

## Études, revues, livres

Volume 11, numéro 3, 1985

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900514ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900514ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

(1985). Compte rendu de [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(3), 521–549. <https://doi.org/10.7202/900514ar>

## Recensions

### Études, revues, livres

Massarenti, Leonard et Olivier Veyrat, *A l'étude des droits de l'homme*, Vol. 1, cahier no 37, Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1984, 11 pages.

Pour l'essentiel, *A l'étude des droits de l'homme*, ce petit livre bien fait, résume cinq années de travail accompli par les auteurs sur l'enseignement des droits de l'homme à l'école. Si nombre d'organismes internationaux ont recommandé depuis des années une prise en charge effective de l'éducation aux droits de l'homme, la réflexion pédagogique et les outils d'application nécessaires à l'introduction d'un tel enseignement font encore défaut. Les auteurs ont pour objectif essentiel de tenter de combler partiellement ces manques. Leur entreprise est bien réussie.

La première partie de l'ouvrage comprend trois chapitres dont chacun exprime une idée majeure: une brève genèse de la Déclaration universelle des droits de l'homme; une présentation des instruments principaux en matière des droits de l'homme (déclarations, pactes, conventions, chartes, etc.); un panorama des principaux documents nationaux, régionaux et internationaux sur l'éducation et l'enseignement des droits de l'homme. Ces synthèses, qui constituent en même temps une présentation claire de la problématique, sont simples et résument bien l'essentiel.

La deuxième partie comprend également trois chapitres, tous plus importants les uns que les autres. Après avoir dit pourquoi les Droits de l'homme ne doivent pas constituer une nouvelle discipline que l'on introduit de force dans les programmes en place déjà chargés, Massarenti montre les liens entre le développement de l'enfant et l'enseignement des droits de la personne. Ce dernier point est avancé à partir des conceptions piagétienne de l'intelligence et est particulièrement bien réussi. Car il montre comment les intuitions, la sensibilité, les intérêts ne suffisent pas: la *connaissance* de l'enfant est indispensable - et Massarenti connaît bien l'enfant. Le chapitre troisième développe la question des stratégies et attitudes pédagogiques. A retenir: que des recherches à caractère pratique soient organisées en vue de la confection de matériels destinés aux enseignants et aux élèves; que le niveau de compréhension visé dépasse l'intellectuel pour rejoindre le vécu et le ressenti.

La troisième partie, entièrement consacrée aux questions de pratique pédagogique, est particulièrement intéressante et utile pour les praticiens. Entre autres, il faut retenir que les auteurs, dans le but de rendre les déclarations accessibles

à tous, ont réussi à récrire en vocabulaire fondamental tous les articles de la Déclaration universelle, la Charte des droits des enfants et la Déclaration des droits de la personne handicapée. En complément, on trouve des types d'approches pour l'introduction des droits de l'homme en classe, des exemples de procédés méthodologiques, et même des exercices pour adultes et enfants.

Tous ceux et celles qui s'intéressent à la pédagogie des droits de l'homme à l'école (on aurait peut-être préféré l'expression droits de la *personne*) auront non seulement intérêt mais avantage à consulter ce petit livre remarquablement bien fait.

Lucien Morin

\* \* \*

Angers, Pierre et Colette Bouchard, *L'activité éducative, une théorie, une pratique*, «La mise en oeuvre du projet d'intégration», Montréal: Les Editions Bellarmin, 1984, 130 pages.

Homme de lettres et penseur pédagogique, Pierre Angers n'a cessé de creuser le sillon de l'activité éducative depuis plus de 15 ans. Pour sonder la réalité de ses conceptions au niveau de la praxis, il a animé des groupes d'enseignants qui se sont mis à son école. Colette Bouchard a assisté le philosophe de l'éducation dans l'application du modèle proposé.

Le premier chapitre de *L'activité éducative, une théorie, une pratique* traite du projet d'intégration et propose un concept multidimensionnel. Il est question de l'intégration propre à l'activité cognitive; cette intégration se rapporte aux opérations cognitives, aux objets élaborés, aux opérations du sujet et des objets de connaissances ainsi qu'au sujet qui s'éduque. Il s'agit éminemment de l'intégration de l'enfant dans toutes ses dimensions, au niveau de sa propre conscience.

L'intégration concerne aussi la mise en oeuvre du projet: structure, organisation, activités et déploiement dans le temps et l'espace.

Le reste de l'ouvrage est consacré à la pratique du projet d'intégration comprenant dix phases: l'exploration du champ d'étude, l'émergence et le choix du thème intégrateur du projet collectif, la détermination des pistes de recherche, la collecte et le classement des données, le choix des objectifs d'apprentissage, l'élaboration et le développement des projets particuliers, leur communication et leur organisation dans le projet collectif, la phase terminale et la production de l'oeuvre commune et, enfin, l'évaluation continue.

A prêter une attention soutenue à l'énoncé des phases, nous constatons le cheminement d'une méthodologie de la recherche en sciences humaines et un souci particulier pour qu'un contrat social unifie les intérêts et les réalisations de chacun. Philosophie à la fois personaliste et sociale.

Si l'école primaire a comme objectif majeur le développement de l'élève et la conscience de groupe par la voie de l'activité personnelle sur des objets laissés au libre choix des enfants en groupe, sous la direction avisée de maîtres empathiques, le projet proposé et déjà expérimenté arrive à point. Laissons au lecteur le soin d'interroger le contenu des programmes officiels pour savoir si ces matières sont bel et bien indiquées.

«Ce que nous décrivons dans la cinquième phase pourrait tout aussi bien paraître au début du cahier ou faire partie de la phase intitulée «évaluation» (p. 59). Cette phase porte sur les objectifs d'apprentissage, c'est-à-dire les contenus notionnels des programmes. Les auteurs précisent leur pensée sur cette question en ces termes: «Il faut donner l'occasion à chaque élève de percevoir le programme dans son ensemble, d'en saisir le sens pour son propre compte et de l'assumer dans une décision personnelle» (p. 61).

Dans leur plan de travail, les élèves chercheront à intégrer les éléments de programme qui constituent des instruments de connaissances intellectuelles les soutenant dans la réalisation des projets sur lesquels ils travaillent. Chose assurée, on y apprend à se conformer aux objectifs d'autrui après les avoir compris à la suite d'un examen critique.

La prosaïque réalité des programmes est rappelée dans des tableaux, mais on y laisse des espaces pour les notions hors programme qui sont acquises à l'occasion d'un projet. Voilà par quelle stratégie habile on réussit à dévier le cours des programmes d'études au profit des projets d'intégration. Mais, s'il le faut, on fera des ateliers spécifiques ou des leçons systématiques en vue d'expliquer des connaissances ou des techniques qui ne se sont pas fondues dans la dynamique des projets.

Angers et Bouchard n'exposent pas une pédagogie du laisser-faire. La démarche est rigoureuse. Elle se base sur l'être en devenir, fait appel à ses capacités de réflexion et d'action: elle suppose des maîtres clairvoyants, expérimentés et responsables.

En cette postface de la révolution tranquille, on prône l'excellence. Est-ce bien celle dont traite *L'activité éducative*? Laissons cette interrogation à la discrétion de chacun.

Bernard Lefebvre

\* \* \*

Cambrosio, Alberto et Raymond Duchesne (éd.), *Les enjeux du progrès*, Québec: Presses de l'Université du Québec, Télé-Université, 356 pages.

Rassemblant des textes consacrés aux «dimensions sociales de la science et de la technologie», selon les termes utilisés par les responsables de la publication,

et conçus dans le cadre d'un cours créé pour les étudiants universitaires du premier cycle, le recueil *Les enjeux du progrès* se déploie autour de deux thèmes très généraux, de deux rubriques devrait-on dire, auxquels collaborent plusieurs auteurs de différents horizons.

Le premier thème est consacré principalement aux rapports entre la science et la croissance. Les textes placés sous ce thème veulent familiariser le lecteur avec la problématique passablement complexe où s'entremêlent les questions économiques, politiques, sociologiques et psychologiques de telle sorte qu'on ne saurait l'aborder d'une façon naïve et univoque. Comme le souligne C. Freeman dans son texte sur *L'économie de la recherche et du développement* (p. 73), c'est un domaine qui doit être abordé «d'un point de vue transdisciplinaire».

Parcourant les différents textes, le lecteur aura constaté le peu de consensus entre les différents auteurs à propos du sens à donner aux termes «technologie» et «innovation». D'ailleurs, il n'est pas sûr que les définitions proposées par C. Freeman, dès le premier texte, soient pleinement satisfaisantes.

A l'intérieur de ce premier thème, il importe de retenir les deux textes de R. Duchesne consacrés à la politique scientifique, l'un, à celle du Canada et l'autre, à celle du Québec. Ces deux textes aident le lecteur à bien situer les approches au développement scientifique préconisées au Canada et au Québec. Dans un cas comme dans l'autre, on semble loin d'avoir trouvé des réponses à tous les problèmes de fond qui se posent et d'en être arrivé aux consensus souhaitables.

