Document généré le 14 juil. 2025 09:37

Revue des sciences de l'éducation

Études, revues et livres

Volume 6, numéro 1, hiver 1980

URI : https://id.erudit.org/iderudit/900278ar
DOI : https://doi.org/10.7202/900278ar

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

(1980). Compte rendu de [Études, revues et livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, *6*(1), 151–206. https://doi.org/10.7202/900278ar

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1980

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Recensions

Études, revues et livres

Réponse à Michel Allard à propos de la critique du « Cahier de pédagogie progressiste »

Dans le Volume VI, numéro 3 de la *Revue des sciences de l'éducation,* M. Michel Allard critique fort sévèrement le *Cahier de pédagogie progressiste,* « Ce matin, à l'école, on parle des mineurs ».

En bref, malgré quelques qualités, le contenu de ce cahier ne serait que l'émanation d'une nouvelle religion (le marxisme ? !), tout aussi doctrinaire que l'ancienne (la catholique !). Et l'auteur cite, avec humour (!), certaines analogies que lui rappelle ce cahier : le décompte de chapelets et de médailles, la lecture de textes sur le mois de Marie ou Marguerite d'Youville... Autant que la pédagogie religieuse, la pédagogie progressiste serait donc endoctrinante et stéréotypée. Ce cahier serait, en somme, une sorte de péché contre la neutralité qui sied à la pédagogie.

Cette absence de neutralité est souvent reprochée à la pédagogie progressiste. La plupart du temps, on s'empresse d'ailleurs d'associer sommairement cette absence de neutralité à une absence d'objectivité.

Il nous semble inutile de répondre ici aux « analogies » de M. Allard. Il est un point cependant que nous aimerions clarifier et qui nous sépare assurément : nous ne croyons nullement que l'école puisse être neutre, puisse laisser, tout comme Rousseau le désirait, se développer spontanément la créativité et l'intelligence des enfants. Nous croyons plutôt que l'école est « au neutre ». Tout comme l'automobile, elle suit la pente idéologique du système qui l'a engendrée.

Quant à la pédagogie non-directive, point de vue d'où semble se situer M. Allard, elle n'est guère exempte de ce défaut. Laisser complètement libres les enfants, c'est laisser libres des enfants qui sont déjà profondément marqués par leur éducation. Ce sont des enfants qui arrivent à l'école inégaux dans leur capacité d'exercer leur liberté ; inégaux parce qu'ils ont eu des privilèges financiers inégaux (et le mieux-vivre

qui en découle). Les laisser libres face à ces inégalités, c'est s'assurer qu'ils sortiront de l'école aussi inégaux. Si on laisse se construire librement la petite « société des enfants » on obtiendra à coup sûr une grossière caricature de la société capitaliste contemporaine où le pouvoir des plus forts sera considérable, où la compétition sera reine, où les génies seront admirés et les faibles isolés.

En ce sens, il est vrai que nous soufflons parfois à l'avance nos propres conclusions aux enfants. Nous ne nous gênerons pas pour valoriser la coopération plutôt que la compétition. Ainsi, nous avons une idéologie... tout comme les tenants de la compétition ou les tenants de la non-directivité. Car ne pas intervenir en faveur de la coopération, c'est laisser définir la situation par le reste de la société actuelle et ainsi, tout aussi sûrement, laisser se perpétuer les valeurs et la société actuelle où la liberté est le lot d'une minorité qui a, plus que les autres, les moyens de se la payer.

Idéologique ce Cahier de pédagogie progressiste ? Oui, très certainement... d'ailleurs comme tous les courants pédagogiques actuels. À la différence de plusieurs de ces courants, c'est cependant une idéologie que nous choisissons consciemment et dont nous tentons le plus possible de clarifier les tenants et les aboutissants. La vraie objectivité consiste beaucoup plus à clarifier et à mettre en lumière les liens entre idéologie et science qu'à faire semblant que la science est exempte de présupposés idéologiques.

P.S. Il semble que le titre d'une situation (« En route camarades ! ») portant sur la cartographie de la région de Thetford Mines ait trahi nos penchants idéologiques. Nous vous le concédons ! Il fallait tout de même une certaine dose de culture politique pour dépister cette petite facétie que nous nous étions permise. Le pire est bien que plusieurs étudiants avaient prévu cette éventuelle critique. Eh oui, face à la proposition d'une ancienne guide de titrer ainsi cette situation (c'est le titre d'une chanson scoute !), plusieurs s'étaient inquiétés du fait qu'un quelconque Lefuneste (voisin d'Achille Talon) puisse en découdre du communisme : les communistes ne s'appellent-ils pas « camarades » entre eux ? Après quelques palabres, tous en ont conclu que « camarade » ça veut dire « camarade » et qu'il ne valait pas la peine de prévenir toutes les élucubrations du chercheur de grenailles.

Robert Cadotte
Michel Desjardins
Richard Gendron
Colette Noël

* * *

Legendre, Renald. *Une éducation... à éduquer !* Montréal : Éditions France-Québec, 1979, 310 pages.

Ce livre nous met l'eau à la bouche dès qu'on l'ouvre. Chaque chapitre, chaque paragraphe même, porte en exergue une citation évocatrice. Une vingtaine de

caricatures appuient les passages les plus caustiques. Ses trois parties, intitulées « Du rêve »... « À la réalité »... « Au rêve réalisable du projet éducatif », nous promettent un programme à faire rêver ! Sitôt qu'on en entreprend la lecture, la langue alerte et le langage imagé de l'auteur nous entraînent irrésistiblement, et son humour iconoclaste nous réjouit. Enfin, se dit-on, une bonne analyse des problèmes de l'éducation, et peut-être au bout quelque heureuse solution.

Hélas, cette bonne impression ne dure pas. La première partie brosse une philosophie de l'éducation qui, pour être juste, apparaît assez sommaire. Le lecteur acquiesce, car il a hâte d'assister au « grand ménage du printemps » (p. 4) qu'on a annoncé pour la deuxième partie.

Celle-ci veut faire un diagnostic des problèmes de l'école et des carences de la formation des maîtres. L'auteur commence, au chapitre 3, par y fustiger diverses catégories de charlatans qui appliquent de mauvais remèdes aux maux de l'éducation. C'est amusant, mais essentiellement pamphlétaire, persifleur et trop bref. Même si l'on n'accepte pas l'option d'Illich, on tolère mal de le voir, sans plus d'arguments, traité de plaisantin et renvoyé par « billet aller-retour à la gare de Cromagnon » (p. 55).

