des mathématiques. Elle permet de mieux comprendre les difficultés et les réactions de plusieurs élèves en mathématiques; elle crée aussi un nouveau cadre théorique de recherches en ce domaine.

Gisèle Lemoyne

\* \* \*

Perret-Clermont, Anne-Nelly, Jean Brun, El Hadi Saada et Maria-Luisa Schubauer-Leoni, Processus psychosociologiques, niveau opératoire et appropriation de connaissance, *Interactions didactiques*, no 2, Université de Genève et Université de Neuchâtel, 1982, 80 pages.

Les auteurs présentent une version préliminaire d'une étude en cours. Leur propos est de montrer que le développement cognitif de l'enfant se réalise à l'intérieur de situations où se retrouvent un ou plusieurs individus qui interagissent. De même, les compétences cognitives d'un sujet ne peuvent être ni décrites, ni évaluées, sans considérer le contexte social qui sollicite leur actualisation. De plus, le sujet qui apprend n'est pas un récepteur passif des savoirs et des normes d'une société, il est activement impliqué dans le développement de ses instruments de compréhension, il est engagé dans une activité qui est appropriation de connaissances dans une dynamique qui peut être décrite en termes de construction et d'interaction.

Pour étayer leur conviction, les auteurs s'attachent à examiner la contribution de travaux récents qui permettent d'articuler entre eux différents niveaux d'analyse psycho-sociologique. À partir d'un problème particulier, celui de la saisie d'un niveau opératoire au sens piagétien, ils s'interrogent sur la portée de ces résultats pour la compréhension des situations éducatives, entre autres, de situations didactiques en mathématiques.

Nicole Van Grunderbeeck

\* \* \*

Dupuis, Philippe et Jean-François Dion, *La formation pratique en milieu universitaire*, Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1982, 264 pages.

Ce volume traite de la problématique de la formation pratique en milieu universitaire autant appliquée au secteur des sciences pures que celui des sciences humaines. Les auteurs ont colligé une série de textes rédigés par certains spécialistes et traitant spécifiquement de formation professionnelle en milieu universitaire. On y retrouve notamment des « rationnels » qui amènent certaines disciplines à inclure de la formation pratique. Une autre section traite du rôle des agents responsables de la formation pratique comme l'université et le milieu et on y explique la position de la Commission d'étude sur les universités et celle du Conseil des universités. On fait ensuite une brève rétrospective de l'enseignement pratique dans le monde et l'on parle de l'évaluation de résultats et de l'application de quatre programmes pratiques.

Enfin, le volume se termine par un essai d'application de modèles d'un programme de formation d'administrateurs de l'éducation et on y retrouve une section qui traite spécifiquement de la formation des maîtres au Québec.

La section d'introduction (les auteurs appellent les chapitres les sections) est traitée assez superficiellement compte tenu de la complexité du sujet, on laisse parfois le lecteur sur son appétit. Ainsi on parle de partage de responsabilités dans la formation professionnelle mais on omet de parler de la problématique par le biais des qualités et habiletés intellectuelles que l'on cherche à développer par une formation universitaire. Sur ce, les travaux de Robert Hutchins auraient été d'un précieux secours pour les auteurs.

Dans le deuxième chapitre, les auteurs présentent des textes qu'ils appellent rationnels généraux et rationnels spécifiques. Ce sont des textes originaux parfois en anglais parfois en français, d'auteurs qui ont écrit sur le sujet, justifiant pour ainsi dire la formation pratique. Ces textes sont assez inégaux comme contenu et parfois arides à lire. Certains présentent un bon intérêt et il est intéressant de lire divers objectifs reliés à la formation pratique au niveau universitaire. Cette section, tout en étant

intéressante est assez ennuyeuse à lire à cause de l'hétérogénéité des textes. Il aurait été intéressant que les auteurs procèdent à une analyse des textes et synthétisent ceux-ci. Ceci aurait aidé beaucoup à la compréhension du sujet.

À la troisième section, les auteurs présentent les diverses formes de formation pratique qu'on retrouve à l'Université. Elles sont: Experimental Education, enseignement coopératif, enseignement en alternance, sandwich courses, stages, inter-nants et autres formes telles: le Laboratoire, la formation pratique, field work & field instruction, externship & preceptorship et off-campus education. Les descriptions sont parfois sommaires et les différents textes ne font que décrire des situations de faits et aucun effort n'est fait pour vraiment analyser chacune, ni parler des problèmes d'application de chaque forme d'enseignement. On a parfois l'impression que les auteurs écrivent sur le même sujet avec des titres différents.

Quant à la section IV, les auteurs font état d'exemples de deux méthodes d'enseignement coopératif et d'enseignement en alternance dans différents pays à travers le monde. Cette partie du volume est assez instructive, car elle décrit des cas concrets qui peuvent servir à tout gestionnaire qui voudrait implanter de tels programmes dans son établissement.

Enfin, les dernières sections du volume traitent d'évaluation des résultats de certaines expériences telles: le système coopératif de Sherbrooke et le modèle de stage intégré en administration scolaire de Montréal et contient aussi des considérations sur la formation des maîtres au Québec. Cette section présente un certain intérêt pour le lecteur.

En guise de conclusion générale, disons que le volume est assez bien structuré, mais que c'est avant tout une collection de textes. Il ne s'agit pas d'un texte fondamental sur l'enseignement pratique et les deux auteurs y ont mis très peu de leur cru. On y passe d'un auteur à l'autre sans avertissement et cela rend un peu la lecture désagréable. On a parfois un sentiment d'incohérence, ce qui enlève un peu de crédit au volume et on a l'impression qu'il manque de forme et de rigueur.

Il reste que le livre de Philippe Dupuis et Jean-François Dion atteint son objectif de renseigner le lecteur sur la formation pratique. Le lecteur en apprendra beaucoup sur le sujet ainsi que sur diverses expériences faites dans différents pays. Ce livre pourrait être très utile pour les personnels qui œuvrent dans les institutions qui offrent de la formation pratique. Même s'il traite surtout du niveau universitaire, il peut inspirer les personnels des niveaux secondaire et collégial. Il peut faire réfléchir les pédagogues ou gestionnaires qui cherchent des voies nouvelles afin de rendre leurs programmes plus dynamiques et stimulants. C'est un volume qui aurait tout intérêt à connaître une diffusion assez vaste dans les milieux de l'évaluation au Québec, ce qui peut être d'autant plus facile qu'on peut l'obtenir gratuitement à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Hermann C. Girard

\* \* \*

Pinard, Yolande et Claude Locas, *Trois expériences d'utilisation pédagogique des musées*, ministère de l'Éducation, Direction générale des moyens d'enseignement, mai 1982, 115 pages.

Sous ce titre général, on a regroupé trois monographies descriptives traitant des visites scolaires au musée dans diverses régions du Québec. Les trois textes suivent un même plan d'ensemble.

On passe d'abord en revue les origines, l'aspect physique et les objectifs des trois musées. Parmi ces objectifs, certains sont pédagogiques et touchent directement l'école. Dans un cas précis, on sent nettement que le musée se cherche une clientèle.

Ensuite, on explique comment est née la visite scolaire organisée au musée. On passe en revue les premières tentatives sur un groupe restreint d'élèves afin de roder le dispositif. À la lumière de ces premiers essais, on fait quelques corrections mineures et on étend la visite à plusieurs classes. On s'adresse surtout à des enfants du deuxième cycle du primaire pour des raisons d'horaire, de disponibilité, d'intérêt et de discipline.

L'approche méthodologique est toute traditionnelle : on prépare en classe la visite prochaine au musée; le jour venu, sur les lieux mêmes, on procède à des activités balisées d'avance (questions, exercices, jeux, ...); enfin, on effectue parfois un suivi très timide, au retour du musée. Dans tout cela, on semble privilégier l'utilisation de trousseaux, dernière panacée de la technologie éducative. Leur utilisation fait croire aux utilisateurs qu'ils ont changé la pédagogie.