Le deuxième thème s'intéresse de multiples façons aux problèmes et aux questionnements que soulève le développement scientifique. Le texte *L'impact politique de l'expertise technique*, signé par Dorothy Nelkin, attire tout particulièrement l'attention en illustrant les conflits qui opposent les tenants de développements technologiques soucieux de rentabilité et les citoyens inquiets des retombées qu'ils en anticipent. Un autre texte qui mérite d'être retenu est celui que Marcel Fournier consacre à l'évolution des sciences sociales au Québec. Ce texte montre à souhait l'évolution qui s'est produite en quelque trente ans dans la façon de comprendre les sciences sociales au Québec et donc dans la fonction que l'on voudrait leur attribuer. D'une visée consistant à maîtriser un savoir objectif contribuant à la transformation de la société, on serait passé à des interrogations portant sur le mode de la connaissance qu'il faudrait changer (p. 334).

Il n'est pas facile d'évaluer un tel recueil en quelques lignes. Certains textes sont moins actuels que d'autres et sans que leur problématique soit complètement désuète, elle n'est pas moins incomplète (ainsi le texte sur le déterminisme biologique comme arme sociale). Mais, dans l'ensemble, les textes sont riches et situent bien le lecteur par rapport aux «enjeux du progrès». Au total, celui-ci comprendra mieux la dynamique du développement scientifique et technologique et pourra en apercevoir un peu plus la complexité politique, économique et culturelle.

Deux grands constats ressortent à la lecture des différents textes. D'abord, que le développement scientifique emprunte difficilement le modèle mécaniste ou techniciste propre aux planificateurs mais qu'il est plutôt le fruit d'une dialectique où interviennent plusieurs facteurs sociaux qui veulent le contrôler. A cet égard, le texte de Francis Sandbach intitulé *Genèse et déclin du débat sur les limites de la croissance* montre bien que ce débat n'est pas aussi simple qu'on a bien voulu le faire croire et qu'il serait inapproprié d'envisager la croissance sous un angle uniquement alarmiste. Ensuite, que le développement scientifique et technologique est fortement lié à la façon dont les différents acteurs sociaux se le représentent ainsi que leur situation en regard de celui-ci. A l'évidence, le développement est compris et défini par la plupart des différents auteurs comme un processus de nature politique.

André Brassard

\* \* \*

Marc, Pierre, *Quand juge le maître: attentes du maître et origines socio-professionnelles des élèves*, Cousset, Suisse: Editions Delval, 1984, 176 pages.

*Quand juge le maître: attentes du maître et origines socio-professionnelles des élèves* est tiré d'une volumineuse (820 pages) thèse de doctorat soutenue à l'Université de Lyon II en 1980. Cet ouvrage est fondé, entre autres, sur une enquête menée par l'auteur auprès d'enseignants du primaire: on a demandé à une centaine d'enseignants du primaire de formuler des jugements sur leurs élèves. L'analyse des réponses a été effectuée en tenant compte de l'origine socio-professionnelle (agriculteurs, ouvriers, employés, cadres) des élèves.

L'auteur a essayé de découvrir les *déterminants* des jugements portés sur les élèves par les enseignants plutôt que la *justesse* de ces jugements. Il a demandé aux enseignants d'apprécier le niveau de chaque enfant pour les mathématiques et le français, en classant l'enfant dans le premier, le deuxième ou le troisième tiers de la classe. L'hypothèse de l'auteur était que les jugements portés sur les plus jeunes enfants n'étaient pas de nature à les discriminer au point de vue de leur origine socio-professionnelle. Or, l'observation générale a été que, pour le français aussi bien que pour les mathématiques, il y avait une sur-représentation des couches socio-professionnelles supérieures dans le premier tiers à tous les niveaux du primaire, et que la différence entre les couches socio-professionnelles s'atténuait légèrement de la première à la cinquième année.

Dans une autre enquête (effectuée dans le département de la Loire en 1974), l'auteur a examiné les jugements formulés par des enseignants vis-à-vis des redoublants de première année primaire. Les causes des redoublements invoquées par les enseignants avaient trait au comportement et à la famille des enfants, et non pas aux structures scolaires ni aux enseignants. Par ailleurs, on a trouvé que la

variable indépendante ayant le plus de pouvoir différenciateur pour expliquer les redoublements était l'origine socio-professionnelle.

L'auteur ne s'est pas arrêté à l'identification et à la recherche des causes des «attitudes différenciatrices involontaires des maîtres dans l'accueil des enfants»: il s'est appliqué à dénoncer ces attitudes. Il a poursuivi un idéal noble et généreux: l'égalité des chances en éducation. Mais le rapport qu'il a fait des résultats de ses enquêtes est un mélange d'analyse, de lyrisme et de morale. Il aurait été plus éloquent s'il avait présenté sa recherche avec plus de simplicité et de détachement.

Jacques Lamontagne

\* \* \*

McLean, Leslie D., *L'évaluation des élèves au Canada: un métier*, Toronto: Association Canadienne d'Éducation, 1985, 66 pages.

*L'évaluation des élèves au Canada: un métier* est un rapport pour l'ACE (l'Association Canadienne d'Éducation) sur les politiques, les pratiques et l'utilisation des évaluations du rendement des élèves. Le groupe de recherche a visité six provinces et interviewé des fonctionnaires des ministères provinciaux de l'Éducation et des administrateurs de plusieurs commissions scolaires. Il a de plus rencontré le directeur et plusieurs enseignants de deux écoles de chaque province. Pendant les entretiens, il a porté son attention sur les politiques d'évaluation: leur clarté à chaque niveau, la façon dont elles sont perçues par le district et le personnel de l'école, les problèmes soulevés, le cas échéant. Il a étudié les programmes d'évaluation et les possibilités de formation en cours d'emploi.

On peut résumer cette étude en six points. 1. Les tests normalisés sont pratiques courantes, mais le groupe de recherche n'a trouvé que peu d'exemples d'utilisation des résultats. 2. L'évaluation du rendement des élèves pour arriver aux notes et décider du passage dans la classe supérieure est faite par des enseignants, individuellement ou en petits groupes, qui communiquent peu avec les autres. L'évaluation des élèves, comme technique, est négligée. 3. Les provinces et les commissions scolaires ont recours aux examens comme substituts des experts en pédagogie et des inspecteurs qui veillaient au contrôle de la qualité dans les écoles. 4. Les employeurs sont plus préoccupés par les attitudes et le comportement que par les notes; toutefois, les entreprises commerciales, plus portées à tenir compte des études faites - comme les banques et les compagnies d'assurance - font plus attention aux notes. Les établissements post-secondaires se préoccupent de la comparabilité des notes scolaires, en particulier en l'absence d'exams communs. Il sont satisfaits lorsqu'on leur remet les résultats de ces examens, bien qu'il soit peu prouvé que les décisions prises à partir de ces résultats soient meilleures. 6. Les changements technologiques de plus en plus rapides poussent vivement les écoles à être souples et à tirer le meilleur parti possible des points forts

du corps enseignant et de la collectivité. Ces pressions semblent aller à l'encontre de l'idée d'examens et d'un programme de base commun.

On recommande les actions suivantes. 1. Les commissions scolaires devraient relever le statut de l'évaluation en lui portant plus d'attention pendant les activités de perfectionnement professionnel et de supervision. 2. Les commissions scolaires devraient mettre au point à l'intention des employeurs et du grand public des documents qui présentent la façon dont sont évalués les élèves et attribuées les notes. Le public ne connaît rien à la façon dont les écoles évaluent les élèves ou en a quelques notions déformées. Cette situation nuit aux élèves, aux enseignants et à la cause de l'éducation en général. 3. Chaque ministère provincial devrait former un groupe de travail sur l'évaluation et les changements technologiques. 4. L'ACE devrait organiser une série de conférences régionales à l'intention des administrateurs des conseillers scolaires et des enseignants pour étudier la question de l'évaluation des élèves: sa qualité, les politiques, la meilleure utilisation des examens et la présentation du processus au grand public. 5. L'ACE devrait amorcer une enquête nationale sur les enseignants et l'évaluation du rendement des élèves.

C'est donc un ouvrage d'actualité intéressant que *L'évaluation des élèves au Canada*. L'histoire de cas suggère que l'évaluation des élèves est un métier, pour le moment. Le groupe de recherche voudrait bien que ce travail d'évaluation devienne une profession. L'analyse peut paraître partielle et subjective et l'échantillon peu représentatif; c'est pourquoi l'interprétation doit se faire par chacun des lecteurs, pour son milieu. C'est plus un outil de réflexion sur l'évaluation, dépouillé de l'arsenal statistique habituel, qu'un véritable rapport de recherche.

Même si l'on a quelques difficultés à départager les opinions des répondants de celles de l'auteur, il n'en reste pas moins qu'on ne peut être en désaccord avec les recommandations: plus de recherches sur l'évaluation, des conférences, des enquêtes, des groupes de travail et une meilleure publicité sur l'acte d'évaluer.

Serge Racine

\* \* \*

Pilon, Nicole et Jean Archambault, *Mais qu'est-ce qui peut bien démotiver l'élève?* Un guide de motivation à l'intention des écoles primaires, Montréal: La Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, 1985, 51 pages.

Le contenu de *Mais qu'est-ce qui peut bien démotiver l'élève* est essentiellement articulé à partir d'une amorce de réflexion sur 1) la motivation définie comme attitude observable à travers certains gestes et comportements; 2) les facteurs voisins de motivation: le climat de l'école, la discipline (facteurs sur lesquels l'enseignante peut agir efficacement).

Dans un premier chapitre, une analyse des principaux éléments de démotivation (la compétition, la punition, le style d'enseignement, l'environnement



physique de la classe, le climat de l'école) amène subtilement l'enseignante à lire et à se redire des principes avec lesquels elle est probablement d'accord, mais que dans sa pratique pédagogique elle peut parfois ne pas intégrer.