Au chapitre 4, l'analyse semble s'améliorer, car l'auteur adopte enfin une méthode de travail qui convient à son sujet : le maître, dit-il, doit : 1° identifier les besoins de la clientèle, 2° élaborer plusieurs plans de formation en en précisant tous les objectifs, 3° choisir les méthodes convenables d'intervention pédagogique, et 4° évaluer les apprentissages, sans oublier 5° de se préoccuper de la gestion de l'école. Adoptant l'optique, très sensée, de l'individualisation de l'éducation, et prônant en conséquence l'utilisation concurrente d'une pluralité de stratégies et de méthodes, l'auteur montre que rien ne va, car l'école manque de bons outils de diagnostic des besoins de chaque élève et de bons outils d'évaluation. Ce chapitre foisonne d'idées généreuses, mais laisse entier le problème de leur application : par exemple, affirmer que le ratio maître/élèves devrait être fixé après validation expérimentale (p. 84) ne résout pas la difficulté de concilier l'éducation individualisée et l'éducation de groupe.

Le chapitre 5 présente une grille d'évaluation de l'école à partir des cinq points traités dans le chapitre précédent. Conforme au modèle qui pleut depuis des décennies sur le monde de l'éducation, elle fait appel au jugement « pifométrique » : beaucoup, assez, plus ou moins, peu, pas du tout. Sans lui dénier toute utilité, nous croyons que le besoin s'impose maintenant d'instruments d'analyse plus sensibles.

Le chapitre 6, qui applique à la formation des maîtres la méthode du chapitre 4, livre encore quelques bonnes, mais sommaires, critiques, par exemple de la pratique de l'autoévaluation, qui fait que, par un bon mot qu'on veut croire inédit, la « déesse Normale n'aura plus jamais les courbes qu'on lui connaissait » (p. 189) !

Arrive la troisième partie, celle des solutions. Elle en propose effectivement deux. La première, inspirée de E.S. Maccia, nous invite à mettre de l'ordre dans nos idées en distinguant les buts et les moyens, i.e. une théorie axiologique et une théorie

praxique, puis en précisant pour chacune d'elles le sens des termes et l'explication, i.e. une théorie formelle et une théorie explicative. Voilà un bon exercice mental pour étudiants, mais qui ne nous fait guère avancer. Rien sur les conditions de réalisation d'une expérimentation à long terme, pourtant indispensable au progrès de la théorie explicative d'une éducation qui cherche des effets durables. Rien sur la difficulté d'isoler les facteurs. Rien sur les problèmes éthiques de la recherche en éducation.

La seconde solution, qui vise à impliquer tous les agents de l'éducation dans cette recherche expérimentale, propose la mise sur pied d'un réseau de C.E.R.C.L.E. (centres d'études, de recherches et de consultations locales en éducation), espèces de C.L.S.C. de l'éducation. De pareils organismes constitueront sans doute d'excellents débouchés pour les étudiants des grades supérieurs dont l'auteur a la charge. Mais réussiront-ils à guérir l'éducation de ses maux ? Est-ce une bonne solution que de multiplier les intervenants dans une structure qui risque fort d'être instable, plus instable que l'université qu'on accuse ? Et comme le C.E.R.C.L.E. aura aussi pour rôle d'assister un groupe de C.O.P.E. (conseil d'orientation du projet éducatif) dont le ministère de l'Éducation invite chaque école à se doter, n'y a-t-il pas à craindre qu'on y tombe dans le piège de la recherche-action, laquelle commence à avoir plutôt mauvaise presse ? Pour nous persuader, l'auteur aurait dû, à tout le moins, analyser pourquoi le ministère des Affaires Sociales met actuellement un frein à la multiplication et au développement des C.L.S.C., et de là tâcher de préciser le rôle de chacun dans cette nouvelle structure. Et que penser vraiment quand, après avoir réclamé (p. 270) la formation de chercheurs compétents, l'auteur assure, quelques lignes après (p. 272), qu'on les a ces chercheurs compétents !

Au total ce livre peut être lu comme un plaidoyer en faveur d'une relance de la réforme de l'éducation. Il présente certaines vues très justes et une philosophie équilibrée, mais son analyse des problèmes reste trop superficielle, et ses propositions de solutions encore bien générales et théoriques.

Pierre Sauriol

* * *

Join-Lambert, Christian. *Apprendre l'école.* Paris : Calmann-Lévy, 1978, 299 pages.

La thèse principale de l'auteur peut se résumer en ces termes : l'école française est en état de crise. Et cette crise qui touche à la fois les parents, les enseignants, les spécialistes des sciences sociales, les gouvernants, les étudiants, prend la forme d'un désintérêt pour l'institution scolaire. Chez les jeunes, elle se manifeste brutalement par le fait que « l'on cesse d'aller en classe » et par la constatation d'un « freinage dans la croissance de la durée des études ».

Après avoir établi ce diagnostic, l'auteur cherche des explications du côté des « modalités de l'organisation collective ». Il rejette les remèdes de type technique comme les réformes de programmes et les stratégies visant à changer les structures de la

société : « Entre la technique pédagogique et la théorie sociale il y a place pour un troisième point de vue » (p. 13). Selon lui, les problèmes surgissent de la faiblesse « des mécanismes d'animation et de diffusion des influences » et d'une mauvaise « répartition du pouvoir à l'intérieur de l'ensemble scolaire » (p. 13).

Ainsi, la première partie de son texte est consacrée à faire cette démonstration. Le désintérêt scolaire chez les étudiants s'explique par le fait qu'on leur nie tout pouvoir au sein de l'organisation scolaire, qu'on leur impose des conditions qui font fi de leurs attentes profondes et qui paralysent l'expression de leur solidarité et de leur désir d'indépendance. En même temps, le monde enseignant est divisé, stratifié et résigné à accepter un climat de relations interpersonnelles médiocre. Les enseignants sont mal préparés à exercer leur influence sur les élèves, à entretenir des relations avec le monde extra-scolaire et on leur reproche de se laisser enliser dans un rouage administratif très centralisé, qui, par certains côtés, les sécurise.

Les rapports école-société font aussi l'objet d'une remise en question. Si, d'une part, l'école répond mal aux besoins de la société et cherche à s'en isoler, d'autre part, la société, souvent par l'intermédiaire de l'État, maintient l'école dans des rapports de dépendance assez étroits en lui imposant un cadre administratif dominé par une centralisation hiérarchique poussée et une orientation politique visant à conserver l'ordre social établi.