De tout cela également, on ne tire aucune évaluation ordonnée : à peine se fie-t-on aux ouïe-dire subjectifs des quelques enseignants et des chargés de projets pour conclure rapidement à l'expérience positive. C'est souvent à la seule lumière d'une terminologie nouvellement acquise qu'on juge s'il y a eu véritable apprentissage chez les élèves.

Sur le plan du fond, on peut regretter que les auteurs n'aient pas rédigé de véritables monographies. On sent plutôt l'allure d'un rapport de recherche ou de visite à un comité supérieur de décision.

Les auteurs se complaisent dans des informations anecdotiques, ils tardent à venir au cœur même du sujet. Et le grand malaise qu'on peut ressentir est celui de retrouver le titre général affublé du mot « expérience ». Ce mot peut paraître attirant aux chercheurs ou aux lecteurs friands d'expériences nouvelles. Mais le mot est trompeur ici puisqu'il charrie toujours la traditionnelle ambiguïté du jargon ministériel : une « expérience » à l'école est toute forme d'activité qui vient interrompre le train-train quotidien. Selon cette terminologie consacrée, quelques classes ont vécu une « expérience ».

Mais pour ceux qui voient dans ce mot un synonyme de nouvelle approche, pour les autres qui croient se trouver en face d'une expérimentation rigoureuse, pour

ceux enfin qui rêvent d'y déceler une pensée pédagogique organisée bien au fait des tenants et aboutissants de l'activité en question, les trois monographies ne seront pas une source génératrice d'idées neuves.

On peut admettre que les gens impliqués dans le quotidien ne puissent trouver le temps ou la disponibilité pour entreprendre des monographies assez riches qui susciteraient chez leurs lecteurs des réflexions et des activités nouvelles. Mais on aurait apprécié que le ministère pilote ce type de document à la fois rigoureux et vulgarisé que le milieu éducatif pourrait exploiter de façon utile.

Sylvie Dauphin

\* \* \*

Van der Maren, Jean-Marie, *Effets de stratégies de communication et d'interaction selon leurs modalités et leurs conditions d'application*, Montréal: Section d'éducation comparée et fondements de l'éducation, Université de Montréal, 1983, 239 pages.

L'enseignant est-il toujours conscient de l'effet qu'aura sur son élève le feedback émis à son endroit? La variation du contenu lexical d'un tel message a-t-elle quelque incidence sur le comportement ultérieur? Voilà, en filigrane, le genre d'interrogations auxquelles se sont confrontés le professeur Van der Maren et son équipe d'étudiants gradués.

Après avoir défini le feedback comme « une information pour une décision de modification dans la programmation du comportement » (p. 12) et l'avoir distingué du renforcement (amplification de la réponse pour une mémorisation du programme utilisé), l'auteur dresse, en premier lieu, un bilan du projet initial dans lequel une trentaine d'expériences en laboratoire étaient envisagées, lesquelles devaient combiner des variables comme les canaux du feedback, ses modalités et ses conditions d'application. Les résultats ainsi obtenus devaient, par la suite, faire l'objet d'une vérification en situation de micro-enseignement et en situation scolaire réelle. En seconde partie, nous passons en revue les divers travaux effectués.

Sommairement décrite, la tâche en laboratoire consistait à faire tracer aux sujets une figure géométrique calibrée, c'est-à-dire dont le niveau de difficulté était connu, et non significative, à l'aide de 20 à 36 traits (environ) de longueurs pré-établies et pouvant prendre des orientations spatiales différentes. Des paires de feedback tels: « oui-non », « correct-incorrec », « trace-réfléchis »... étaient utilisés pour chaque tracé.

Diverses conditions expérimentales furent considérées. Certains feedback furent transmis à l'aide de diapositives et du ruban sonore, d'autres en face à face, d'autres en se plaçant à l'arrière du sujet.

En tout, six (6) recherches étudièrent les variations lexicales du feedback sur la performance. Une recherche utilisa des idéogrammes sur diapositives pour exprimer

le feedback et une autre mesura les effets potentiels des canaux de transmission eux-mêmes.

Quatre (4) enquêtes complémentaires furent effectuées. L'une d'elle porta sur le calibrage des figures géométriques; une autre tanta d'évaluer l'importance de l'information subjective d'un feedback sur la performance; une troisième pour vérifier la connotation attachée par des gens du secondaire aux paires de mots utilisés en feedback et une dernière enquête vérifia la valeur sémantique de mots «évaluateurs».

Au terme de ces travaux, l'auteur affirme que bien qu'il soit manifeste que les mots ou signes utilisés dans l'émission d'un feedback ne laissent pas les individus indifférents, il est impossible d'en dégager une loi générale. D'autre part, l'auteur nous souligne que la variété dans les messages de feedback peut tout autant perturber que stimuler le sujet, d'où la suggestion de s'en tenir à des mots simples comme *O.K.*, *oui*, *non*.

Les efforts investis par le professeur Van der Maren et son équipe dans un sujet d'une permanente actualité sont louables.

L'ouvrage répond avec sérieux, prudence et concision à des questions qui ne sont pas simples. Il aurait été intéressant de pouvoir comparer les résultats en laboratoire avec les situations réelles en milieu scolaire comme il avait été prévu à l'origine, mais connaissant les aléas de la recherche nous ne pouvons en tenir rigueur à l'auteur. Nous souhaitons qu'il puisse continuer à sonder cette avenue, particulièrement à une période où l'enseignement par ordinateur émerge avec ses « Bravo! » et ses « Essaie encore! ».

Maurice Fleury

\* \* \*

*Les garderies en milieu scolaire au Canada*, Toronto: Association canadienne d'éducation, 1983, 63 pages.

Le développement et la situation actuelle des garderies n'est pas sans rappeler un autre type d'institution éducative qui a connu naguère ses moments difficiles, les écoles de rang. Toutefois, si à leur époque ces dernières ont fait l'objet de peu d'études, de plus en plus d'individus et d'organismes s'intéressent actuellement à la question de l'éducation préscolaire et de la garde des enfants. C'est dans ce sens que l'Association Canadienne d'Éducation vient de réaliser une enquête sur les services de garde en milieu scolaire au Canada. L'étude de l'A.C.E. porte principalement sur l'une des variantes de l'organisation de la garde des enfants, celle utilisant les ressources d'organisations scolaires.

Les données ont été recueillies auprès de 170 commissions scolaires à la grandeur du Canada. Malheureusement, l'échantillonnage de ces dernières n'est pas

probaliste, ce qui nuit à l'intérêt de cette recherche pan-canadienne. Malgré tout, la rareté des informations dans le domaine fait en sorte qu'une telle étude ne passera pas inaperçue.

L'ouvrage est constitué de deux tranches. La première décrit les résultats de l'enquête auprès des commissions scolaires. La deuxième réalise un survol des différentes législations provinciales récentes sur le sujet.

L'enquête révèle que sur les 170 organismes interrogés, 53% offrent un programme de garde dans une ou plusieurs de leurs écoles. C'était le cas de 75% des commissions scolaires québécoises qui ont participé à l'enquête contre 58% de leur équivalent ontarien (p. 10). Les garderies en milieu scolaire sont habituellement gérées par des organismes communautaires ou des coopératives de parents. Certaines garderies sont parfois à vocation commerciale et à but lucratif. Mais ceci est un phénomène pratiquement exclusif à l'Ontario. En effet, 88.9% de ces dernières se retrouvaient dans des organismes scolaires de cette province (p. 27). Le directeur de l'école joue généralement un rôle important, comme agent de liaison et de coordination entre la garderie et l'école. C'est de lui que relève bien souvent la mise sur pied d'un tel service extra-scolaire. C'est notamment le cas des directeurs d'école du Québec suite à la promulgation de la loi 77. À ce niveau soulignons que suivant l'Association Canadienne d'Éducation, le Québec « se trouve dans une situation unique concernant les services de garde en milieu scolaire » (p. 21). D'ailleurs, suivant l'organisme canadien, l'évolution de ce dossier au Québec est « un fait tellement remarquable qu'il pourra peut-être influencer d'autres parties du pays » (p. 36).