Dans un deuxième chapitre, on reprend point par point les cinq éléments précités et on propose une pratique de re-motivation axée sur l'exploitation des forces de l'élève, la promotion de la réussite, l'aménagement harmonieux et la bonne organisation de la classe et surtout la participation et la coopération de tous et chacun.

Le sujet est clairement identifié et bien circonscrit. Avec son style sobre, concis, incitatif, cette brochure amène l'enseignante à se poser des questions et lui en pose; elle cerne un sujet actuel avec réalisme et à-propos; conjuguant réflexion et action, elle propose des moyens concrets de re-motivation. Par contre, elle n'apporte aucun élément entièrement nouveau de réflexion et propose un agir pédagogique questionnable qui a comme objectif d'assurer la réussite de chacun: on ne mentionne à aucun moment le facteur *autonomie*, même si les éléments de réflexion et les actions proposées le sous-tendent.

Malgré tout, cet ouvrage devrait intéresser et convenir à plusieurs enseignantes: il peut servir de document de travail (outil de réflexion et d'animation) lors de rencontres équipe-école et d'aide-mémoire, d'aide pédagogique, de «stimulant», ajustables aux besoins individuels.

Colette Noël

\* \* \*

Lemoine, Gisèle et Louise Bisson-Trépanier, *Connaissances et habiletés en mathématiques des élèves en adaptation scolaire*, Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1985, 131 pages.

Sur une base de recherche exploratoire, les auteures se sont intéressées aux élèves du Secondaire I admis dans des classes d'adaptation scolaire afin d'identifier leurs connaissances et leurs habiletés en mathématiques et mettre ces dernières en relation avec leurs niveaux de retard pédagogique. Constatant que les comportements de ces élèves en mathématiques ne peuvent être considérés globalement, elles posent en distinction un ensemble de situations mathématiques propres à une analyse plus détaillée des connaissances et habiletés en cause et laissent entrevoir un vaste secteur d'études et d'intervention.

A bien des égards, soit par la population retenue, soit par les situations mathématiques étudiées, soit par la catégorie scolaire «adaptation» concernée, *Connaissances et habiletés en mathématiques* suscite l'intérêt, d'autant plus que peu de recherches répondent, de façon ponctuelle et exhaustive, aux attentes à propos des adolescents en classe d'adaptation et présentant des fonctionnements mathé-

matiques particuliers. Toutefois, le caractère exploratoire de l'étude conduit le plus souvent à des constats, d'ailleurs intéressants, de même qu'à une certaine globalité qui ne permet pas pour autant une généralisation.

La population choisie, quoique en nombre limité, peut suffire pour une recherche de ce type, étant donné surtout, comme le signalent les auteures, que «la rareté de ce type de clientèle ainsi que (son) éparpillement dans diverses localités» alourdit à l'origine une démarche d'étude.

Il importe de retenir les limites de la recherche pour bien lire la description de l'expérience et l'analyse des résultats. Cela nous évitera d'accorder un caractère par trop scientifique et de portée générale à des analyses et à des conclusions qui se veulent plutôt une première appréhension de la réalité étudiée. Les limites énoncées sont, selon les auteures, «principalement attribuables aux critères trop globaux de sélection des sujets, aux contenus peu diversifiés des épreuves complémentaires, au mode de passation des épreuves et enfin, au mode d'évaluation des possibilités d'apprentissage à court terme» (p. 85).

Les lecteurs seront avisés de tenir un compte fidèle des définitions données pour éviter toute incompréhension. Ainsi, la mobilité opératoire prend un sens particulier mais, à mon avis, restrictif en regard de l'acceptation habituelle en psychologie cognitive. On portera aussi attention à la définition du terme intégration. Il en sera de même pour les passages illustrant des problèmes qui, habituellement, sont plus qu'un énoncé accompagné d'une illustration générale. Certains seront peut-être étonnés que le dessin d'une caisse enregistreuse juxtaposé à un problème d'achat de nourriture constitue l'illustration d'un problème.

Plusieurs analyses et conclusions ne manqueront pas d'intéresser le lecteur. Ainsi, les résultats de la recherche démontrent «la possibilité d'agir avec efficacité sur les processus d'enregistrement, d'organisation et de traitement d'information mathématiques» (p. 83) en ce qui concerne les sujets de la présente étude. Plusieurs résultats peuvent aussi guider plus d'un intervenant sur des pistes mieux éclairées et plus économiques et leur donner un outillage mieux adapté, relativement, par exemple, à la compréhension du système de numération, à la capacité d'appliquer des stratégies de calcul plus évoluées et aux habiletés en résolution de problèmes.

En bref, il s'agit d'une étude exploratoire à prendre et à utiliser dans les limites énoncées par les auteures et qui, au-delà de cette critique, ouvre une voie prometteuse pour la recherche.

Suzanne Dallaire

Aufauvre, Marie-Renée, *Le jeu de l'enfant handicapé moteur: rêve et réalité* Paris: Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations, 1985, 233 pages.

*Le jeu de l'enfant handicapé moteur: rêve et réalité* est en fait un rapport de recherche. Celui-ci présente les résultats d'une enquête nationale effectuée en France auprès de personnes oeuvrant dans des institutions vouées à l'éducation d'enfants handicapés psychomoteurs.

Divisé en quatre chapitres, l'ouvrage nous fait d'abord découvrir la place du jeu dans les préoccupations institutionnelles. En plus de cerner la question des espaces assignés au jeu, l'étude décrit l'implication dans des activités d'ordre ludique de chacun des types d'intervenants que l'on retrouve dans les institutions de ce genre. Entre autres, l'auteur constate une certaine relation entre le jeu et le personnel de l'institution qui l'utilise auprès des enfants handicapés. Ainsi il semblerait que parler du jeu serait plutôt l'affaire des professionnels occupant le haut de la hiérarchie institutionnelle, mais que l'utiliser ou l'intégrer dans son intervention auprès de l'enfant serait celle du professionnel occupant les fonctions professionnelles les moins élevées de la hiérarchie.

La deuxième partie étudie le temps consacré au jeu dans les institutions. La situation varie beaucoup d'une institution à l'autre et l'auteur fait bien ressortir le problème de l'implication des adultes dans la détermination des temps de jeu de l'enfant handicapé. Une certaine réticence de jouer à l'intérieur de ses interventions professionnelles avec l'enfant est constatée chez l'adulte. Comme le jeu est souvent perçu comme peu sérieux, l'adulte voudrait préserver son statut en ne s'abaissant pas à jouer.

L'abondance ou la pauvreté du matériel constitue l'objet du troisième chapitre. La variété, les critères de choix, les marques de jeux et de jouets font partie des données recueillies lors de cette enquête. La dernière partie est consacrée à l'étude de volets à caractère plus généraux touchant les enfants et les adultes en situation de jeu. Il s'agit là d'une des parties les plus intéressantes qui, comme l'ensemble de l'ouvrage, conduit à des réflexions et à des questions de grande pertinence.

Quoique l'enquête soit limitée aux institutions françaises, elle retiendra l'attention de toute personne intéressée par le jeu ou par l'enfant handicapé moteur. Il est bon de se faire rappeler que l'enfant handicapé est avant tout un enfant et que sa présence en institution ne doit pas le priver d'un droit qui fait partie de la Déclaration des droits de l'enfant.

Guy Provost

\* \* \*

Neuburger, Robert, *L'autre demande*, Paris: Editions ESF, 1984, 105 pages.

Dans *L'Autre demande*, ouvrage composé d'articles publiés «à chaud» à partir de 1978, Robert Neuburger propose, en première partie, une analyse à la fois systémique et psychanalytique de la demande faite par une famille auprès d'un thérapeute. La seconde partie de son livre s'appuie sur des études cliniques pour proposer des inférences théoriques applicables à l'intervention systémique auprès des familles. Le dernier chapitre, par Michèle Neuburger, traite de trois cas de thérapie familiale impliquant un ou plusieurs sujets toxicomanes. Elle aussi propose d'intervenir sur la base d'une analyse systémique de l'interaction familiale.

S'inspirant du contrat analytique décrit par Freud, l'auteur décompose la demande en trois éléments: le symptôme, témoin du conflit; la souffrance qui en découle; l'allégation, c'est-à-dire la demande d'aide proprement dite (p. 17).

Lorsque la même personne se dit affectée par les trois éléments et pose le geste de recourir à un praticien, les conditions favorables à un contrat analytique individuel peuvent se trouver réunies. Mais souvent les éléments constitutifs de la demande sont répartis entre plusieurs membres d'une même famille. Alors, selon Neuburger, le cadre d'analyse individuelle se révèle insuffisant et doit céder priorité à l'exploration systémique de la demande. De même, l'intervention sur un seul sujet ne saurait répondre adéquatement à la requête initiale, car l'individu qui présente les symptômes est en quelque sorte le lieu de convergence de l'interaction familiale. Il ne s'agit donc pas seulement d'aider un individu à s'engager dans un processus de changement, mais d'inciter toute la constellation familiale à modifier un fonctionnement où le comportement symptomatique du sujet désigné joue le rôle «nécessaire» à la pérennité du système.