Dans la deuxième partie de son ouvrage, après avoir rejeté ce qu'il appelle les solutions radicales (que l'on retrouve chez Neil, Illich, dans la pédagogie institutionnelle, le retour à l'autorité, etc.) à cause de leur caractère partiel et les réformes ponctuelles pour leur manque de réalisme, Lambert propose un modèle d'institution scolaire visant à instituer un nouveau type de relation pédagogique où l'enfant, tout en étant au centre des préoccupations, jouirait d'un degré d'autonomie variant selon son âge, sa maturité, etc. ; une relation pédagogique où domineraient l'échange, l'entraide, la solidarité et le conflit arbitré plutôt que la compétition, l'individualisme, la sélection et l'autorité.

Ce que l'auteur propose, c'est une transformation des mentalités devant l'école, une modification des comportements individuels devant le système scolaire. En voulant introduire un nouveau type de relation fondé sur « la logique d'égalisation et de solidarité », « c'est un système de pouvoirs, dans un système de valeurs sociales » (p. 237) qu'il cherche à modifier.

L'idée de Join-Lambert de parvenir à un renversement des valeurs et des mentalités des gens demeure intéressante mais elle n'apporte rien de nouveau par rapport aux stratégies qui prônent une action à la fois au niveau de la société et de l'institution scolaire. Changer le contexte social de l'école, transformer le système de valeurs des gens, modifier leurs modèles de relation, c'est opérer des changements au niveau de la société globale, quoi qu'en pense l'auteur.

Le projet qui nous est présenté devient décevant quand dans la dernière partie de son ouvrage, l'auteur examine les modalités concrètes d'application. Il bat en retraite

sur sa proposition lorsqu'il affirme qu'il faut « un dosage entre compétition et coopération » (p. 201), que les jeunes doivent « savoir que la compétition existe » (p. 199) et lorsqu'il parle de « sélection inévitable » dans le choix des emplois, sélection dont on peut « limiter les inconvénients » (p. 204). Le lecteur en vient à se demander si le projet n'est pas voué à l'échec dès le départ à cause de son caractère insuffisant et partiel.

Le manque de réalisme du projet apparaît aussi quand l'auteur suggère que ce soit l'école qui devienne le moteur de tous ces changements de mentalités. Ce genre de mission sociale donnée à l'école risque de produire peu de résultats, étant donné l'étroite situation de dépendance de l'institution scolaire par rapport aux structures sociales et économiques.

Sur cette dernière question, le travail de Lambert nous apparaît être passé à côté d'un vaste secteur de littérature en sociologie de l'éducation, où il est démontré que l'école demeure un facteur peu sûr de transformation sociale.

Mais l'auteur n'est pas un sociologue, ni un spécialiste des sciences sociales, comme il l'avoue lui-même, et c'est probablement ce qui explique le peu d'insistance qu'il a mis à nous exposer les aspects plus théoriques de sa perspective de considérer les relations pédagogiques comme des relations de pouvoir. L'optique nous est apparue prometteuse même si l'auteur ne sait pas en tirer pleinement profit.

Enfin, on peut s'interroger sur la longueur et la pertinence des annexes contenues dans les cinquante dernières pages. Il y a là une richesse évidente d'information sur le système français que l'on aurait pu apprécier davantage dans le cadre d'une étude comparative. Dans le contexte du présent ouvrage, elles nous apparaissent plus ou moins justifiées.

Roland Ouellet

* * *

Lebel, Maurice. *Mutation de la culture, de l'éducation et de l'enseignement.* Montréal : Éditions Paulines, 1978, 579 pages.

Pour qui est familier avec les nombreuses publications de M. Maurice Lebel, le présent ouvrage n'attirera pas par sa nouveauté. Tel n'est pas non plus le but de l'auteur. Celui-ci explique, dans l'introduction, qu'il s'agit d'un recueil de 26 essais, textes de conférences, allocutions, communications à caractère scientifique, que l'auteur a groupés sous trois chefs : *Culture ; Éducation ; Enseignement et recherche.* Quelques références, occasionnelles, permettent de croire qu'il s'agit de textes s'échelonnant sur une période d'une vingtaine d'années.

La première partie, *Culture,* paraît la plus récente. L'auteur y aborde, sous divers angles, les difficultés et les défis qui se posent, en regard de la culture, à l'homme d'aujourd'hui.

Les textes II (*La tradition du nouveau*) et III (*L'anti-culture ou la contre-culture des jeunes*) présentent un intérêt particulier à cet égard : l'auteur y brosse un tableau des déficiences qu'il trouve chez l'homme et l'étudiant actuels : conformisme, collectivisme intellectuel, ignorance de la tradition, mésestime du passé. « L'essence de la culture, écrit-il, est d'être historique. Il faut autre chose que le culte des forces spontanées et de l'actualité pour bâtir un homme et bâtir en homme » (p. 100).

Le texte VII (*Le travail intellectuel*) retient aussi l'attention : on y trouve un message éloquent des vues de l'auteur sur la vie intellectuelle.

La deuxième partie, *Éducation,* peut paraître plus hétéroclite. On y trouve des réflexions sur le Rapport Parent (articles XI et XIII) et sur le Manifeste du Ier mai (article XII), thèmes qui peuvent avoir perdu de leur intérêt, mais aussi des pages fort stimulantes sur l'éducation en général et notamment sur la culture (article X) et sur l'avenir des humanités (article XIV).

L'extrait suivant mérite d'être cité, parce qu'il livre, me semble-t-il, la quintessence du message qui anime tout l'ouvrage :

« La culture..., c'est l'ampleur de la pensée, la perception de l'ensemble et des relations entre les parties, la curiosité de savoir et le souci de comprendre, la faculté d'analyse et de synthèse, l'ordre, la précision et la mesure dans l'esprit, l'objectivité dans l'expression, l'honnêteté dans l'affirmation, et le désintéressement dans le travail. Car la culture consiste surtout dans un effort désintéressé vers la vérité » (p. 253).

La troisième partie, *Enseignement et recherche,* regroupe des textes qui, pour la plupart, ont trait à l'enseignement supérieur : comparaisons entre l'enseignement supérieur aux États-Unis, en Russie et au Canada (article XVIII) ; réflexions sur les influences américaines dans l'enseignement supérieur au Canada (article XIX) ; importance des humanités dans l'enseignement supérieur au Canada (article XXIV).

Une mention spéciale doit être faite du texte intitulé : *Le rôle des bibliothèques de recherche dans la civilisation contemporaine,* qui offre une fresque très intéressante de l'histoire des bibliothèques depuis l'Antiquité.