Une des contributions de l'étude est de soulever un peu le voile sur l'état actuel de la situation. À cet effet, le lecteur reste surpris de la diversité, voire de la disparité provinciale, dans l'organisation de ce service. Cette diversité se manifeste à tous les niveaux, tant celui de l'organisation que celui des coûts. Ces derniers peuvent aller aisément du simple au double pour des services similaires. Cela tient en grande partie aux différences de politiques provinciales sur le sujet. À cet égard, suivant l'étude ce sont les gouvernements du Québec et de l'Alberta qui sont les plus progressistes dans ce dossier (p. 29-31).

La nature de l'échantillon utilisé pose de sérieuses contraintes à l'étude. D'ailleurs, à ce niveau, les limites de la recherche ne sont pas assez soulignées et certaines interprétations ou conclusions sont anticipées, même imprudentes. La validité et la fiabilité de plusieurs des données sont questionnables. De plus, le peu de réponses obtenues ne permet pas une véritable analyse comparative interprovinciale sur le sujet. Pour remédier à ces lacunes, il aurait été souhaitable que le travail tienne davantage compte des données des différents ministères sur cette question. Toutefois, le document constitue un rapport sommaire de différentes expériences sur le sujet et dans ce sens conserve un intérêt certain.

En terminant, soulignons que les garderies, naguère et parfois encore, ces « mal-aimées » du secteur de l'éducation préscolaire, commencent à gagner un peu

plus chaque jour de légitimité. Plusieurs organismes scolaires commencent, comme le soulignait M. Luc Larrivée, président de la C.E.C.M., à considérer la garde des enfants comme « un élargissement du rôle social de l'école » (p. 55). Paradoxalement, le lancement du document de l'A.C.E. s'est produit au même moment où la C.E.C.M. poursuivait en cour provinciale plusieurs des garderies situées au sein de ses écoles.

Guy Pelletier

\* \* \*

Pelletier, Guy, *Des garderies, des garderies...*, Montréal: Université de Montréal, 1983, 81 pages.

Le titre de ce rapport de sondage veut souligner une urgence : 66,6% des sujets rejoints lors de cette enquête récente représentative de la population du Québec âgés de 18 ans et plus (n = 2016) sont plutôt favorables ou tout à fait favorables à ce que le gouvernement finance entièrement un réseau de garderies gratuites et accessibles à tous. Et il semblerait que l'intérêt populaire pour un tel réseau public soit en forte progression si l'on se fie à des sondages antérieurs.

Par ailleurs, c'est une opinion majoritairement partagée indépendamment de la région, du lieu de résidence, du sexe, de l'origine ethnique, du fait d'être parent ; tant pour les travailleurs du secteur privé que pour ceux du secteur public, syndiqués ou non, et pour des revenus familiaux élevés ou faibles.

Mais des variations importantes et révélatrices se manifestent, particulièrement selon l'âge et la nature de l'emploi : plus on est jeune, plus on est favorable à un réseau de garderies. Cette constatation renvoie à un phénomène de génération et d'histoire : 87,1% des 18-24 ans s'y déclarent favorables alors que 52,4% de sujets de 65 ans et plus sont contre. Comme pour toute opinion, il serait intéressant dans ces deux cas extrêmes de connaître le contexte dans laquelle elle s'inscrit. Pourquoi pour et pourquoi contre ?

C'est la position socio-économique qui engendre les variations les plus intéressantes, d'autant plus si l'on tient compte du sexe de l'informateur : on constate un écart de 27,2% entre les hommes (52,7%) et les femmes (79,9%) « professionnels et administrateurs » sur cette question, alors qu'un consensus s'établit entre les hommes et les femmes « ouvriers non-spécialisés » (respectivement 74,2% et 71,8%). Il semblerait donc que la logique de production des êtres humains évolue historiquement et soit différemment conçue dans une société donnée.

Ces résultats fragmentaires invitent l'auteur à promouvoir l'idée d'une commission d'étude sur le problème plus global de la petite enfance, car il faut bien voir qu'au-delà des problèmes de garderie « il y a tout un questionnement collectif à réaliser au Québec en regard de la famille, de la petite enfance et des différents modes

de garde. Notamment, quels rôles devrait jouer l'État à l'égard de l'institution familiale des années 80? Est-il légitime ou pas que l'État, au nom de la responsabilité qu'il détient en matière d'éducation et de protection des droits des citoyens, et particulièrement des enfants, intervienne davantage auprès de la petite enfance? Si oui, de quelles manières et jusqu'où? Si non, quelles sont les options? Est-ce que les gens de ce pays ont quelque chose à dire sur la question?» (p. 42).

Il s'agit en effet d'une question d'anthroponomie (Bertaux), c'est-à-dire de l'étude des procédés dont une société se dote pour la production, la distribution et la consommation des êtres humains qui la composent.

Alain Massot

\* \* \*

Pierre-Jacques, Charles, *Le jeune Haïtien et l'école québécoise*, Montréal: Centre de recherches Caraïbes, Université de Montréal, 1983, 93 pages.

Le livre de monsieur Charles Pierre-Jacques identifie les problèmes que rencontrent les jeunes Haïtiens dans leur insertion à l'école québécoise.

Dans la première partie de l'ouvrage, l'auteur aborde dans un contexte global, les conditions de vie des familles immigrantes haïtiennes; les problèmes de logement, de santé, de travail et d'ethnocentrisme dont sont victimes les immigrants haïtiens, y sont décrits. Les données proviennent généralement de rapports fournis par des organismes officiels.

Ensuite sont exposés les problèmes affectant plus particulièrement la vie scolaire du jeune Haïtien. La parole est donnée aux enseignants, aux directeurs d'école, aux psychologues et aux responsables de l'adaptation scolaire. À partir de leurs témoignages, l'auteur essaie de démêler les facteurs explicatifs de l'échec scolaire du jeune Haïtien. Les problèmes linguistiques, le choc culturel, les relations difficiles avec les parents, l'attitude raciste de certains intervenants, le retard scolaire sont autant de points soulevés par les intervenants.

Dans une troisième partie, l'auteur interroge les intervenants sur les ressemblances existant entre les jeunes Québécois des milieux défavorisés et les jeunes immigrants haïtiens pauvres. Les propos font ressortir des éléments de similitude s'articulant autour de trois pôles: aspect socio-économique, aspect culturel, aspect pédagogique. On y souligne en particulier, l'incapacité de l'école à répondre aux besoins des enfants des deux milieux.

La dernière partie de l'ouvrage soulève les problèmes de l'avenir des adolescents haïtiens dans la société québécoise: on y voit une reproduction des conditions socio-économiques de leurs parents.

En guise de conclusion, une approche globale est proposée pour trouver une solution au problème; l'auteur fait siennes les recommandations du rapport de la

table de concertation sur le cas des élèves haïtiens (document d'une vingtaine de pages mis en annexe, résultat du travail accompli par un groupe de personnes et d'organismes officiels préoccupés par les problèmes d'adaptation des enfants haïtiens en milieu scolaire québécois en 1979) et qui n'a pas trouvé encore un écho dans des actions concrètes de la part des organismes responsables.

L'approche qualitative de l'analyse du problème des difficultés scolaires rencontrées par les enfants haïtiens à partir des témoignages des intervenants scolaires constitue à notre sens la force principale de l'ouvrage de M. Charles Pierre-Jacques. Elle permet au lecteur de mieux comprendre les problèmes scolaires vécus par les enfants haïtiens. Il est regrettable que l'auteur ne s'en soit pas tenu aux propos des intervenants; à plusieurs reprises, le texte est alimenté par des citations de chercheurs œuvrant dans d'autres pays en prise avec le même type de problème (France, Belgique). Nous aurions cependant souhaité plus de précisions quant à la cueillette des données afin de pouvoir définir les limites des propos tenus par les responsables scolaires. Par qui les entretiens ont-ils été menés, comment les intervenants ont-ils été choisis? etc...