Le chapitre 2, intitulé «Hystérie et psychose hystérique: avoir ou être le symptôme», illustre particulièrement bien ce point de vue. Neuburger, psychanalyste et thérapeute familial, en conclut: «Avoir un symptôme renvoie à la structure individuelle, donc à la psychanalyse; être le symptôme renvoie à un système groupal, donc indique une thérapie systémique» (p. 32).

Dans la deuxième partie de l'ouvrage, l'auteur applique son schéma d'analyse et d'intervention à diverses situations cliniques, s'inspirant fortement des théories de Bateson, Lacan et Selvini. Les considérations cliniques sont pertinentes, présentées de façon concise, avec une pointe d'humour, surtout lorsqu'il s'agit de notions telles que le *double bind* et le paradoxe.

A cette réserve près que l'intervention thérapeutique se fait presque exclusivement sur le mode verbal, avec toutes les limites que cela impose à l'action thérapeutique auprès de familles où la pensée formelle est peu développée, *L'Autre demande* est un petit livre intéressant. Il apparaît comme fort utile aux praticiens de la thérapie individuelle ou familiale et à toute personne qui s'y destine.

Pierre Gauthier

Rini, Geri, *Comment «négociier» avec ses enfants... et garder le sourire*, Québec: Edition Libre Expression, 1985, 129 pages.

*Comment «négociier» avec ses enfants...* est le deuxième volet d'une étude sur l'autonomie: le premier s'attachait à son développement chez *l'adulte* (*Le Je* Primeur, 1984); le second, chez *l'enfant*. Ce livre se penche en particulier sur certains moyens à prendre pour favoriser chez l'enfant l'accession à l'autonomie.

Ce livre se divise lui-même en deux parties. La première partie (p. 15-76) souligne l'importance de donner en bas âge les fondements nécessaires au développement de l'autonomie. L'auteure rappelle d'abord les exigences de l'autonomie chez l'adulte. Elle s'arrête ensuite au besoin de respect et de considération de l'enfant. Viennent alors les avantages, pour l'enfant, de pouvoir se situer dans un cadre de vie aux contours bien dessinés et sans équivoque: où les valeurs s'expriment dans des prises de position nettes et cohérentes; où les messages verbaux et non verbaux sont clairs et concordants; où les adultes s'affirment eux-mêmes d'une manière articulée, dans le respect d'eux-mêmes et des autres. Sur ces bases solides, conclut l'auteure, on peut utilement songer à aider l'enfant à progresser vers une autonomie personnelle.

La deuxième partie (p. 77-127) se tourne vers le type de relations adulte-enfant susceptible de favoriser la croissance de l'autonomie chez l'enfant. Le lecteur découvre d'abord certaines stratégies conscientes auxquelles il peut avoir recours pour éviter de se faire manipuler par l'enfant ou avoir à renoncer à ses propres valeurs. L'auteure s'arrête ensuite à des moyens concrets d'intervention auprès des enfants, dont en particulier la modification du comportement. L'ouvrage se termine par l'énumération d'une série de cas-types (p. 117-127).

Cet ouvrage s'adresse surtout aux parents. Il met à leur portée une approche utile, précise, pratique. Les exemples de la vie quotidienne sont nombreux et réalistes.

Des ombres au tableau? J'en signale quelques-unes.

- Le titre se lit: *Comment «négociier» avec ses enfants et garder le sourire?* Pourtant ce livre ne parle pas de «négociier» avec des jeunes enfants. Au contraire même, puisque la «négociation» paraît contre-indiquée à ce stade: la «négociation» étant «la forme la plus sophistiquée des échanges interpersonnels» (p. 63)... Alors pourquoi ce titre?

- La publicité faite à l'endos du livre. Le lecteur prend le livre dans ses mains, le retourne et lit qu'il a entre les mains *L'aspirine-livre* pour les vrais gros maux de tête des parents! Quand on a mal à la tête, on prend une aspirine et on attend qu'elle fasse effet. Bonne chance à ceux qui ont ici la naïveté d'y croire! Comment penser qu'on peut progresser dans la compréhension, la maîtrise et l'application de ce qui est présenté ici sans effort, sans patience, sans longue et lente appropriation personnelle?

- Le ton parfois un peu catégorique (p. 52-53). Il peut laisser croire que les solutions sont simples et évidentes, ce qui, comme le sait n'importe quel parent, n'est pas toujours le cas.

- L'absence de bibliographie. La seule référence est à un autre ouvrage de l'auteur. Pourquoi ne pas indiquer quelques sources significatives ou suggérer quelques titres permettant d'aller plus loin si on le souhaite? Le lecteur se sentirait davantage respecté et l'auteur y gagnerait en crédibilité.

Jeanne-Marie Gingras

\* \* \*

Pigallet, Philippe, *L'art de lire, Principes et méthodes: Connaissance du problème, Applications pratiques*, Paris: Les Editions ESF - Entreprise moderne d'édition et Librairies techniques, 1985, 99 et 43 pages.

*L'art de lire, Principes et méthodes: Connaissances du problème, Applications pratiques* fait partie d'une collection de livres à succès souvent réimprimés et traduits dans plusieurs langues. La collection s'intitule «Formation permanente en sciences humaines». Chaque ouvrage est divisé en deux parties: l'une intitulée «Connaissance du problème» et l'autre, «Applications pratiques». Il peut être utilisé en séminaire ou pour une étude personnelle.

La partie théorique comprend quatre exposés. 1. Les relations aux livres: historique et idéologies de la lecture; le monde du lecteur. 2. L'acte de lire: la perception globale; la création du sens. 3. L'apprentissage de la lecture; la pédagogie traditionnelle; la pédagogie active; la pédagogie fonctionnelle. 4. Les choix du lecteur: les niveaux de lisibilité; l'attention dans la lecture; vitesse et souplesse des yeux; les stratégies de lecture. Une abondante bibliographie, presque exclusivement d'ouvrages de langue française, va des «Propos sur l'éducation» d'Alain, à «La psychologie de la forme» de Guillaume et à des études sur les techniques d'apprentissage de la lecture.

Les applications pratiques commencent par deux tests de lecture et un exercice de perception, puis proposent neuf exercices gradués qui visent à augmenter à la fois la compréhension et la vitesse de lecture. On trouve à la fin le corrigé des exercices. Au centre du volume se trouvent un lexique des termes et un index des auteurs cités.

Par opposition aux cours de lecture rapide à la mode en Amérique, on peut dire que c'est la lecture avec toutes ses implications qui est expliquée de façon claire et intéressante. Il y a donc là une réflexion culturelle où vient s'insérer la technique de la lecture. Cela peut sans aucun doute contribuer à rendre plus permanents les effets de l'apprentissage.

Marcel de Grandpré

\* \* \*

Trescases, Pierre, *Le franglais vingt après*, Montréal-Toronto: Guérin, 1982, 150 pages.

En France, les emprunts à la langue anglaise ont lieu d'abord et presque exclusivement dans les domaines techniques et scientifiques. Au Canada francophone, l'anglo-américain a un impact jusque sur la langue commune. La situation des deux pays est donc très différente, en ce qui a trait au problème du franglais.

*Le franglais vingt ans après*, de Pierre Trescases traite de la France uniquement. Le Québec n'est pris en compte qu'à la toute fin, dans la postface. Le lecteur canadien de langue française peut avoir du mal à entrer de plein-pied dans la lecture du livre, car, même si, à première vue, le sujet l'intéresse, il ne lui est pas toujours facile d'arriver à s'extraire de sa propre réalité, surtout quand celle-ci est aussi envahissante que la menace d'anglicisation pour un francophone vivant en Amérique du Nord. Or, les données du problème qu'il rencontre dans ce livre ne sont pas les siennes.

Le titre du livre est pourtant sans ambiguïté. Il s'agit de faire le bilan du franglais en France au cours des vingt dernières années, c'est-à-dire depuis que l'alerte a été sonnée par Etienne en 1964 avec son ouvrage *Parlez-vous franglais?* En plus de fournir de nombreuses références sur le sujet, Pierre Trescases démontre jusqu'à quel point le nationalisme sous-tend la lutte pour la «pureté» de la langue. Par ailleurs, un parallélisme est établi entre la législation linguistique en France actuelle et la vaste entreprise de normalisation de la langue française qui a eu lieu au 16<sup>e</sup> siècle. Dans les deux cas, il y a imposition d'une norme par le pouvoir en place, dans une optique de centralisation. Dans un même mouvement, les parlers régionaux et les langues minoritaires sont écartés avec les emprunts.

Après avoir tenté de mesurer l'influence réelle de l'anglicisation en France dans les divers domaines de la langue (le lexique, la morphologie, la phonologie, la syntaxe), l'auteur analyse les attitudes envers les emprunts à l'anglo-américain. D'un côté, il y a le discours des puristes, qui condamnent la langue anglaise avec passion, ressentiment et mépris même. De l'autre, il y a la réflexion de linguistes, qui tentent de ramener les faits de langue sur le terrain neutre de la science.

Le discours polémique envers le franglais est interprété comme étant une réaction culturelle et politique de la part d'un groupe d'intellectuels, de nostalgiques de la grandeur passée de la langue française et d'inconditionnels du statu quo socio-culturel. C'est en ce sens que l'auteur qualifie de superficielle la lutte qui a lieu contre le franglais en France. Cette lutte se résume en un dirigisme terminologique, qui est sans prise sur le pays réel, car elle ne part pas d'une volonté collective. Là-dessus, l'auteur envie le Québec où, selon lui, la conscience collective participe à la lutte. Il cite l'exemple suivant: «à quand, un geste comme... le remplacement de *stop* par *arrêt* sur les panneaux routiers?» (p. 133).