Quel intérêt présente ce recueil ? Une mise en garde s'impose tout d'abord : le caractère abstrait des thèmes développés interdit une lecture rapide et d'affilée. On risquerait alors de se lasser du retour trop rapproché des mêmes idées, de la répétition des mêmes tours de phrases et de la réapparition fréquente des mêmes citations.

Si, par contre, on aborde, selon son choix, l'une ou l'autre de ces pièces détachées comme autant d'occasions de réflexion sur des aspects fondamentaux du progrès de l'homme, qui constitue le véritable leitmotiv de tout le recueil, on découvrira alors une pensée d'une haute élévation et le témoignage éloquent d'un idéal de vie qui a inspiré la carrière d'un très grand éducateur et d'un éminent érudit.

Gustave Crépeau

* * *

Gordon, Thomas. *Enseignants efficaces : enseigner et être soi-même.* Traduit de l'américain par Luc Bernard Lalanne. Montréal : Éditions du Jour, 1979, 502 pages.

J'ai toujours été mal à l'aise devant ce titre du livre de Gordon ainsi que devant celui de son ouvrage concernant les relations entre les parents et les enfants : *Parents efficaces.* J'ai toujours eu l'impression d'être ainsi plongé en plein behaviorisme. Il suffit cependant de prendre connaissance des sources d'inspiration de cet éducateur pour changer d'avis. Citons en particulier Rogers (*Liberté pour apprendre*) et Neil (*Libres enfants de Summerhil*). D'aucun ne reconnaîtrait ni Rogers, ni Neil, à la lecture de l'ouvrage. Gordon reste sur terre, affirmeront certains lecteurs. D'autres diront qu'il ne tombe pas dans l'anarchie. Neil ne s'est-il pas senti obligé de répondre à ce dernier type d'objections en publiant *La liberté, pas l'anarchie ?* À mon point de vue, le grand avantage de Gordon, comparativement à Rogers et Neil, est qu'il propose aux éducatrices et aux éducateurs des techniques concrètes, applicables à toutes les classes de la société, tout en respectant ses sources théoriques. Si de temps à autre, en parcourant son ouvrage, je me passais la réflexion que ces techniques peuvent facilement devenir de pernicieux moyens de manipulation dans les mains d'une personne, je retrouvais ailleurs des explications qui me rassuraient sur le système de valeurs de l'auteur. Dommage qu'il n'ait pas cru bon de reproduire son credo portant sur les relations avec les jeunes, credo que l'on retrouve dans *Parents efficaces.*

Le modèle d'intervention de Gordon gravite autour de trois axes majeurs : l'écoute active, les messages-JE et la méthode de résolution de conflits sans perdant.

Il n'est pas facile d'écouter un jeune. Nous cherchons plutôt à résoudre ses problèmes parce que, d'une part, nous nous croyons plus efficaces que lui pour le faire, et d'autre part, nous avons tendance à assumer nous-mêmes des problèmes qui lui appartiennent. Ainsi plutôt que d'écouter l'enfant, d'essayer de comprendre ce qu'il ressent, et par voie de conséquence, de l'aider à trouver lui-même une solution à son problème, nous utilisons les douze obstacles à la communication : avertir, mettre en garde, menacer ; exhorter, prêcher, moraliser ; expliquer, argumenter, persuader par la logique ; juger, critiquer, blâmer ; complimenter, approuver ; humilier, ridiculiser ; interpréter, analyser, diagnostiquer ; rassurer, sympathiser, consoler, soutenir ; enquêter, questionner, interroger ; esquiver, divertir, faire de l'humour. Tout éducateur, qui a confiance en son propre potentiel, devrait faire la liste de ces obstacles sur une grosse affiche et la placer à la vue des jeunes. Ces derniers l'aideront sûrement avec plaisir dans cette difficile pratique de l'écoute active. Non pas que ces moyens soient tous mauvais en soi. Gordon lui-même nous donne un exemple où plusieurs de ces douze moyens peuvent devenir de précieux outils de communication. Encore faut-il cependant qu'ils soient utilisés dans un contexte où ni l'enfant, ni l'adulte ne sont confrontés à un problème personnel. D'où l'importance que Gordon attache à l'identification de problèmes spécifiques, souvent anodins quoique persistants, autant chez l'adulte que chez le jeune.

Les messages-JE remplacent les messages-TU. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant doit assumer l'entière responsabilité de ses sentiments plutôt que de blâmer l'élève ou de porter un jugement négatif sur son comportement. Les messages-JE ont pour but de modifier le comportement de ce dernier en faisant appel à son sens des responsabilités. Pour y arriver, non seulement l'adulte doit-il signaler le comportement en question mais indiquer aussi comment, de façon *tangible* et *concrète,* ce comportement lui cause des ennuis. Les messages-JE sont donc un moyen de faire comprendre à l'enfant que l'adulte a un problème, alors que l'écoute active aide ce dernier à comprendre le problème du premier.

Il arrive que l'enfant et l'adulte fassent face à un problème qui devient pour eux source de conflits. Pour régler ces conflits, on a habituellement recours à deux méthodes, où l'un est gagnant et l'autre perdant. Le plus souvent, avec la méthode mécanique ou autoritaire, c'est l'adulte qui gagne et l'enfant qui perd. Gênés par un excès d'autoritarisme, les enseignants et les enseignantes acceptent plutôt de perdre et laissent l'élève gagner : un bon moyen de former des anarchistes, la forme la plus pernicieuse de l'autoritarisme. Ces deux méthodes correspondent aux deux modèles verticaux d'Angers dans lesquels il y a domination d'un terme sur l'autre.

Gordon propose une troisième voie : la méthode de résolution de conflits sans perdant. Sa méthode, qui correspond au modèle horizontal ou organique d'Angers, repose sur le processus de prise de décision de Dewey. Il ne se contente pas uniquement d'énumérer les diverses étapes de ce processus que tous connaissent assez bien, mais il explique comment les intéressés pensent ainsi arriver à une solution sans perdant. En résumé l'approche gordonnienne repose sur une attitude fondamentale : l'authenticité.

Gordon est conscient que la méthode sans perdant ne permet pas de résoudre tous les problèmes scolaires. Son approche me paraît tout de même être un espoir pour ceux qui souhaitent la disparition du rapport dominant-dominé entre les humains. Ce rapport n'existe pas uniquement entre les classes, comme le signalent les marxistes, ni uniquement entre les hommes et les femmes, comme l'ont fait récemment ressortir les défenseurs des droits de la femme, mais il existe d'abord entre les adultes et les enfants, autant dans la famille qu'à l'école, probablement plus souvent à l'école. Le jeune qui croît dans un rapport de force a tout ce qu'il faut pour devenir un dominant ou un dominé.