La comparaison entre les difficultés scolaires des enfants québécois de milieux défavorisés et celles des enfants haïtiens pauvres nous paraît intéressante mais aux difficultés des jeunes québécois, les jeunes Haïtiens en ajoutent d'autres qui rendent chez eux le drame encore plus aigu du point de vue scolaire, familial, social, culturel et professionnel. N'oublions pas qu'ils rencontrent d'autres modèles culturels que ceux de leurs parents; ils sont plus sensibles aux attitudes de racisme, de rejet, de ségrégation. De plus, ils sont l'espoir de leur famille qui a accepté de s'exiler afin de donner une chance à leurs enfants, ils sont pleins d'espérance eux-mêmes et ils acceptent mal de ne pas réussir. Le fils du prolétaire québécois, lui, perçoit vite qu'il lui sera difficile d'échapper à sa condition ouvrière et qu'il sera opprimé par d'autres comme s'il s'agissait d'une fatalité.

Pour conclure, nous aimerions souligner que ce livre est comme le dit l'auteur lui-même une « modeste contribution à la compréhension du problème de l'échec scolaire des écoliers haïtiens ». Pour nous, ce travail s'inscrit bien plus dans une étude préliminaire à un projet de recherche plus vaste que le centre de recherches Caraïbes de l'Université de Montréal vient de lancer.

Huguette Ruimy-Van Dromme

\* \* \*

Cauzinille-Marmèche, Évelyne, Jacques Mathieu et Annick Weil-Barais, *Les savants en herbe*, collection Exploration, série Recherches en sciences de l'éducation, Berne/Francfort: Éditions Peter Lang, 1983, 213 pages.

L'éducation scientifique est à l'heure actuelle un enjeu majeur de l'enseignement, dans la mesure où des sociétés comme la nôtre

fondent leur développement sur les progrès techniques et industriels. La pénétration progressive de techniques avancées dans la vie quotidienne et dans les moyens de production et de gestion contribue à ce que la science soit aujourd'hui une composante majeure de notre culture. (page 1)

En ce sens, *Les savants en herbe* s'inscrivent bien dans cette préoccupation de plus en plus marquée pour la formation scientifique des jeunes élèves. Ce volume se subdivise en trois parties. Dans la première, Évelyne Cauzinille-Marmèche et ses collaborateurs tentent de dégager ce à quoi pensent les enfants pour expliquer des phénomènes familiers ou encore inhabituels comme par exemple la moisissure du pain. À partir d'expériences, un peu comme en réalisent les enseignants dans les leçons de sciences, ces auteurs mettent alors en évidence les mécanismes cognitifs utilisés par les pré-adolescents pour interpréter les différentes hypothèses qui surgissent alors en guise d'explications.

La seconde partie du livre apporte un éclairage intéressant sur la façon dont les enfants organisent leurs données afin de tester leurs hypothèses. Dans la dernière partie, les auteurs indiquent comment, à partir des données recueillies, les enfants décident des conclusions des expériences qui leur sont présentées. Les trois parties de ce livre sont organisées à l'aide de la description d'expériences ou de protocoles obtenus auprès d'élèves pré-adolescents.

Dans son allure générale, ce volume n'est pas sans évoquer les écrits de Piaget, non seulement par ses fondements théoriques mais encore par son mode de présentation où l'on décrit à la fois les expériences et les mécanismes cognitifs utilisés par les enfants. La lecture de ce texte exige donc réflexion et concentration. Les expériences décrites ont été choisies avec soin, on regrette cependant qu'elles ne soient pas plus nombreuses.

Ce bilan sur la démarche expérimentale des pré-adolescents devrait permettre aux psychologues et aux enseignants de mieux comprendre la démarche utilisée par les élèves et ainsi contribuer à enrichir les activités scientifiques proposées en classe. Somme toute, un ouvrage d'une teneur à la fois psychologique et pédagogique qui permettra de comprendre un peu mieux le fonctionnement de l'intelligence.

Georgette Goupil

\* \* \*

Arseneau J., Bouchard C., Bourgon M., Goupil G., Guay J., Lavoie F. et Perreault R., *Psychothérapie: attention!*, Québec: Québec Science Éditeur, 1983, 223 pages.

On peut lire à l'endos de l'ouvrage:

Les auteures et auteurs qui ont conçu et réalisé ce dossier avaient en commun une même volonté de réfléchir en profondeur à un

phénomène auquel ils étaient et sont encore confrontés dans l'exercice de leur profession, et parfois dans leurs expériences de vie personnelle, de même que le désir de communiquer avec un public plus large que les seuls initiés, que les seuls professionnels de la santé mentale, que les seuls confrères.

L'œuvre est composée d'une dizaine d'articles d'environ 22 pages chacun. Des aspects complémentaires des phénomènes de relation d'aide y sont abordés dans le respect des styles et des opinions individuelles. Les auteurs ont abondamment recours à des citations de recherches pour appuyer leurs propos, mais le langage, la méthodologie et les grilles d'évaluation demeurent facilement accessibles — c'est la science au niveau populaire sans les caricatures grotesques d'une vulgarisation facile.

Les aspects traités sont complémentaires. Après avoir comparé l'histoire de la psychologie avec l'histoire de l'oubli — suave ce petit article de Michèle Bourgon — on situe au sein même de l'œuvre de Freud l'éclatement des thérapies humanistes contemporaines — le texte de Georgette Goupil nous sort des habituelles querelles de clochers. Les propos de Camil Bouchard — « Apprendre (et gagner sa vie par) la psychothérapie » — peuvent sembler d'un humour douteux jusqu'au moment où le lecteur accepte d'évaluer le rapport coût/bénéfice en psychothérapie. D'ailleurs, la beauté de cette œuvre repose sur un apport d'information bien présentée qui vise à faire remettre en question une attitude romantique et individualiste par trop favorable à une professionnalisation exclusive de la relation d'aide. Tandis que Johanne Arseneau s'attarde aux utilisateurs et aux utilisatrices, Jérôme Guay interroge l'efficacité des psychothérapies et des psychothérapeutes. Enfin, Robert Perreault, dans une tentative assez bien réussie à mon avis, met en relation les influences culturelles et socio-économiques, les contraintes de l'environnement et le marché des thérapies — ce coup de langage va au cœur même des représentations que je suis amené à me faire concernant les services que la psychologie peut rendre. Le mythe de l'anxiété solitaire est éventé : je suis partie d'un tout. Mais, si cet article semble être le point culminant du collectif, il n'en est pas la fin.

Le lecteur chemine ensuite avec l'article de Michèle Bourgon, « Dépasser l'individuel ». Puis il redécouvre que la relation d'aide n'est pas que l'industrie qui fait du bruit sur le sujet, avec « Les aidants non professionnels » de Francine Lavoie. Enfin, Camil Bouchard dévoile le projet de société de ce collectif dans son article intitulé « Non à la prévention » :

ou vers la surconsommation de thérapies dites « préventives où l'accent est uniquement mis à l'armement individuel permettant à chaque « surfemme » ou à chaque « surhomme » d'affronter bon gré mal gré les conditions environnementales sociétales, politiques ou économiques sur lesquelles il et elle n'ont aucun contrôle.

Adopter le modèle de «prévention des maladies mentales», c'est admettre que nos difficultés ou inquiétudes d'adaptation relèvent de la maladie, c'est admettre l'unique responsabilité individuelle dans leur apparition et leur solution, c'est admettre notre impuissance à modifier notre environnement et c'est, en définitive, accepter d'abandonner, de laisser à d'autres, professionnels de tout ordre, le soin de nous soigner, de nous reconforter, mais plus modestement, le loisir de nous distraire.

Ce volume est québécois par l'actualité de la question du projet de société qu'il pose, par l'évaluation qu'il propose de nos comportements sociaux en période de crise et par les données de recherche qu'il retient et qui sont le plus souvent locales. Il est aussi actuel par le regard critique qu'il jette sur l'usage qu'une société peut faire de la psychologie (v.g. *Les psychocrates*, Gross, 1979). Voilà que la réflexion sur l'homme passe par ses performances sociétales et réciproquement. *Psychothérapie: attention!* deviendra sans doute le volume qu'une personne avisée en psychologie devra connaître, que ce soit pour corroborer ou pour dénigrer les orientations qu'il suggère.