Louise Péronnet

Loranger, Lisette, en collaboration avec Robert Sarrasin, *Enseigner la langue maternelle au primaire. Apprendre à l'enfant à apprendre*, Trois-Rivières: Les Editions du Réseau U, 1985, 322 pages.

Comme nous le dit l'auteure, *Enseigner la langue maternelle au primaire* a pour but «d'illustrer les étapes fondamentales de l'apprentissage en pédagogie ouverte» et «plus spécifiquement dans l'enseignement de la langue maternelle».

Ce livre contient trois parties que nous réduirons plus loin à deux, pour fin d'analyse, mais voyons tout d'abord comment il se structure dans les faits.

Une première partie est constituée de quatre chapitres. Le premier porte sur une problématique où sont accumulés des malaises observables dans l'enseignement et qui justifient aux yeux de l'auteure son entreprise d'écriture. Le deuxième traite de la notion d'apprentissage, le troisième, des conditions d'un apprentissage significatif et enfin le dernier rappelle les étapes d'une démarche en pédagogie ouverte.

Une deuxième partie comporte quatre chapitres où l'auteure décrit des expériences dans lesquelles elle applique ce modèle de pédagogie. Enfin dans une troisième partie, elle collige des projets d'enseignants des niveaux de la maternelle à la sixième année. Une bibliographie de neuf pages termine l'ouvrage.

Ce qui frappe le lecteur qui aborde pour la première fois cet ouvrage, ce sont les curiosités de sa table des matières qui laissent planer un doute sur la cohérence de l'oeuvre. Outre la coquille dans le titre du chapitre II «Qu'est-ce que qu'apprendre, et la répétition des titres des grilles d'évaluation XX et XXI dans la liste des tableaux, la table des matières (ou le plan?) présente des lacunes. Par exemple, on se demande pourquoi la deuxième partie qui s'intitule «description de situations d'apprentissage» ne reprend pas systématiquement les étapes d'une démarche d'apprentissage en pédagogie ouverte exposées au chapitre précédent. On ne se rend compte qu'à la lecture de l'ouvrage que la deuxième partie porte sur un rapport d'expérimentation.

De fait, cet ouvrage offre de la «chose» pédagogique deux visions bien distinctes et inégales en intérêt, l'une théorique, l'autre pratique.

La partie pratique est de loin la plus intéressante et heureusement la plus longue. On y sent vivre l'auteure avec ses mille et un tours pour joindre l'apprentissage et le plaisir. On la devine avec son intuition, son expérience et avec sa foi dans les enfants.

Par ailleurs, les 34 premières pages où elle expose sa vision théorique desservent énormément l'ouvrage. On n'y retrouve que très rarement le ton modeste de l'expérience; elle y emprunte trop souvent celui du dogme ou du postulat qui nous donne l'impression que le secret d'une pédagogie significative se résume en «une mise en situation qui créera chez l'élève une curiosité» ou encore en «une



période de questionnement où l'individu est incapable de faire des liens, ce qui développe (ra) chez lui un besoin d'apprendre» (p. 15).

Ce contexte théorique passe malheureusement sous silence des questions qui nous semblent fondamentales et qui sont peut-être encore sans réponse mais non dépourvues d'intérêt: Est-ce qu'une curiosité créée chez l'élève grâce à une belle mise en situation s'actualisera en un désir d'apprendre? Et ce désir d'apprendre s'actualisera-t-il toujours avec *plaisir* dans une tâche d'écriture, de lecture ou d'oral? La seule gratuité du plaisir d'apprendre ne constitue-t-elle pas un objectif utopique pour plus de 80% des élèves? L'ascendant du maître, sa personnalité, son amour pour les enfants et sa profession ne constitueront-ils pas pour la majorité d'entre eux un facteur de motivation plus grand que la mise en situation, aussi stimulante de curiosité soit-elle.

Enfin on peut se demander alors jusqu'à quel point, sans la foi ou l'enthousiasme de l'enseignante, la pédagogie «du choix du thème» ne risque pas à la longue d'être perçue par l'enfant tout simplement comme une nouvelle façon de le faire travailler à tout prix.

A côté de ce contexte théorique où on a l'impression que l'auteure réduit toute une pédagogie à des étapes et à une conception de la «motivation-curiosté», il y a un témoignage pédagogique digne d'attention dont le plus grand mérite est justement celui de décrire de façon honnête et explicite une démarche pédagogique où l'on voit vivre dans son quotidien une enseignante chercheuse.

D'un point de vue pratique, cet ouvrage peut donc rendre service à bien des enseignants qui désirent implanter dans leur classe une pédagogie de projets ou qui tout simplement cherchent de nouvelles marches à suivre ou des modèles d'objectifs intéressants à réaliser avec leurs élèves.

Si l'on ignore son contexte théorique, ce livre devient un outil précieux pour tout enseignant ou futur-maître en quête d'exemples d'activités réalisables en classe.

Flore Gervais

\* \* \*

David Michel, *Dis-moi*, Montréal: Guérin, 1984, 315 pages

Comme le titre l'indique fort bien, et de manière très concise, le livre de Michel David incite fortement à s'exprimer pour communiquer. Le mot de passe «Dis-moi» semble un mot clé (comme la collection du même nom dans laquelle le livre est publié) et, même plus, un passe-partout, sorte de «Sésame ouvre-toi» de la communication orale et écrite, qui n'ouvrirait que quelques portes sur le mode inlassablement incitatif, direct et familier.

Les deux premiers chapitres sur la communication et l'expression (on attendrait plutôt l'inverse) posent techniquement le schéma classique du processus, comme si l'analyse anticipée pouvait déclencher le phénomène. Il y a entre le savoir et le pouvoir un hiatus infranchissable que le livre ne semble pas soupçonner puisqu'il invite sans répit son jeune lecteur-type à apprendre (sans forcément comprendre) pour pratiquer.

En cela, les chapitres sur les procédés fonctionnent plus efficacement puisqu'il s'agit de modalités techniques à maîtriser d'après des modèles de la vie pratique, très courante et très populaire.

Abondamment illustré de jeux, de devinettes, de tests à la Reader Digest, de dessins, de croquis, de photos publicitaires, le livre veut autant distraire qu'ins-truire, et les grilles d'analyse ou d'évaluation comme les connaissances à acquérir ou autres incitations à l'étude alternent avec des documents iconographiques d'une laideur remarquable. Entre le pédagogique et le démagogique, il n'y a pas grande différence et mis à part les textes des différents types de contes propres à passer du quotidien le plus prosaïque - pour ne pas dire trivial - au royaume de l'ima-ginaire, rien ne permet d'éveiller à la sensibilité littéraire, et surtout pas les textes prétendument poétiques des chansons larmoyantes de Ferrat, de Sardou ou d'autres représentants du lyrisme populaire.

On peut concevoir une pédagogie qui se mette au niveau de l'élève avec un livre qui ne soit pas mortellement ennuyeux. *Dis-moi* est ainsi plein de bonnes intentions, ne manquant pas une occasion de passer une leçon de vocabulaire ou une règle de grammaire. Il reste tout de même que ce n'est pas avec des coupures des journaux et des publicités tapageuses que l'on affinera le goût, la qualité de l'expression ou l'efficacité de la communication.

Gisèle Barret

\* \* \*

Lesne, Marcel, *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Essai de construction théo-rique à l'usage des formateurs, Paris: Edilig, 1984, 238 pages.

*Lire les pratiques de formation d'adultes* est constitué de trois parties. La première traite de la formation des adultes et de la totalité sociale. L'auteur établit des liens entre les faits d'enseignement et de formation en soulignant les relations entre les différents systèmes qu'une société met en place. Avant de présenter des grilles de lecture des pratiques développées, il décrit le processus de formation et le procès pédagogique.

La formation des adultes comme pratique sociale est élaborée dans la deuxième partie. La notion de pratique étant cernée, l'auteur énonce les carac-téristiques d'une pratique sociale différentielle propre à la formation des adultes. Les chapitres 4 et 5 sont des analyses du processus de formation et du procès

pédagogique alors que le chapitre 6 est fait d'une analyse des pratiques d'évaluation et des constructions d'objectifs.

Dans la troisième partie, l'auteur décrit la formation des adultes comme un processus de socialisation. Après avoir rappelé certaines notions fondamentales, il identifie les distinctions nécessaires à la compréhension du phénomène. Enfin il situe le sens du travail pédagogique au niveau du processus de socialisation grâce à une grille de lecture articulée autour de trois modes: transmissif, incitatif et appropriatif.

En distinguant les formes de formation spontanées mais structurées conjoncturelles, organisées et instituées, l'auteur cherche à démontrer que la formation des adultes a une allure de quasi-système par rapport au système d'enseignement scolaire. Il a raison de souligner l'interdépendance de la formation des adultes avec les autres faits sociaux. Les clarifications apportées relativement au processus de formation et au procès pédagogique sont très utiles pour répartir les tâches des différents agents éducateurs. L'emploi du terme «procès» pédagogique gêne quelque peu car l'auteur fait en réalité référence à la situation d'apprentissage mise en place pour atteindre un but précis.