Gordon énonce quelques propos fort intéressants à divers problèmes auxquels font face les enseignantes et les enseignants dont celui des devoirs et des bulletins. Il souligne également que non seulement ceux-ci ont le droit d'afficher leurs valeurs et leurs convictions, mais qu'ils ont le devoir de le faire. Paradoxalement, toutefois, c'est en voulant imposer ses valeurs aux jeunes qu'on arrive le plus souvent à les en détourner. Un être sain réagit habituellement de façon vigoureuse à celui qui tente de lui imposer quelque chose.

Je recommande sans hésitation la lecture de cet ouvrage, tout comme celle de *Parents efficaces,* non seulement aux enseignantes et aux enseignants mais à tous les cadres et personnels scolaires qui se sentent mal à l'aise dans un rapport de pouvoir avec les jeunes ou même avec les adultes, mais qui ne veulent pas tomber dans la facilité du laisser-faire ou le piège de l'anarchie.

Roger Cormier

* * *

Pichette, Michel. *L'Université pour qui? Démocratisation du savoir et promotion collective.* Montréal: Éditions Nouvelle Optique, 1979, 142 pages.

Dans le cadre d'un essai sur la contribution du milieu universitaire à la promotion collective des milieux populaires et de leurs organisations, l'auteur, après avoir légitimé la nécessité d'une telle intervention, s'interroge sur les modalités d'opérationalisation d'un tel projet et sur les services à la collectivité que seraient susceptibles d'offrir les instances universitaires.

Le propos de l'auteur débute par un réquisitoire contre les responsables de l'atomisation et de la lobotomisation de l'homme moderne. Ces derniers seraient, selon l'auteur, l'intelligentsia et ses sbires constitués en véritable conspiration avec les « grands propriétaires ». Cette proposition tenant davantage du postulat que de l'hypothèse de travail vérifiée.

Un second postulat de l'auteur, dont la démonstration pourrait peut-être se révéler embarassante, est que, parce que l'Université est « inacessible » aux classes ouvrières et populaires, ces dernières ne possèdent donc pas « tous les moyens qui rendent possible l'appropriation des informations et des outils de connaissance pertinents à la prise en charge de leur vie individuelle et collective dans le sens de leurs propres besoins et leur intérêts ». C'est ainsi que sous le couvert de la promotion collective, l'Université pourrait s'ériger en sauveur des masses par une super-didactique de la vérité et de la connaissance dont elle aurait apparemment le monopole. Il va sans dire que cette attitude ne rend probablement pas justice à la pensée de l'auteur, et si nous la formulons ici, c'est surtout dans la perspective de prévenir le lecteur et de ne pas aborder un discours universitaire nouveau suivant les « patterns » universitaires classiques. Car, la notion de promotion collective fait davantage référence à une concertation d'organisations et d'acteurs ayant des ressources variées, mais complémentaires, et qui œuvrent collectivement à leur développement mutuel. Cela ne devrait pas être le lieu du « maître-élèves ». De plus, il ne faudrait pas être naïf dans ce dossier. En effet, si certaines instances universitaires s'intéressent de plus en plus aux regroupements populaires, c'est certainement en partie dû au pouvoir qu'ont acquis ces dernières

depuis quelques années sur l'échiquier politique. Et, à cet effet, si l'auteur dénonce que la demande actuelle d'« accountability » face à l'Université provient de ce qu'il appelle les « contrôleurs de l'économie », il ne devrait pas oublier qu'il existe une demande similaire provenant de certains regroupements populaires. À ce sujet, nos coûteuses et célèbres « tours d'ivoire » ont grandement été lapidées ces dernières années par de nombreux dirigeants syndicaux.

Ceci étant dit, l'essai de M. Pichette constitue un effort louable de réflexion et de systématisation des propos actuels tenus sur le sujet. De plus, son ouvrage est suffisamment étayé pour légitimer la nécessité d'un nouveau et véritable contrat social entre l'Université et les classes populaires, notamment par l'intermédiaire de leurs organisations de promotion collective.

Toutefois, l'analyse mériterait d'être poussée plus loin et elle ne tient malheureusement pas suffisamment compte des expériences québécoises réalisées sur le sujet depuis quelques années. De plus, il est un peu gênant, voire indécent, d'introduire les notions de « promotion collective » et de « service à la collectivité » pour justifier le maintien et l'augmentation des ressources économiques consenties aux universités par l'ensemble des travailleurs québécois.

Un autre aspect discutable de l'ouvrage est le parachutage d'une grille d'analyse marxiste désarticulée qui, tout compte fait, semble davantage un ajout au texte initial qu'un des éléments moteurs de la réflexion. Enfin, l'auteur entretient une certaine utopie. Il aborde un sujet qui est par essence polémique avec une ingénuité surprenante. Car, il reste à savoir si le monde universitaire sera intéressé et capable de réaliser les transferts nécessaires pour passer de la tapisserie au tapis.

En effet, le crédo universitaire est davantage caractérisé par la promotion individuelle que collective. En d'autres termes, à la question de « l'Université pour qui ? » se substitue rapidement celle de « l'Université comment ? ». Et si l'auteur suggère quelques « modalités d'opérationalisation », et si la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal réalise des projets intéressants dans ce domaine depuis plusieurs années, il faut bien reconnaître que la pratique universitaire est, dans l'ensemble, assez loin de ce discours.

Bref, c'est un ouvrage honnête et intéressant. Si le style est à l'occasion confus, cela tient beaucoup aux problèmes sous-jacents à l'élaboration d'un discours nouveau. Enfin, il est fâcheux qu'un essai, qui a certainement représenté quelques centaines d'heures de travail, possède quelques lacunes d'édition (ex. : table des matières sans pagination).

Guy Pelletier

* * *

Pratiques et Théorie. Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Numéros 5, 6, 7, 8, 9, 10.

La Section des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève publie sous le titre général *Pratiques et Théorie,* des cahiers incluant différents articles qui présentent pour tout chercheur en éducation, un intérêt certain. Nous résumons ci-dessous les cahiers 5, 6, 7, 8, 9 et 10.

Cahier no 5 :

Bronckart, J. P., Besson, M. J. (1978), *Acquisition du langage et pédagogie de la langue,* 73 pages.

Premier article :

Bronckart, J. P., « Réflexions critiques sur les théories de l'acquisition du langage », 1-29.