Ghislain Auger

\* \* \*

Bujold, Nérée, *La formation dans le domaine affectif*, deuxième épreuve, document de travail, Québec: Université Laval, Service de pédagogie universitaire, 1982, 121 pages.

C'est habilement que l'auteur divise son ouvrage sur la formation dans le domaine affectif en quatre leçons enrichies de tableaux et de figures propres à instruire et à intéresser le lecteur, suivies de quatre annexes.

La première leçon traite des objectifs de formation dans le domaine affectif: problématique et formulation. Après avoir fait un tour d'horizon de la littérature publiée sur le sujet, l'auteur propose un modèle taxonomique où sont articulées les composantes du domaine affectif; le modèle lui-même et les explications qui l'accompagnent s'avèrent grandement utiles et fort éclairants pour qui n'a pas une formation universitaire en psychologie. Une fois le modèle taxonomique compris, un problème d'ordre méthodologique se pose: le professeur doit-il définir les valeurs qu'il entend privilégier dans ses cours et déduire les comportements qui y correspondent ou bien remonter des comportements souhaitables aux valeurs sous-jacentes? L'auteur prône une alternance des méthodes déductive et inductive. Se pose enfin un problème d'ordre éthique: le professeur doit-il communiquer ses objectifs d'ordre affectif ou, en d'autres termes, informer les étudiants des valeurs qu'il entend privilégier? L'auteur est catégorique, trop peut-être: pour faire œuvre d'éducation et non de manipulation, le professeur doit non seulement être conscient des valeurs que, de toute façon, il privilégie mais aussi en informer ses étudiants. Mais

une telle information, dont l'auteur ne nous dit pas le mode de transmission, ne risque-t-elle pas d'exercer sur l'étudiant une contrainte indue et inefficace, le forçant à afficher des comportements qui correspondent aux valeurs du professeur ?

Dans la deuxième leçon, l'auteur privilégie trois méthodes de validation des objectifs : la méthode des jugements pairés, la méthode des intervalles apparaissant égaux et la méthode des appariements successifs, le choix de l'une ou l'autre dépendant du nombre d'items (opinions ou sous-objectifs), du nombre de juges, du nombre de facteurs (objectifs généraux) et du temps disponible.

La troisième leçon étudie les stratégies d'intervention dans le domaine affectif. L'auteur présente d'abord une liste des modes d'intervention dans le domaine affectif ; il tente, dans un deuxième temps, d'élaborer une stratégie d'intervention en insérant les modes d'intervention dans le modèle taxonomique proposé à la première leçon. Il n'y réussit pas complètement mais il nous donne quelques pistes : allant des besoins aux comportements observables et non l'inverse, l'auteur rappelle que les besoins primaires doivent être à peu près satisfaits ou sublimés pour qu'une modification des valeurs ait quelque chance de s'opérer ; puis vient la phase de persuasion et enfin celle de l'intégration des nouvelles croyances.

La quatrième leçon, fortement documentée, constitue en fait près de la moitié de l'exposé. L'auteur présente d'abord une série de définitions ; il répertorie ensuite six catégories d'évaluation dont la formative et l'ipsative ; de l'observation, il précise l'objet et détaille les catégories ; il s'intéresse en outre aux différentes sortes de notation, sans pourtant distinguer strictement cette dernière de l'évaluation. Suit la liste des procédés de mesure utilisables pour l'évaluation des comportements affectifs selon Ahman et Glock (1981) ; treize des quatorze éléments de cette liste font l'objet d'une brève description accompagnée d'un exemple. L'auteur donne ensuite certaines précisions sur l'instrument de mesure. Il en vient finalement aux quatre questions-clés :

Qui doit évaluer ? L'étudiant d'abord ; puis le professeur.

Quand ? Deux fois par trimestre.

Comment ? L'évaluation ipsative.

Pourquoi ? Pour ajuster la démarche (évaluation formative).

Si c'est pour certifier la formation (évaluation sommative), plusieurs sont réticents à juste titre à répondre de la sorte aux questions précédentes. En effet, l'étudiant est-il habilité à juger autre chose que la somme des efforts qu'il a fournis comme l'incite justement à le faire l'évaluation ipsative ? À la fois juge et partie, il ne peut confronter sa performance à celle de ses collègues ou à une performance théorique idéale puisqu'il n'a pas de point de comparaison. La périodicité retenue semble arbitraire même si elle en vaut bien une autre. Le débat reste ouvert.

Ce qui frappe en lisant l'ouvrage de Nérée Bujold, c'est que les résultats ne semblent pas à la hauteur des efforts fournis. Mais il faut rendre justice à l'auteur et

reconnaître qu'il est malaisé si ce n'est impossible de couler en un tout organique et « définitif » une masse de documentation somme toute hétéroclite. Bien articulé au niveau des principes, l'exposé de l'auteur est cependant avare des comment, soit que l'auteur les considère comme allant de soi, soit qu'il laisse aux praticiens le soin de préciser les modalités d'application des principes énoncés. Chose certaine, l'auteur n'a pas peur de faire des choix qui, s'ils peuvent sembler arbitraires, ont l'avantage de donner à son texte une couleur particulière et lui assurer une unité de pensée dans un domaine où plusieurs se complaisent à toujours soupeser les pour et les contre sans jamais se prononcer.

La présentation du texte est tout à fait irréprochable. L'organisation générale de l'étude dénote un souci constant d'ordre et de précision. L'autonomie des parties est effective comme en témoignent les titres de chaque leçon. Le texte est bien structuré et bien rédigé. Les tableaux, nombreux, sont toujours intéressants et permettent de ramasser l'information; les figures, moins nombreuses, sont pertinentes et illustrent bien le contenu théorique. Chaque leçon est suivie d'une liste de références et d'exercices suggérés qui permettent soit d'approfondir la question, soit de se confronter à la pratique de la formation dans le domaine affectif.

L'utilité de ce texte pour les professeurs ne fait aucun doute. Premièrement, l'exposé de Nérée Bujold répond à un besoin réel car la formation dans le domaine affectif est une composante majeure de la formation intégrale de la personne à laquelle doivent tendre tous les efforts des éducateurs. Deuxièmement, il s'agit d'un instrument de travail qui peut rendre de grands services tant par les conclusions qu'il propose que par les nouvelles avenues qu'il suggère. Troisièmement, il constitue un cadre valable pour les professeurs qui désireraient confectionner des instruments d'évaluation dans le domaine de la formation d'ordre affectif.

Maurice Caisse

\* \* \*

Limoges, Jacques, *S'entraider*, Montréal: Éditions de l'Homme, C.I.H., 1982, 208 pages.

À une période de conjoncture économique difficile, l'on peut se demander si l'ensemble de la population possède encore les moyens financiers de défrayer les coûts des services professionnels demandés en relation d'aide. Toutefois, les individus vivent toujours des moments de détresse. Si financièrement ils ne peuvent faire appel au grand spécialiste de la relation d'aide, alors ils se tournent vers une personne de leur entourage.

Ce volume veut reconnaître que la relation d'aide n'est pas l'apanage des professionnels mais peut être apportée par un ami, un confrère, un parent ou quelqu'un qui est présent à un moment difficile. L'auteur laisse supposer qu'avec une formation minimum on peut aider les autres, redonner confiance au simple citoyen dans ses

capacités d'aide avec autrui et démontrer que des actes appropriés par l'expert peuvent être assumés par un individu ayant reçu un minimum de formation.

### *Le contenu*

L'accent est mis sur le phénomène para-conseil, son rôle et son efficacité. Dans la première partie, au premier chapitre, on décrit le para-conseiller, sa raison d'être, son action, son rôle, sa clientèle et ses besoins de formation. Dans le second chapitre, on exploitera la documentation des vingt dernières années pour évaluer l'efficacité des para-conseillers et leur formation.