Tout projet de formation des adultes a pour objet de provoquer des transformations. Si le travail social, d'animation culturelle, thérapeutique ou syndical, a pour objet une transformation, le professeur Lesne essaye de spécifier le caractère formellement différentiel de la formation des adultes tout en le plaçant dans une perspective sociale d'ensemble. La notion de pratique sociale comme outil au service de l'action est fort bien définie et également appliquée aux processus de formation et aux processus pédagogiques.

Après avoir décrit le caractère plus ou moins contraignant de la formation des adultes, l'auteur tente de démontrer le rôle de la formation des adultes au niveau du processus de socialisation. De formation sociologique et expert en éducation des adultes, Lesne met habilement en évidence des concepts utiles dans l'analyse des processus éducatifs. Il dénonce la spécificité andragogique comme en étant une de «surface»; cette prise de position n'est pas sans soulever une interrogation à certains spécialistes en éducation des adultes.

En proposant une typologie d'intervention éducative ternaire, c'est-à-dire que la personne qui apprend est la fois sujet - objet - agent de changement par rapport au savoir et au pouvoir, Lesne clarifie ainsi les rôles des uns et des autres. De plus, les trois modes de travail du procès pédagogique qu'il a expérimentés avec une clientèle adulte et une équipe de professeurs au Conservatoire national des Arts et des Métiers de Paris sont fort intéressants. Seul inconvénient important, une grande partie de ce matériel reprend *Travail pédagogique et Formation d'adulte*, 1977, du même auteur.

Un professionnel de l'éducation peut réagir plus ou moins positivement au parapluie sociologique mis en place par l'auteur pour analyser toute intervention

éducative. L'auteur affirme en effet que dans toute pratique d'éducation la personne en formation est surtout considérée comme objet de socialisation, ou comme agent de socialisation (p. 204). Lesne semble oublier le caractère contributoire de la sociologie au fait éducatif, même s'il a fait une distinction entre le processus de socialisation proprement dit et l'éducation au sens large du terme (p. 195).

Cependant ce volume est grandement éclairant pour quelqu'un qui veut pousser plus loin la théorisation des pratiques en éducation des adultes. Les références proviennent largement de l'univers sociologique et peut-être un peu trop uniquement; on peut également se demander pourquoi il n'y a pas de bibliographie. Même s'il est profitable de lire ce volume, il ne faut pas se laisser arrêter par certaines lenteurs du texte. L'auteur nous a bien indiqué que c'est un essai de construction théorique.

Jean-Louis Bernard

\* \* \*

Saint-Pierre, Henri, *La participation pour une véritable prise en charge responsable, Approche psycho-sociologique*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1975 (réimpression: 1985), 436 pages.

Que nous le voulions ou non, nous «participons»! Nous vivons, en effet, dans une société de plus en plus complexe où des organismes multiples, par-dessus tout gouvernementaux, encadrent l'individu, canalisent ses activités et limitent sa spontanéité, sa liberté. Notre «participation» risque donc d'être annihilante, de devenir une «aliénation».

L'auteur de *La participation pour une véritable prise en charge responsable* continue toutefois de croire en les ressources illimitées de l'être humain, en la possibilité d'une participation à la fois personnelle, enrichissante, épanouissante. L'objet de son volume est de nous faire connaître cette manière de prendre part à la vie de notre siècle.

Il présente, dit-il, sa «propre conception de la participation. Comment l'homme «de la vie pleine» de Carl Rogers, de l'«auto-actualisation de soi» de Maslow, vit-il, agit-il? Nous avons examiné l'activité de cet homme-là et nous avons trouvé que pour qu'il y ait véritable participation, il faut que cette activité soit totalement admise là où on veut mettre en place la participation. Nous donnons une sorte de définition opérationnelle de l'activité humaine avec participation et décrivons le processus qui la rend réelle. On trouvera ainsi huit étapes à admettre: le projet, l'organisation, la délibération, la décision proprement dite, l'exécution, le contrôle, la production-progression et la jouissance des fruits. Voilà ce qui est pour nous, le processus d'une véritable prise en charge responsable.»

L'auteur utilise cet ouvrage dans un cours sur la participation et, semble-t-il, dans des activités de groupes divers. Son inspiration provient du courant de

la «psychologie humaniste américaine», des études sur le «groupe-classe» et des applications à la pédagogie des principes de la thérapie de Carl Rogers (p. 9).

Son approche est expérientielle et conceptuelle. Expérientielle, elle tire profit d'échanges et de réflexions sur des cas de participation. Conceptuelle, elle cherche à formuler des théories et des hypothèses à partir des écrits d'auteurs nombreux.

L'auteur a voulu que les étudiants exercent dans son cours une véritable participation, qu'ils prennent le cours en charge. Ils peuvent observer sur eux-mêmes dans la pratique l'esprit dans lequel ils conçoivent la participation et surtout comment ils la vivent.

Le présent ouvrage est sorti de cette pratique. De plus, il veut constituer le cadre théorique où s'appuierait une expérimentation scientifique rigoureuse. L'usage des techniques expérimentales n'a cependant pas encore donné tous les résultats que l'on est en droit d'en attendre.

La participation repose sur la prise en charge de l'individu par lui-même, sur une lucidité qui lui fait voir ses capacités personnelles ainsi que la possibilité d'une action sur son milieu. Elle suppose que l'organisme auquel participe l'individu soit lui-même ordonné à l'acceptation des personnalités qui le composent. A ces conditions, la participation, tout en comportant ses doses de difficultés, sera épanouissante pour les membres du groupe et pour la société.

Le texte utilise abondamment une riche bibliographie, mais il se lit bien. Il reflète une philosophie de la vie qui honore son auteur et qui amène le lecteur à réfléchir. Publié en 1975, il a été réimprimé sans mise à jour en 1985. Cela démontre vraisemblablement à la fois que tout l'essentiel avait déjà été dit il y a dix ans et que l'ouvrage continue à être lu et étudié.

Marcel de Grandpré

\* \* \*

Srygley Mouton, Jane et Robert R. Blake, *Synergogy - A new strategy for Education, Training and Development*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1984, 188 pages.

Dans leur préface, les auteurs définissent la «Synergogy» - synergos: travailler ensemble et agogos: leader - comme une approche systématique pour saisir dans quelle mesure les membres d'une petite équipe apprennent les uns des autres grâce à des interactions très bien structurées.

Prétendant s'appuyer sur le fait que le système formel éducatif échoue à motiver les étudiants(es), ils proposent dans le premier chapitre, la synergogie comme une solution de rechange à la pédagogie et à l'andragogie. Quatre différences fondamentales sont identifiées: remplacer les figures d'autorité par un admi-

nistrateur de l'apprentissage, rendre les apprenants proactifs, accepter que les gains d'apprentissage d'une équipe de travail sont plus grands que ceux faits individuellement, asseoir la motivation sur l'affiliation développée dans l'équipe.

Au chapitre deux, on retrouve les trois principes de base suivants: la synergie offre à l'apprenant(e) des directions significatives grâce à des formats et à des instruments d'apprentissage; elle s'appuie sur l'équipe de travail et enfin elle promeut l'idée qu'en certaines conditions le tout peut être plus grand que la somme des parties.

Dans les chapitres trois à sept, les auteurs ont développé quatre stratégies pour apprendre relatives au savoir, au savoir-faire et au savoir-être, alors que le chapitre sept est consacré à la définition du rôle de l'administrateur d'apprentissage (learning administrator). Des stratégies synergiques appliquées au milieu des affaires et aux systèmes éducatifs sont décrites dans les chapitres huit et neuf. Après avoir identifié très brièvement certaines limites à l'utilisation de la synergie (p. 14-15), les auteurs proposent une approche éducative centrée sur l'apprenant. On affirme que la personne n'apprend vraiment qu'en équipe de travail, en l'absence d'un enseignant, puisque ce dernier fait trop figure d'autorité et que ceci a un impact négatif sur l'apprentissage. Des formats et des instruments d'apprentissage de haute qualité doivent être préparés par des experts et mis en scène par un administrateur d'apprentissage. Cet administrateur voit à ce que le processus fonctionne: la présentation et l'expérimentation du matériel ainsi que le travail d'équipe. Ainsi le problème de l'administrateur est de savoir «comment intervenir de telle sorte que les participants apprennent les habiletés pour le travail en équipe, mais sans leur dire quoi faire ou sans devenir un facilitateur» (p. 115).

Les initiateurs de la synergie veulent remédier aux faiblesses de la pédagogie et de l'andragogie. Dans le premier cas, ils comptent faire disparaître le rôle de la figure d'autorité, et, dans le second, éviter l'excessive confiance faite à l'apprenant adulte qui sait déjà ce dont il ou elle a besoin (p. 9).

Si une certaine philosophie humaniste préside à l'approche synergique, les stratégies relèvent d'une technologie habile et raffinée mais un peu chosifiante. L'importance exclusive donnée au travail d'équipe relève d'une vision un peu magique et d'une grande simplification à tout le moins pour l'apprentissage des enfants et des adolescents. Les auteurs prétendent même que cette technique peut être utilisée pour les 10 à 80 ans.

Les professionnels de l'éducation en formation initiale ou en perfectionnement professionnel auront un profit à tirer en prenant connaissance du matériel contenu dans le «Team Effectiveness Design», le «Team-Member Teaching Design». Chacun des quatre designs est décrit dans autant de chapitres; les conditions, les procédures et les produits attendus sont bien identifiés.