Dans ce premier article, l'auteur analyse et critique les théories biologique, linguistique et psychogénétique de l'acquisition du langage. La critique principale porte sur le caractère réductionniste des explications proposées par ces différentes théories : la biologie attribue au code génétique le rôle de support du fonctionnement cognitif ; la linguistique insiste sur l'inscription du langage dans le potentiel génétique ; la psychogénétique explique par un processus d'accommodation biologique, l'accès à la représentation et à la fonction symbolique, dont le langage n'est qu'un aspect. Ces diverses conceptions, selon l'auteur, font abstraction du caractère social du langage.

Dans la recherche d'une explication plus satisfaisante, l'auteur discute ensuite des fonctions du langage et précise les relations entre celui-ci et la linguistique. Le langage est un système de représentation et de communication comportant des éléments qui agissent comme substituts des objets désignés, en respectant une convention sociale (code). La linguistique et la psychologie du langage poursuivent des objectifs différents ; la linguistique tente d'expliquer le langage par l'élaboration d'un système de représentation complexe tandis que la psychologie du langage, en insérant le langage dans un réseau de communication, oublie très souvent son caractère représentatif.

Pour éclairer les processus d'acquisition du langage, l'auteur insiste sur la nécessité d'élaborer une théorie du discours en situation. Des recherches pourraient s'orienter vers l'analyse du développement des représentations et des modes de communication.

Second article :

Besson, M.J., Bronckart, J.P. « L'apprentissage de la notion de sujet à l'école primaire », 31-45.

La notion de sujet est complexe et les méthodes d'apprentissage de cette notion doivent, selon les auteurs, tenir compte non seulement des données théoriques, linguistiques et psycholinguistiques, mais aussi des possibilités réelles de compréhension de cette notion par l'enfant. L'analyse des données linguistiques et psycholinguistiques sur la notion de sujet et l'examen des résultats des recherches sur sa compréhension par les enfants d'âges différents permettent aux auteurs de dégager les implications pédagogiques des informations recueillies et de formuler certaines recommandations concernant l'apprentissage de cette notion.

Données linguistiques

Les propriétés principales de la notion de sujet se regroupent sous quatre catégories : 1. *syntaxe :* le sujet est un des deux groupes constitutifs d'une phrase, PSN et SV ; 2. *logique :* au sujet est attribuée une propriété par une opération de prédication ; 3. *accord :* le sujet grammatical détermine certaines marques morphosyntaxiques du verbe ; 4. *discursif :* la notion de sujet est confondue à celle de thème, le thème référant à ce dont on parle dans une phrase.

Données psycholinguistiques

Dans la compréhension sémantique des phrases, les stratégies utilisées par les enfants d'âges différents ne sont pas les mêmes ; il est possible d'identifier trois stratégies : 1. *une stratégie pragmatique :* avant 4 ans, les enfants sont centrés sur la signification des mots ; cette centration ne leur permet qu'une compréhension juste des phrases actives simples ; 2. *une stratégie positionnelle :* les enfants de 6 et 7 ans analysent les phrases en fonction d'une séquence de relations agent-action-patient ; cette analyse assure la compréhension des phrases actives simples et des phrases passives où un seul élément peut jouer le rôle d'agent ; *3. une statégie morphosyntaxique :* vers l'âge de 10 ans, toutes les relations sémantiques peuvent être correctement interprétées ; la forme du verbe, le « par » dans une passive et le « c'est...que » dans une emphatique sont pris en considération dans l'analyse.

Recherches psychopédagogiques

Les recherches psychopédagogiques dont les auteurs font mention ont été effectuées auprès d'enfants de 7 à 14 ans, répartis dans différents groupes en fonction de leur niveau scolaire et de la méthode d'enseignement du français, soit traditionnelle, soit selon la « grammaire nouvelle ». Dans chacune de ces recherches, les enfants devaient identifier le sujet dans des phrases de forme et de structure différentes. Les résultats de ces études montrent que les enfants éprouvent des difficultés à localiser le sujet et que ces difficultés dépendent de la complexité de l'analyse grammaticale requise. De plus, bien que les enfants inscrits dans des classes où l'enseignement du français est traditionnel réussissent mieux que les enfants de classes utilisant une méthode dite de « grammaire nouvelle », ils commettent plus d'erreurs que les enfants de classes « grammaire nouvelle », dans les phrases passives.

Recommandations didactiques

Les auteurs suggèrent de rejeter les méthodes d'enseignement centrées exclusivement sur le sens, de présenter des phrases que les enfants peuvent comprendre avec les stratégies dont ils disposent et de procéder à l'analyse des énoncés produits par les enfants.

Troisième article

Bronckart, J.P. « Le Temps, en linguistique, en psycholinguistique et en psychopédagogie », 47-69.

Cette étude a pour but d'éclairer la notion du temps, son action et son expression dans le langage. L'auteur insiste sur la nécessité de bien distinguer entre les marques de surface et leurs significations. L'aspect, selon les théories linguistiques, réfère au moment du déroulement de l'événement ainsi qu'au degré d'accomplissement de cet événement ; les marques de surface relatives à l'aspect sont généralement les auxiliaires temporels et les temps du verbe. Le terme modalité désigne la « manière d'être d'une substance » ; les marques de surface sont : les auxiliaires de modalité (devoir, falloir...), les verbes fonctionnant comme auxiliaires de mode (aimer, désirer,...) et enfin les adverbes de modalité (certainement, probablement,...). Les études sur le développement de la fonction temporelle montrent que celle-ci ne s'élabore qu'à partir de 6 ans et n'est établie que très tard (au-delà de 12 ans). L'utilisation des différentes marques de surface pour exprimer les relations temporelles se fait progressivement, en fonction de l'âge.

Les études linguistiques, psycholinguistiques et psychopédagogiques de la notion du temps amènent les auteurs à formuler quelques recommandations pédagogiques : les premiers verbes utilisés dans la conjugaison devraient être de type non résultatif, la conjugaison des verbes produisant une action à résultat immédiat devant être abordée plus tard ; enfin, il semblerait opportun d'attendre jusqu'à 8 ou 9 ans pour introduire la conjugaison.

Cahier no 6 :

Perret, J. F., Perret-Clermont, A. N. (1978), *Contributions psycho-socio-pédagogiques*, 51 pages.

Premier article

Perret, J. F. « À propos d'une expérience de « travail indépendant » : quelques réflexions psychopédagogiques », 1-18.