Dans la deuxième partie, au chapitre trois, on présente un programme gradué sur l'amélioration de la relation d'aide. Ce programme, inspiré des travaux de Kagan, veut répondre aussi bien à des objectifs de croissance personnelle qu'à une formation initiale à la relation d'aide. Le quatrième chapitre constitue une analyse et une critique du programme tel qu'expérimenté par le professeur Denise Paul. Enfin, le cinquième chapitre fait le point sur l'application de ce programme par l'auteur et quelques collaborateurs, au cours des huit dernières années.

Si selon l'auteur, la population a compris que l'obtention d'un diplôme universitaire n'est pas un gage absolu de compétence et n'explique pas l'exclusivité de certains actes, l'on peut s'interroger sur une durée de formation de 45 heures proposée aux para-conseillers dans ce volume.

L'auteur a le mépris facile pour les professionnels de la relation d'aide, surtout lorsqu'il dit qu'on évalue ceux-ci aux résultats de leurs interventions et qu'on ne craint plus de les critiquer et présentement ceux-ci sont soumis à une analyse sévère et à une critique impitoyable. Pour lui, l'aide psychologique est en train de devenir le château fort des spécialistes et tend à s'enfermer dans un carcan institutionnel.

La première partie se lit avec intérêt, l'ouvrage est clair, méthodique et fonctionnel. L'auteur démontre une congruence dans ses options en défendant dans son récit la place de l'aide apportée par les para-conseillers. Il cite abondamment les recherches entreprises ces dernières années dans ce domaine.

La deuxième partie amène le lecteur à vivre des frustrations. Cette partie aborde le programme de Kagan dans une approche micro-graduée mais en se référant constamment au visionnement du film *Stimulinteraction*. Dans le livre on parle du film, on l'explique, on vous renvoie aux vignettes de celui-ci, mais pour le lecteur qui n'a pas visionné le film ces pages n'apportent que déceptions. L'utilisation du volume n'a sa raison d'être qu'accompagnée du visionnement du film.

Le format proposé par l'éditeur ne se prête pas à une participation du lecteur ; le volume se présente comme un manuel didactique mais le lecteur ne peut écrire directement dans le volume à cause du manque d'espace, de la mise en pages et des feuilles non détachables.

En conclusion, un manuel qui se présente comme un guide méthodologique de la relation d'aide qui peut être utile à toute personne voulant améliorer ses capacités d'aide, à condition bien entendu, qu'elle puisse visionner le film en même temps qu'elle utilise le livre.

Ce volume amène le lecteur à se situer face au débat de la place du professionnel en relation d'aide en offrant une formation au para-conseiller et en confrontant les deux formations.

Louise Marchand

\* \* \*

Laurin, Lucie et Johanne Voghel, *Viol et brutalité*, Montréal: Québec/Amérique, 1983, 264 pages.

Ce livre simple d'approche et accessible à tout un chacun vise à informer les lectrices et lecteurs sur deux dimensions, le viol et la brutalité qui peuvent atteindre toute personne dans son intégrité et qui ont en commun de se définir « comme des abus de pouvoir » (p. 232).

Partant d'une interrogation, à savoir comment se fait-il que la victime de viol ressent un profond sentiment de culpabilité alors que l'agresseur, lui, ne le ressent pas, Lucie Laurin et Johanne Voghel, ardentes défenderesses des droits et libertés de la personne, ont entrepris une recherche sur les effets à court, moyen et long termes de l'agression physique et sur ses causes. Ce sont les résultats de leurs entrevues auprès de 5 femmes violées, 3 femmes battues, 3 hommes violés et 3 hommes battus que nous offre cet ouvrage qui ne prétend pas être « scientifique » mais qui nous propose une exploration innovatrice de ce phénomène.

L'originalité du travail, et l'intérêt de l'analyse qui en découle, est précisément celui d'avoir juxtaposé deux types d'agression physique et d'avoir mené les entrevues tant auprès des hommes que des femmes, car il y a des hommes violés (ce qui est un phénomène peu connu et même nié socialement).

Parmi les résultats et l'analyse souvent judicieuse qu'en font les auteures, mentionnons les effets dévastateurs de l'agression, tant auprès des hommes que des femmes, en particulier quand les victimes sont jeunes (enfants et adolescents) ou vierges ou quand elles sont naïves ou idéalistes avec un respect non critique de l'autorité. Les victimes, toutes marquées par l'agression, s'en sortent difficilement. Celles qui sont politisées s'en tirent le mieux dans les deux cas. Celles qui reçoivent un soutien collectif (ex. : centre d'aide à la violence) peuvent y parvenir. Les autres ne s'en sortent pas si ce n'est par « oubli volontaire ». Les facteurs qui permettent de tempérer les effets négatifs de l'agression sont la politisation et les expériences antérieures positives.

L'ouvrage n'offre pas une recension détaillée des écrits bien que la bibliographie soit composée de plus de 70 références et que le cadre d'analyse utilisé soit présenté; ceci ne suffit pas aux lecteurs et lectrices peu informés de la recherche de situer le domaine. Les buts des auteures étant par ailleurs de diffuser et de sensibiliser, le livre se présente comme un outil utile pour la réflexion et la discussion.

La partie *Réflexions* que nous livrent Lucie Laurin et Johanne Voghel est fort intéressante à ce niveau. C'est dans cette partie qu'elles rapprochent le viol et la brutalité à cause de leur rôle politique, leur non-répression, la motivation des agresseurs et leurs effets sur la victime, et les présentent comme des abus de pouvoir. La deuxième dimension de leurs réflexions porte sur la soumission à l'autorité et le pouvoir personnel que les auteures précisent être inversement proportionnel.

C'est plus précisément cette deuxième dimension qui intéressera toute personne préoccupée par l'éducation. Car ce qui est questionné et mis en évidence dans la relation autorité-pouvoir personnel, on met en évidence et questionne à la fois le rôle du conformisme et de la soumission. Être soumis révèle de multiples facettes dont celle de la perte de pouvoir personnel et de sens moral critique, et la soumission sert l'autorité.

Transposé au niveau de l'école, ce livre suscite bien des interrogations. Quel est le rôle de l'enseignant(e) par rapport à l'autorité, au conformisme, au développement du pouvoir personnel de l'étudiant(e) et de son sens critique? L'école contribue-t-elle à familiariser les enfants à l'agression sexuelle masculine où l'image véhiculée est celle de « l'homme a des besoins et la femme des devoirs »? Contribue-t-elle aussi à installer les fillettes et les adolescentes dans leur « rôle de proie »: « ne pas faire, ne pas dire, ne pas aller, s'abstenir de » (p. 144)? Faut-il instrumenter nos jeunes pour qu'ils puissent faire face à la violence et à l'abus de pouvoir? Le thème de la violence, sexuelle ou autre, doit-il être absent de l'École? Doit-on faire une éducation à la non-violence comme le prônent les auteures? Pourquoi l'enseignement des Droits et libertés de la personne occupe-t-il si peu d'espace dans notre enseignement institutionnalisé?

Ce livre, apparemment si éloigné de l'éducation, est très intéressant par le questionnement qu'il suscite. Après tout, le viol, dans la famille ou en dehors, des filles et des garçons, et la brutalité ne font-ils pas partie de la réalité quotidienne de nos jeunes... et moins jeunes?

Claudie Solar

\* \* \*

Thivierge, Nicole, *Écoles ménagères et instituts familiaux: un modèle féminin traditionnel*, Québec: Institut québécois de la recherche sur la culture, 1982, 476 pages.