Blake et Mouton sont internationalement reconnus, plus particulièrement à cause de leur «Managerial Grid». Même s'ils sont des intervenants très réputés

et qu'ils ont obtenu de grands succès dans le milieu des affaires, du travail, du management et autres, il demeure que plusieurs éléments de la synergie n'ont rien de particulièrement innovateur, car ils apparaissent déjà dans plusieurs pratiques éducatives tant formelles qu'informelles auprès des jeunes et des adultes.

L'analyse critique de la pédagogie et de l'andragogie faite par les auteurs demeure singulièrement sommaire, à tel point qu'on a l'impression d'être en face d'une vision impérialiste de la pratique éducative. Ne sommes-nous pas encore devant une autre «agogie» dont la qualité n'est pas à la hauteur des prétentions des auteurs? Le caractère univoque de la synergie n'a rien de ravissant ni de rassurant.

Jean-Louis Bernard

\* \* \*

Chouinard, D., Hamel, C. et C. Pratte, *Que sont-ils devenus? Enquête auprès des diplômés de l'Université de Montréal promotion 1983*, Montréal: Université de Montréal, Service aux étudiants, Service d'orientation et de consultation psychologique, document non daté, 163 pages.

A intervalles réguliers de deux ans, le S.O.C.P. (Service d'orientation et de consultation psychologique) de l'Université de Montréal publie, depuis plusieurs années, les résultats d'enquêtes menées auprès des récents diplômés relativement à leur statut présent par rapport au marché du travail. La présente publication, *Que sont-ils devenus?* rapporte, elle aussi, une foule de renseignements des plus précieux basés sur les réponses fournies au questionnaire par 3895 diplômés de l'année 1983, et ce pour les détenteurs de diplômes de premier et deuxième cycles de la quasi-totalité des unités d'enseignement et de recherches.

Si l'on peut sans doute regretter que les auteurs ne rendent pas compte par des tableaux et graphiques appropriés, des tendances et changements enregistrés d'un sondage à l'autre, il n'en reste pas moins que ces documents, très attendus de deux ans en deux ans, nous permettent assez facilement de constater que, en maints secteurs, la situation ne s'est guère améliorée, jusqu'en 1983 en tout cas, en ce qui concerne la facilité des finissants universitaires à se trouver un emploi. Encore faut-il se souvenir que, pour un assez grand nombre de domaines, le nombre de répondants est trop faible pour autoriser quelque interprétation que ce soit.

Il demeure encore vrai que le nombre de chômeurs diminue en fonction du prolongement de la scolarité. Les finissants détenteurs d'une maîtrise semblent se trouver plus facilement un emploi que les bacheliers. La tendance à moins compter sur les emplois de la fonction publique et à créer son propre emploi paraît également s'accroître.

Dans des sondages ultérieurs, on pourrait souhaiter que des questions portent non seulement sur l'emploi que le diplômé occupe dès sa sortie de l'Université, mais également sur l'emploi qu'il occupe, ou non, quelques années après.

Jean Gaudreau

\* \* \*

En collaboration, *La recherche en éducation au Maroc: modèle et domaines*, Rabat: IERA, 1983, 170 pages.

*La recherche en éducation au Maroc: modèles et domaines* fait état des travaux du séminaire sur la recherche en éducation au Maroc, tenu à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Mohammed V à Rabat, en avril 1982. Les communications des chercheurs sont présentées par Mekki Merrouni qui pose aussi la problématique du séminaire et définit les trois objectifs poursuivis: rompre l'isolement des chercheurs et des personnes intéressées à l'éducation au Maroc, sensibiliser aux difficultés de tenir un discours intelligible, voire objectif, sur l'éducation au Maroc et répertorier les différentes approches disciplinaires adoptées dans la recherche sur l'éducation en ce pays.

Il ne s'agit pas, à proprement parler, des Actes du séminaire qui présenteraient de courts résumés de la vingtaine de communications prononcées durant les trois jours, mais d'une douzaine de textes d'environ dix pages, chacun témoignant d'approches différentes du phénomène éducatif marocain dans des champs disciplinaires divers, tels la psychologie, la pédagogie, l'histoire, la sociologie et l'économie. Au-delà des nombreux problèmes soulevés par les collaborateurs dans des textes, de qualité très inégale, traitant du développement de l'enfant marocain, des rapports enseignants-enseignés, du rendement scolaire, du statut de la recherche et des questions méthodologiques, de la recherche-action, des stages comme méthode de formation, des manuels d'histoire et de l'identité nationale, des liens entre le système d'enseignement et le marché du travail; au-delà des problèmes donc, une quête de solutions à travers une certaine remise en question du rôle de l'Etat et de l'influence étrangère dans les rouages du système. Mais aussi, l'on tente une analyse des résultats obtenus pour dégager des pistes et inciter les chercheurs à maintenir l'épaule à la roue afin de dynamiser la recherche en éducation au Maroc, raffiner ses méthodes, ses procédés, ses outils et approfondir ses référents théoriques pour que les résultats scientifiques rejaillissent sur le système éducatif dans un développement qui prenne en compte la diversité des besoins exprimés en même temps que leur spécificité.

Si l'objectif global du séminaire, celui de réaliser un bilan de la situation de la recherche en éducation en ce pays, est apparu ambitieux, il n'en demeure pas moins qu'une telle activité a eu l'immense avantage de réunir des personnes dont l'éducation est le champ d'étude. La lecture des articles et le bilan du Sémi-



naire réalisé par Mohammed Suali en clôture du recueil qui, soit dit en passant, constitue un des meilleurs textes du document, montrent que le Maroc semble une figure de proue actuellement, en Afrique, dans la recherche en éducation, non seulement grâce au nombre de professeurs et chercheurs travaillant maintenant dans le domaine des sciences de l'éducation, mais aussi et surtout par la qualité et la pertinence du questionnement qui est posé. Ce sont là des faits prometteurs.

Marcienne Lévesque

\* \* \*

*Cahiers de psychologie cognitive*, vol. 4, nos 1, 2, 3, 4, 5, 1984; vol. 5, nos 1, 2, 3/4, 1985, Marseille: CNRS, IBHOP.

Les *Cahiers de psychologie cognitive* sont une revue bimestrielle qui publie des articles en français et en anglais (mais surtout en français). Un numéro habituel comporte cinq articles, quoique la revue publie aussi des numéros spéciaux conçus autrement.

Le titre de la revue peut porter à confusion. La psychologie cognitive, en effet, est d'origine relativement récente. Le livre de Neisser (1967) est souvent cité comme marquant l'avènement officiel de ce nouveau champ de recherche. La psychologie cognitive, cependant, s'est vite imposée dans tous les domaines de la psychologie fondamentale et appliquée. Le contenu du livre célèbre de Lindsay et Norman, *Human information processing* (traduction française: *Traitement de l'information et comportement humain. Une introduction à la psychologie*) témoigne abondamment de cet état de fait. Or, autant la psychologie cognitive domine la recherche en psychologie, autant le paradigme du traitement de l'information domine en psychologie cognitive. Selon ce paradigme, l'être humain est un manipulateur de symboles (tel un ordinateur): il construit la réalité grâce à différents processus cognitifs dont la nature peut être mise à jour à l'aide de techniques appropriées (v.g. mesure du temps de réaction, analyse de protocoles). L'approche du traitement de l'information donne l'occasion aux chercheurs de pousser plus à fond la compréhension de phénomènes parfois connus depuis longtemps. Pour leur part, toutefois, les responsables des *Cahiers de psychologie cognitive* donnent une acception plus large à l'expression «psychologie cognitive» que celle à laquelle nous faisons référence ci-dessus. C'est dans ce sens qu'il peut y avoir malentendu.

En fait, pour la revue en question, la psychologie cognitive «définit plutôt une certaine façon d'aborder les problèmes de la psychologie». Ainsi, on y publie des articles de psycho-physiologie, de psycholinguistique, de psychologie sociale, etc., pourvu qu'ils s'appuient sur une «approche cognitive». Mais l'approche cognitive en question peut aussi bien s'inspirer de Piaget que de Newell et Simon. On y retrouve des articles expérimentaux ou théoriques portant sur des questions aussi variées que les effets de la prématurité sur le développement psychologique,

d'une part, et l'analyse de l'activité collective des équipes de travail, d'autre part. Dans l'ensemble, on remarque un nombre relativement élevé d'articles appartenant au domaine de la psychologie sociale. Ils traitent des représentations sociales, de l'identité sociale, de la perception sociale, etc.. Mais les questions qui relèvent de l'apprentissage des concepts, de la résolution de problèmes et, plus généralement, de la psycholinguistique ne sont pas négligées pour autant; sans compter les nombreux articles que l'on peut situer dans la catégorie «psychologie du développement». d'ailleurs, le numéro 3/4 du volume 5 est un recueil des résumés des thèses affichées lors du Congrès de Tours en juillet 1985 de l'*International Society for the Study of Behavioral Development*. Ces résumés sont tous «en anglais car c'est aujourd'hui la langue d'échange scientifique».