Dans cette recherche, l'auteur analyse, sous les aspects cognitifs et organisationnels, une formule pédagogique connue sous le nom de Travail Indépendant (Ti) et expérimentée dans deux classes de lycéens (16-17 ans). Les observations effectuées dans les groupes de travail, sur une période de 10 heures, se résument ainsi : 1. les

échanges entre élèves sont privilégiés ; 2. les groupes témoignent de peu d'initiative dans la recherche d'information pertinente et dans l'orientation du travail ; 3. la structuration des échanges entre les membres du groupe fait défaut et il en résulte certaines digressions envahissantes ; 4. quelquefois enfin, le groupe refuse la confrontation des points de vue et éprouve des difficultés à raisonner formellement. Pour modifier certains aspects négatifs de cette formule pédagogique, l'auteur propose d'optimaliser les interventions de l'enseignant dans le but de clarifier les objectifs à atteindre, d'aider les étudiants à évaluer les connaissances nécessaires à l'accomplissement de la tâche ainsi qu'à choisir une documentation appropriée. Une attention particulière devrait être donnée aux processus d'organisation des échanges dans le groupe d'élèves.

Second article

Perret-Clermont, A.N. « Psychologie sociale expérimentale, recherche pédagogique et pratique éducative », 21-45.

Dans cette étude, l'auteur définit une approche psycho-socio-pédagogique du problème éducatif de l'apprentissage en situation scolaire. Dans l'analyse des rapports entre la psychologie sociale et la pédagogie, elle souligne les dangers d'une application unilatérale de la psychologie à l'éducation, en critiquant certaines applications hâtives et simplifiées de la théorie de Piaget qui conduisent à des pratiques pédagogiques centrées presque exclusivement sur les relations entre l'enfant et son environnement physique, minimisant ainsi le rôle des interactions sociales dans le développement cognitif.

Dans l'étude des apprentissages scolaires, une approche psycho-socio-pédagogique permet de comprendre la signification sociale des modalités d'interaction maître-élève et d'identifier les impacts des différentes modalités d'interaction sociale sur le développement cognitif de l'enfant. Une telle approche est enfin susceptible d'éclairer les processus de socialisation et de développement intellectuel de l'enfant.

Cahier no 7 :

Pingeon, D. (1978). *La délinquance juvénile comme alternative à la répression,* 51 pages.

Dans cet article, l'auteur définit la délinquance comme une « adaptation particulière, souvent mal appropriée, à des situations dont la souffrance est le dénominateur commun » (p. 4). Selon lui, la différence entre le délinquant et l'adolescent « normal » se situe au niveau du système de protection qui, dans le cas du délinquant, est insuffisant. Les réponses agressives du délinquant sont souvent des réponses désespérées à un sentiment d'injustice sociale. Cette conception de la délinquance entraîne l'auteur dans une critique des différents systèmes de réhabilitation et des différentes attitudes thérapeutiques ; ces réponses sociales à la délinquance sont le reflet d'une intolérance profonde. Seuls des systèmes non répressifs, démocratiques et cogérés peuvent permettre au délinquant d'exprimer sa souffrance, expression essentielle à la guérison.

Cahier no 8 :

Furter, P. (1978). *Les systèmes de formation face aux revendications régionales,* 109 pages.

Ce cahier contient les articles suivants : 1. Revendications régionales et unification nationale ; 2. Les enjeux de la « question régionale » ; 3. Deux Suisses s'interrogent sur le futur du régionalisme.

Cahier no 9 :

Mercier, G., Stroumza, J., Tuyns, G. (1978) *Adultes, praticiens et sciences de l'éducation,* 96 pages.

Dans un premier article ayant pour titre « Les effets du système d'enseignement par crédits ou unités capitalisables de la Section des Sciences de l'Éducation », G. Mercier et J. Stroumza rapportent les résultats d'une étude sur les effets du système à crédits sur la clientèle étudiante, le contenu et la stratégie de la formation et sur la tâche des enseignants.

Une seconde recherche effectuée par G. Tuyns porte sur les caractéristiques du public inscrit à la licence dans la Section des Sciences de l'Éducation. L'enquête révèle que le public est à majorité féminine ; plus de la moitié des étudiants sont des praticiens qui viennent à la Section pour acquérir une certification professionnelle ou une formation permanente.

Dans une troisième recherche, G. Tuyns analyse le plan d'études institutionnel et les programmes individuels des étudiants. En conclusion, l'auteur mentionne que les étudiants définissent leur programme individuel de façon cohérente mais ignorent les critères qui ont présidé à l'organisation du plan d'études ainsi que les champs d'intérêts qui regroupent les enseignants de la section.

Dans une dernière partie, J. Stroumza examine les conditions d'admission à l'enseignement supérieur. Les critères retenus à l'admission sont : 1. acquis professionnel ; 2. niveau des études antérieures ; 3. motivations ; 4. insertion professionnelle durant et après les études ; 3. disponibilité.

Cahier no 10 :

Allal, L. K., Davaud, C. (1978). *Élèves genevois face à l'apprentissage de l'allemand,* 34 pages.

Cette recherche a pour but d'évaluer les attitudes des élèves du Cycle d'Orientation (13 à 15 ans) face à l'apprentissage de l'allemand. Elle vise aussi à préciser les facteurs d'ordre scolaire et extra-scolaire qui influencent les attitudes des étudiants. Les résultats de cette recherche montrent que la méthode d'enseignement influence les attitudes des étudiants : les étudiants ayant bénéficié d'une méthode d'enseignement progressive, exploitant des situations de communication rappelant celles de la vie

courante, montrent une attitude plus positive que les étudiants ayant appris avec une méthode traditionnelle. De plus, les filles ont des attitudes plus positives que les garçons. Enfin, les contacts extra-scolaires avec des membres de la communauté linguistique allemande ont des effets positifs sur les attitudes face à l'apprentissage de cette langue.

Gisèle Lemoyne

NOTE

Voici les titres des autres cahiers parus :

No 1 *La théorie de Piaget et l'éducation préscolaire* (2e édition)
par C. Kamili et R. Devries

No 2 *Enseignement et vie sociale*
par A.N. Perret-Clermont,
W. Doise, G. Meyer et A.N. Perret-Clermont,
A. Henriques et C. Coll,
E. Duckworth et O. Bonnard

No 3 *Thème et variations sur l'ethnocentrisme*
Actes du colloque interdisciplinaire organisé en février 1976
Édité par P. Furter

No 4 *Quelques propos sur l'intégration à l'âge préscolaire*
par G. Chatelanat (FPSE) et A. Borer, C. Brown, C. Dreyfus,
E. Tausky et C. Waeber (IES)

No 11 *La formation des travailleurs émigrés : un problème politique*
par R. Fibbi et P.A. Neri

No 12 *Approches en psychopédagogie des mathématiques*
par J. Brun et F. Conne

No 13 *École et cultures*
par M. de Certeau

À paraître

No 14 *Éducation des adultes - Thèmes et réflexions*
par le secteur Éducation des Adultes

No 15 Recueil annuel - Mémoires, recherches, travaux

Hors série :

Éducation des adultes : recherche sur l'évaluation
Polycopié du secteur Éducation des Adultes

* * *

Le curriculum au Canada en perspective historique, The Curriculum in Canada in Historical Perspective, Sixième Annuaire 1979, Sixth Yearbook 1979. Sous la direction de G.S. Tomkins. Vancouver : Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Canadian Society for the Study of Education, mai 1979, VIII-121 pages.