Ce livre, qui est la thèse de doctorat de Nicole Thivierge, présente et explique de façon détaillée la naissance, l'évolution et finalement la mort des écoles ménagères

et des instituts familiaux au Québec. L'auteur divise son ouvrage en trois parties qui correspondent dans le temps à des moments importants de l'évolution de ces écoles et instituts. La première partie : les pionniers (1882-1937) est consacrée à la naissance des premières écoles ménagères : celle de Roberval en 1882 pour hâter la colonisation du Lac St-Jean, celle de St-Pascal (1905) pour « conserver les valeurs traditionnelles dans le milieu rural et contrer les maux qu'entraîne l'industrialisation » (p. 84) et enfin, celle de Montréal connue sous le nom de « les Écoles Ménagères Provinciales » (1904) pour renforcer la cellule familiale en milieu urbain. Les trois poursuivent un but commun : celui de préparer la femme à son rôle de gardienne du foyer. Comme c'est elle qui doit sauvegarder la langue, la foi, la race et la tradition, elle doit être préparée à sa « mission » par une éducation et une formation spéciale qui lui feront trouver à l'intérieur de son foyer la joie du devoir accompli.

La deuxième partie se penche sur la culture féminine et familiale de 1937 à 1960. C'est durant cette période qu'on assiste à l'épanouissement des écoles ménagères et des instituts familiaux spécialement avec la nomination en 1937 au poste de visiteur-propagandiste de Mgr Albert Tessier. Il arrive à son poste animé du désir très profond de modifier les écoles ménagères existantes, trop axées, selon lui, sur la formation professionnelle, pour en faire des endroits privilégiés où les jeunes filles se prépareront à leur vocation d'épouse et de mère. Pour lui, il faut revaloriser cette fonction afin de préserver les « besoins spirituels, moraux et intellectuels de nos familles à la ville plus qu'à la campagne encore » (p. 214). Il faut éviter à tout prix que la jeune fille soit tentée de trouver ailleurs que dans son foyer les moyens par lesquels elle trouvera son épanouissement, d'où la naissance de l'Institut familial. Si elle doit recevoir une formation professionnelle, autant la lui donner dans des métiers dits féminins dont elle pourra faire bénéficier la famille. Même s'il rencontre des adversaires (les familles, les religieuses, les mouvements féministes de l'époque), même s'il doit lutter pour imposer ses vues éducatives, Albert Tessier a l'appui du pouvoir politique et on peut dire que c'est grâce à lui que les écoles ménagères et les instituts familiaux acquièrent la renommée et la popularité relatives qu'on leur connaîtra vers 1960.

La troisième partie rappelle enfin les difficultés, la résistance puis l'agonie de ces écoles qui coïncident avec le changement radical de la société québécoise durant les années 60. La réforme scolaire et plus particulièrement les amendements apportés à la loi des subventions aux écoles privées, le 28 juillet 1967, viendront mettre un terme à cette formation axée sur l'ordre social et la famille.

C'est un livre intéressant du début à la fin parce que l'auteur ne se contente pas de rappeler les faits mais elle les situe dans leur contexte, les explique, les commente. À travers l'histoire de ce type d'enseignement très spécialisé, elle replace tous les morceaux du puzzle. Si on dispense un tel type d'enseignement à une population donnée il doit bien y avoir une raison. Cette raison, elle la trouve dans tous les déterminismes et stéréotypes sexuels que la théologie et la doctrine chrétienne ont repris à

leur compte. Cette doctrine part du fait arbitraire que la femme est inférieure à l'homme ; mais à cause du message évangélique les pères de l'Église doivent trouver une raison noble pour expliquer le rôle de la femme. Cette raison, c'est la famille. La femme tout en étant subordonnée à l'homme, sera donc la dépositaire des valeurs familiales qui sont le fondement d'une société stable. Pour assurer cette stabilité il faut former les femmes de façon spécifique, c'est-à-dire développer chez elle le dévouement, l'abnégation, etc. Donc les écoles ménagères sont une nécessité. C.Q.F.D.

L'auteur met également en relief quelques éléments importants quant à ce type de formation. En premier lieu, le fait que la femme ne puisse trouver son épanouissement qu'à travers les autres et jamais à travers la satisfaction de ses propres aspirations. Même dans la formation professionnelle, on trouvera le moyen de l'orienter vers des métiers qui serviront les autres. Peut-on s'étonner aujourd'hui du fait que la majorité des femmes au travail le sont dans des secteurs dits de «service».

Deuxièmement l'opposition entre la nécessité de la formation professionnelle et la formation au rôle d'épouse et de mère. Comme beaucoup de parents n'étaient pas très favorables à l'idée d'une seule préparation au mariage, les écoles ménagères dispensaient la plupart du temps une formation professionnelle « au cas où ». Peut-on se surprendre encore aujourd'hui de constater que les jeunes filles hésitent entre avoir des enfants et s'engager dans un travail intéressant ? Comme si l'un était opposé à l'autre !

Enfin un dernier élément qui me semble ressortir est que dans la perspective de ce programme, la connaissance des choses intellectuelles est incompatible avec le rôle de bonne épouse et de bonne mère.

L'auteur souligne également comment les écoles ménagères sont l'ancêtre du professionnel court et comment en temps de crise (fin XIX<sup>e</sup> siècle, crise économique 1929, après guerre 1945, et actuellement) il est tentant de récupérer les femmes pour toutes sortes de fins surtout quand ce pouvoir est masculin. En effet, le pouvoir d'aujourd'hui comme celui de cette époque est toujours masculin. Chose curieuse, la gestion, l'administration et la conception des écoles ménagères au niveau provincial étaient la responsabilité d'un comité composé exclusivement d'hommes ; les femmes n'y apparaissant que de façon sporadique.

Les écoles ménagères et instituts familiaux ont vécu près d'un siècle. Ils ont exercé une influence sur l'histoire du Québec. N'ont-ils pas été pendant tout ce temps avec les Écoles Normales les seuls canaux par lesquels la majorité des filles pouvaient accéder à une éducation plus poussée ?

En fait c'est un livre à lire pour toute personne qui croit au pouvoir de l'éducation sur les générations futures.

Michelle Comeau

\* \* \*

L'Association interuniversitaire des étudiants et des étudiantes en activité physique du Québec. *L'éducation physique, où va la profession?* Montréal: les Éditions Bellarmin — les Éditions Desport, 1982, 150 pages.

Au cours des années 1960 et 1970, l'éducation physique en milieu scolaire au Québec, en particulier dans les institutions scolaires francophones, a connu un essor remarquable. Malheureusement, depuis quelques années dans certaines institutions scolaires, l'éducation physique connaît une phase de stagnation et même de régression.

Préoccupés par cette situation, des étudiants et des étudiantes en activité physique aidés de quelques professeurs ont organisé en mars 1981, un symposium dont le programme portait principalement sur le rôle social de l'intervenant en activité physique, les perspectives d'emploi en activité physique, la formation universitaire en activité physique et l'Association interuniversitaire des étudiants et des étudiantes en activité physique du Québec.

Cet ouvrage est composé essentiellement des conférences prononcées au symposium ainsi que d'une synthèse des réflexions et des commentaires des étudiants et des étudiantes recueillis en atelier.

L'ouvrage est divisé en trois parties. Dans la première partie, Roger Boileau traite du rôle et du statut du professionnel de l'activité physique, dénonce « une éducation physique dégénérée » et suggère une solution à court et moyen terme afin d'améliorer la situation de l'éducation physique.

Le texte de Boileau est très intéressant et suscite la réflexion. Toutefois, je diffère d'opinion avec l'auteur sur quelques points dont celui-ci lorsqu'il mentionne :

Depuis que nos praticiens ont acquis, dans la foulée de la révolution tranquille un statut de « collet blanc », ils semblent avoir perdu cette capacité de s'analyser. À croire que l'accession à la petite bourgeoisie a satisfait d'un coup toutes leurs aspirations (p. 15).

L'auteur semble oublier que régulièrement depuis le début de la révolution tranquille, des éducateurs physiques ont participé activement à des congrès, des colloques et des journées d'études, moments privilégiés pour analyser leur rôle dans la société.

Le deuxième texte de la première partie est un court exposé de Jean Harvey dans lequel il tente de montrer le rôle social joué jusqu'à présent par les éducateurs physiques en posant la question suivante: les professionnels de l'activité physique jouent-ils un rôle de domination ou de libération de la population?