Le numéro 1 du volume 4 se distingue lui aussi par sa présentation spéciale: il est construit autour d'un texte d'une trentaine de pages sur les émotions par Klaus R. Scherer. Ce texte, en effet, est suivi des commentaires d'une douzaine de chercheurs de différentes tendances et d'une réponse aux commentaires par Scherer. Cette formule permet d'aborder une question plus à fond et de recueillir des points de vue variés dans le cadre d'un échange dynamique. Le thème abordé mérite que l'on s'y arrête. Il nous situe au coeur d'un débat très actuel. Comme nous le faisons remarquer plus haut, la psychologie cognitive a su s'imposer partout en psychologie; cependant, pour certains, cela s'est fait aux dépens de la dimension affective. Des chercheurs comme Zajonc, par exemple, ont tenté de remettre «le cognitif» à sa place. De plus, la question des émotions, indépendamment de ce débat, continue de poser des problèmes importants pour les chercheurs: «l'évolution de la psychologie n'a pas encore conduit à une véritable attaque frontale du problème des émotions (Rimé)». Voilà donc une série d'articles qui est susceptible d'en intéresser plusieurs.

En ce qui concerne la revue dans son ensemble, le fait qu'il y ait peu d'articles publiés à chaque numéro, conjugué à leur éclectisme, peut faire que, malgré leur qualité, le lecteur trop spécialisé n'y trouve pas toujours matière à intérêt. Mais s'il parcourt régulièrement la table des matières, il pourra découvrir graduellement dans quel sens se dirige la recherche française en «psychologie cognitive» et mieux comprendre son originalité par rapport, en particulier, à la recherche américaine.

Luc Lamarche

\* \* \*

*Education permanente*, revue publiée à Paris sous la direction de Guy Jobert de l'Université Paris-Dauphine.

Cette revue existe depuis 1969 alors qu'elle prenait naissance dans les laboratoires de formation des formateurs à Nancy sous l'impulsion de Bertrand Schwartz.

Quelques années plus tard, l'Agence nationale pour le Développement de l'Éducation Permanente (ADEP) en assume la responsabilité jusqu'au moment où elle est intégrée à l'Université. Il y a plus de cinq ans qu'un universitaire du monde de l'éducation des adultes en dirige les destinées.

Le rythme de parution est de cinq numéros par année. Depuis une dizaine d'années la plupart des cahiers portent sur un thème particulier. A titre illustratif, sans pour autant être exhaustif, on signalera les thèmes suivants:

La formation des formateurs (nos 12-49-50); les problèmes économiques de la formation continue (no 15); les universités et la formation continue (no 27); emploi et formation (no 30); l'analyse des besoins (nos 35-36); le savoir et les pédagogues (nos 39-40-47); pratique et politique (no 42); les entreprises et la formation (nos 45-46); les supports pédagogiques (no 52); le chômage et la formation (nos 57-58); les formations pour les femmes (no 64); la formation des jeunes sans emploi (no 66); technologies nouvelles et formation (no 67); formation et développement (no 77); la recherche en formation (no 80).

Il est possible de constater que selon les politiques, les changements sociaux et économiques et les préoccupations éducatives, les multiples réalités du monde des adultes ont été au coeur des travaux de la revue.

Le traitement du thème est habituellement confié à une équipe. Les auteurs rapportent des situations de formation, les analysent ou en font une critique; d'autres se livrent à une étude plus approfondie du phénomène ou bien dégagent les conclusions d'actions-recherche. Autant le discours théorique que les exigences de l'action font partie du traitement de la question. Assez fréquemment les leçons de l'expérimentation permettent de déboucher sur une formulation théorique.

Tout en voulant refléter les multiples mouvances de l'éducation des adultes, la revue cherche à exercer une fonction critique et prospective sur les différentes pratiques d'éducation des adultes et assister les professionnels de la formation dans la poursuite de leurs interventions éducatives.

Une très grande partie des collaborateurs et collaboratrices jouissent d'une bonne reconnaissance en formation de formateurs. Plusieurs articles sont signés par les grands maîtres de l'éducation permanente en France. On peut remarquer une tendance à un équilibre de plus en plus marqué entre la participation universitaire et celle des praticiens, ce qui constitue un lieu propice à l'avancement des savoirs dans ce domaine davantage extra-scolaire de l'éducation des adultes.

Si la revue *Education Permanente* a généralement réussi à atteindre d'intéressants niveaux de lecture des réalités, il est tout à fait souhaitable que des recherches fondamentales en sciences de l'éducation soient davantage mises à contribution.

A cause de la diversité et de la pertinence des thèmes traités ainsi que de la qualité du traitement, tout éducateur d'adulte gagnerait à être un lecteur assidu de cette revue car il sera questionné et stimulé dans son action et il pourra y trouver des théorisations pertinentes.

Jean-Louis Bernard

\* \* \*

*Bilan rétrospectif de la recherche française en éducation (1974-1984)*. Paris: Centre national de la recherche scientifique, Centre de documentation sciences humaines et Institut national de recherche pédagogique, Centre de documentation recherche, 1985, 533 pages.

Le *Bilan rétrospectif de la recherche française en éducation* signale 1240 recherches françaises en éducation couvrant la période 1974-1984. Elles émanent de 299 organismes qui ont accepté de participer à leur recensement.

On trouve, en introduction, une vue d'ensemble sur les structures de la recherche et les domaines couverts.

En matière de structures, les auteurs font ressortir:

- que 10% des organismes effectuent environ la moitié des recherches;
- que près de 40% des recherches sont menées au plus durant deux ans, et que près de 50% sont menées durant trois à six ans;
- qu'on dénombre environ 120 recherches nouvelles par année, de 1975 à 1980, avec une tendance au fléchissement pour les années ultérieures;
- que 50% des responsables de recherche (affiliés à l'université, au Centre national de la recherche scientifique ou à l'Institut national de recherche pédagogique) dirigent 87% des recherches identifiées;
- que près d'un quart des chercheurs oeuvrent en sciences de l'éducation, contre trois quarts dans les autres disciplines dont, en particulier: la psychologie (25.2%), la sociologie (12.9%), les langues vivantes et anciennes (9.6%) et les sciences du langage (8.8%).

En ce qui concerne les domaines couverts, près du quart des recherches sont menées dans des «disciplines qui s'appliquent à l'étude des faits éducatifs», contre près de 55%, «qui ont pour objet direct l'analyse des processus d'enseignement et leur amélioration» (en particulier la didactique des disciplines). La comparaison avec deux autres instruments de repérage (*Bibliographie annuelle de la recherche française en éducation*, 1980, 1981, 1982; *Bulletin signalétique Sciences de l'éducation*, 1977-1984) met en évidence des différences de configuration dans la répartition des références, mais maintient, dans l'ensemble, la prédominance de la psychologie et de la sociologie. Il ressort, enfin, que le système scolaire représente l'objet de recherche prépondérant, alors que peu de travaux s'intéressent à

«des réalités plus variées» ou «dépassent le cadre de l'école dans sa conception la plus classique».

Les notices sont réparties selon un plan de classement thématique (en 25 grandes catégories) et sont identifiées par l'intitulé de la recherche, le nom du (des) responsable(s), la mention du (des) organisme(s) dans le cadre desquels la recherche est menée et la référence au descriptif du bulletin *Endised R & D* lorsqu'il existe. Cette présentation est complétée par trois index: noms des responsables de recherche, organismes seuls et organismes classés par établissement de tutelle. On peut déplorer l'absence d'un index par sujets, toutefois compensée en partie par la précision du plan de classement. De même, la numérotation des notices aurait pu être séquentielle, ce qui en aurait simplifié l'accès à partir des index.

Par son introduction, qui ajoute de la valeur à la partie signalétique, de même que par les identifications qu'il permet, cet ouvrage est un outil précieux pour qui souhaite une information fiable et à jour en matière de recherche française en éducation.

Paulette Bernhard

\* \* \*

Herreweghe, M.-L. van et R. Verbist, *Scientia Paedagogica Experimentalis*, Revue internationale de pédagogie expérimentale. Editée avec le concours de A. Clause (Belgique), G. De Landsheere (Belgique), C. C. Irwin (U.S.A.), Reitz (U.S.A.) et M. B. Sutherland (Grande-Bretagne), Tome XXII, 2, 9000 Gent, Centre de Recherches en Pédagogie Expérimentale, Henri Dunantlaan 1, 1985).

Le numéro 2, Tome XXII, de la *Revue internationale de pédagogie expérimentale* contient les articles suivants:

Role of personality in perceptual defence, by J.K. Ajwani (Jyoti Medical Stores, Raipur, India)

What is effective teacher education? by B. Blai (Gradyville, Pennsylvania, U.S.A.)

Etude expérimentale du renforcement social, par M. Frydman & j. Louis (Université de l'Etat à Mons, Belgique)

A study of social pressure on Indian children, by R.D. Helode & K. Aprajita V. Jetli (Ravishankar University Raipur et L.A.D. College for Women, Nagpur, India)

What research tells the principal about effective instruction, by C.C. Irwin (Wayne State University, Detroit, Michigan, U.S.A.)

Analyse séquentielle des interactions verbales d'enfants en situation de communication fonctionnelle, par D. Lafontaine (Université de l'Etat de Liège, Belgique)

Theoretical applications of intelligence psychodiagnostics, by G.D. Piryov (Academy of Sciences, Sofia, Bulgaria)

Immigrant parents childrearing expectations, by R. Strom & S. Daniels (Arizona State University, Tempe, Arizona, U.S.A.)

En outre, une chronique donne un aperçu international des activités dans le domaine de la recherche en pédagogie expérimentale; le volume contient aussi un Index Nominum et universitatum ainsi que les «Communications» du Secrétariat Général de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation (A.M.S.E. - W.A.E.R.).