Dans sa réponse, l'auteur mentionne que les éducateurs physiques doivent cesser de dominer la population et doivent entre autres penser en termes de dé-professionnalisation. C'est un discours avec lequel les éducateurs physiques sont peu

familiers. Malgré sa brièveté et quelques faiblesses, ce texte est d'actualité, pertinent et mérite une grande attention.

À propos des quelques faiblesses, je désire souligner la suivante qui concerne le professionnalisme (p. 40). Lorsque l'Association des professionnels de l'activité physique du Québec (l'Association des spécialistes de l'activité physique du Québec) a cessé ses activités en 1977, seulement quelques centaines de diplômés étaient en règle avec leur association sur une possibilité de plus de 5,000 diplômés; la professionnalisation était vraiment la préoccupation d'une minorité.

Dans la deuxième partie de l'ouvrage, René Larouche présente la situation occupationnelle et professionnelle en éducation physique, esquisse à l'aide de tableaux les diverses possibilités de réorientation de carrière, expose brièvement le type d'éducation physique qu'il semble souhaitable et possible de réaliser d'ici le début du XXI<sup>e</sup> siècle et traite des efforts individuels et collectifs en vue de « franchir les étapes « naturelles » du processus de professionnalisation ».

La partie du texte traitant de la situation occupationnelle en éducation physique au Québec et les diverses possibilités de réorientation de carrière présente les résultats d'une étude la plus complète et rigoureuse à avoir été publiée au Québec sur ces sujets. Elle est une excellente source de références pour les personnes intéressées à l'éducation physique. Par contre, la partie concernant l'acte professionnel exclusif n'est pas bien étoffée et se défend mal.

La troisième partie de l'ouvrage est consacrée à la formation universitaire en activité physique et le lecteur y retrouve deux articles. Dans le premier intitulé « l'étudiant, un consommateur ou un créateur », Gaston Marcotte souligne aux étudiants et étudiantes qu'ils sont les seuls responsables de leur être et de leur avenir, que dans la vie, la seule chose permanente est le changement, que l'éducation est un projet de vie jamais achevé, qu'il faut se fixer des buts à court et long terme et qu'il faut être soucieux de son être intérieur.

Le contenu de ce texte est complètement différent de celui des autres textes qui composent l'ouvrage. Ouvrant dans le milieu universitaire depuis plus de 20 ans, l'auteur peut se permettre d'être moralisateur. Un tel discours peut permettre à des étudiants et à des étudiantes de mieux cerner la réalité.

Dans le deuxième article, Pierre Demers présente les fondements de l'éducation physique québécoise, critique la formation universitaire actuelle et propose une nouvelle orientation à la formation universitaire en éducation physique.

Le texte de Demers constitue un apport important au domaine de l'éducation physique. Toutefois, je considère que certains faits rapportés par l'auteur méritent des précisions. À titre d'exemple, à la page 96, Demers note que :

Tout au long de l'évolution de l'éducation physique québécoise, nous sommes livrés à un exercice quasi stérile de multiplication

de vocables. Cet exercice s'est avéré assez symptomatique de l'impuissance des Québécois à faire œuvre originale.

Ces énoncés doivent être nuancés. Des Québécois au même titre que des Américains et des Européens ont cherché à mieux préciser des concepts et des idées. Concernant l'originalité, l'auteur oublie que c'est un Québécois qui a utilisé et défini le premier le concept de kinanthropologie, concept maintenant reconnu internationalement, et que ce sont des Québécois qui ont utilisé et défini les premiers, le concept des « sciences de l'activité physique ».

Dans la section « documents » nous retrouvons une synthèse des réflexions et commentaires des étudiants et des étudiantes recueillis en atelier. L'ouvrage se termine avec de l'information concernant l'Association interuniversitaire des étudiants et des étudiantes en activité physique du Québec et les dossiers Beaux-Jeux.

Dans l'ensemble, c'est un ouvrage très intéressant et sa contribution au domaine de l'éducation physique nous paraît fort appréciable.

Yvan Leduc

\* \* \*

*Bibliographie annuelle de la recherche française en éducation : année 1980.* Paris : INRP, 1982.

148 pages. (INRP, Service des publications, 29 rue d'Ulm, 75230 Paris Cédex 05)

L'intérêt de cette publication est double: elle rassemble des informations (ouvrages, thèses, articles, rapports) généralement dispersées dans au moins quatre sources bibliographiques à diffusion variée, et elle adopte une *unité de temps*, l'année, ce qui permet d'avoir une vision synthétique de travaux récents.

On trouve également dans ce document une information intéressante sur les « flux documentaires » de la recherche française en éducation; en effet, la part respective des différentes catégories de documents fait ressortir, dans l'ordre: les *articles* (230 titres, soit 37,6%), les *rapports* (195 titres, soit 31,9%), les *thèses* (159 titres, soit 26%) et les *ouvrages* (28 titres, soit 4,5%). On peut noter que les rapports (ou « littérature grise », à diffusion plus ou moins restreinte) ont été identifiés à partir d'une enquête auprès de 377 organismes et équipes de recherche. On remarque d'autre part que les thèses, dont le contrôle bibliographique est encore assez aléatoire, représentent une part importante de ce secteur.

Ces 612 références sont présentées selon un plan de classement très détaillé permettant une recherche par sujets, et sont accompagnées de deux index (auteurs et organismes) de même que de la liste des périodiques dépouillés. Étant donné la vision synthétique et actuelle qu'elle offre, on peut espérer que l'impact de cette publication — qui se présente comme un travail à caractère exploratoire — aboutisse à une réalisation régulière.

Paulette Bernhard

\* \* \*

Bertrand Yves, Valois Paul, *Les options en éducation*, MEQ direction de la recherche, deuxième édition 1982, 192 pages.

La deuxième édition de ce volume est présentée sous un format plus invitant que la première. Il serait prétentieux de dire que cet ouvrage facilite les prises de décisions mais il fournit sûrement un cadre de référence indispensable et très moderne pour réfléchir sur les pratiques éducatives.

Le livre se présente d'abord d'une manière théorique; en associant une approche systémique au schéma d'analyse du champs d'historicité d'Alain Touraine et par la suite complétant le tout par la notion kuhnienne de paradigme, nos auteurs ont préparé un menu conceptuel de premier ordre et susceptible d'aiguillonner l'esprit critique des intellectuels. Cet outillage important fournira la structure de l'analyse des différentes options, l'hypothèse centrale étant que chaque paradigme éducationnel se fonde sur un paradigme socio-culturel. Les trois premiers chapitres sont utilisés pour développer ce cadre d'analyse. Tout en ayant l'intérêt de présenter clairement l'hypothèse directrice de leur travail et ses sources, il demeure que la présentation est rapide et qu'il n'est pas aisé de discuter les choix faits par les auteurs.

Les chapitres 4-5-6 présentent trois paradigmes socio-culturels soit le paradigme industriel et deux contre-paradigmes, le paradigme existentiel et le paradigme des nouvelles communautés démocratiques. Ces paradigmes socio-culturels sont associés tour à tour à un paradigme éducationnel et à une approche exemplaire. Comme il arrive chaque fois que l'on se risque à pointer des situations réelles, cela suscite la discussion surtout si le lecteur se reconnaît dans le paradigme éducationnel ou l'approche exemplaire mais non pas dans les deux. Toutefois, si l'on compare ces descriptions aux différentes typologies usuelles qui sont d'ailleurs recensées au troisième chapitre, on est impressionné par leur clarté. Il ressort que les différentes options éducatives s'inscrivent dans un vaste cadre très cohérent et c'est le mérite de ce volume de bien le soulever.

Pour finir, on propose des pistes de recherche et de réflexion qui s'inscrivent beaucoup dans la suite du paradigme des nouvelles sociétés démocratiques ce qui est très stimulant. Une annexe porte sur le paradigme de la pédagogie institutionnelle associé à titre d'hypothèse de travail au paradigme de la société ouvrière.

Ce livre ouvre des perspectives pour le chercheur et le praticien. Si le lecteur n'est pas familier des théories sociologiques et de l'approche systémique, il peut être préférable de commencer la lecture par les chapitres 4-5-6.

Jean-Claude Héту