En mai 1979, la Société canadienne pour l'étude de l'éducation publiait son *Sixième Annuaire, 1979.* Elle l'a dédié à Douglas Lawr, historien canadien, décédé en 1978, à l'âge de 40 ans.

L'annuaire porte sur le développement du curriculum au Canada, dans une perspective historique. Dix articles le constituent, signés de onze auteurs, deux de l'University of British Columbia, de l'University of Calgary et de l'University of Manitoba ; un, de l'Université Laval, de l'University of Western Ontario et de l'Atlantic Institute of Education ; deux co-auteurs, l'un, de l'University of Toronto et l'autre, de Concordia University.

L'histoire du développement du curriculum au Canada, tel que présentée par l'Annuaire, met en relief diverses facettes dont le lien ne peut être qu'apparent, les auteurs ayant choisi eux-mêmes leur sujet : fresque historique, influence américaine, évolution au Québec, conflit curriculum-culture, modernisation, canadianisation, héritage culturel, sort de l'école d'agriculture, réformes et tendances actuelles.

Personne n'ignore la difficulté de produire une recension d'articles aussi différents, même si on se rappelle que leur lien commun est l'histoire du curriculum. La façon qui a paru la plus appropriée consiste dans le regroupement des articles sous trois rubriques polarisatrices : préoccupations philosophiques, recherche d'originalité, orientations nouvelles.

1. *Préoccupations philosophiques*

L'avènement de l'industrialisation, de l'urbanisation, de la communication massive par air, mer et terre, apporta de profondes transformations dans les modes de pensée et de vie des citoyens canadiens. En éducation, ce fut l'époque où, à l'instar des pays colonisateurs, la préoccupation majeure fut celle du maintien de la famille et du bien-être de l'enfant. Puis, graduellement, la famille perdant son rôle d'institution sociale, on en vint à confier à l'école le mandat de garante du progrès moral, culturel et matériel de la société, lui assignant ainsi un rôle socio-économique important.

En dépit de cette orientation pragmatique, originaire de certains pays très industrialisés, quelques systèmes d'éducation canadiens persistèrent à favoriser l'éducation d'une élite en l'imprégnant de patriotisme, de sentiment national, moral et religieux.

Pendant deux siècles environ le curriculum a été fortement marqué par des préoccupations philosophiques, bases mêmes de toute éducation. Aujourd'hui, les provinces canadiennes, fuyant l'utopie et le danger de la stabilité, cherchent à développer un curriculum qui pourrait assurer à l'enfant l'éducation optimale, intégrale et intégrée à laquelle il a droit, et qui véhiculerait les aspirations multiethniques, multiculturelles et multilinguistiques de leurs communautés respectives.

2. ***Recherche d'originalité***

Des événements de nature diverse, suscités par des conflits internes et externes, ont forcé chaque province à se conscientiser. Il y eut de multiples conflits religieux, politiques, économiques, culturels et linguistiques. Parallèlement, naquit une prise de conscience nationale irrésistible où l'on chercha à se libérer du curriculum des mères-patries et des voisins envahissants. Lutte contre certaines idéologies traditionnelles, entre de nombreux groupes religieux, contre les programmes férus d'importations historiques et littéraires, lutte ouverte ou sournoise entre l'église et l'état. En fait, les provinces canadiennes, dans leur recherche d'originalité, devaient au préalable se rendre plus autonomes par rapport à leur passé.

De multiples tentatives de transformation du curriculum eurent lieu. Ici on introduisit un programme scientifique dans un curriculum classique et religieux, là, on développa des programmes pouvant garantir la survivance culturelle et linguistique, ailleurs, on essaya d'uniformiser les programmes pour assurer la neutralité en matière de religion et on les réaménagea pour leur donner une personnalité canadienne à couleur locale, culturelle et économique.

3. ***Orientations nouvelles***

L'histoire du curriculum au Canada met en lumière un désir quasi unanime de créer une communauté typiquement canadienne, entre autres, par les programmes, les manuels scolaires, les méthodes, voire l'architecture. On sent naître une société hantée par de nouvelles orientations. On parle avec vigueur de la promotion du canadianisme, du pluriculturalisme, de l'uniformisation de l'enseignement de l'histoire du Canada, des droits linguistiques, culturels et religieux. Un effort concerté est perçu d'un océan à l'autre pour la sauvegarde des droits provinciaux en matière d'éducation.

Cette recension n'aura rien apporté à l'histoire et n'aura jeté aucune critique sur les articles de l'*Annuaire 1979.* Qui peut se targuer d'être impartial ? Pour sa part, le Québec filtre à peu près dans tous les articles ; les caractéristiques que l'on donne à ses réalisations en éducation concordent chez les auteurs.

L'histoire du curriculum canadien est encore loin d'être au point, l'histoire de l'éducation elle-même, en dépit d'efforts réels, sincères et persistants, n'en est qu'à ses débuts. Cependant, bien avisé serait celui qui lirait les articles de l'*Annuaire 1979,* parce qu'il les trouverait bien étoffés et bien écrits.

Antonio LeSieur

* * *

Valiquette, Josée. *Les fonctions de la communication, au cœur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle.* Études et documents, Collection SREP, no 16-0125, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique. Québec : Éditeur officiel, 1979, 236 pages.

Dans cette étude, Josée Valiquette présente d'abord diverses théories relatives aux fonctions de la communication, puis elle s'attarde à en décrire une de façon plus particulière. Elle émet l'hypothèse que l'étudiant qu s'adonne à un exercice motivé des fonctions du langage obtient une « meilleure garantie de maîtrise et de transfert des apprentissages linguistiques » (p. 20).

Après avoir discuté les points de vue les plus importants et décrit les principaux modèles théoriques qui se sont développés et précisés à l'occasion des recherches pédagogiques des dernières décennies, l'auteur délaisse l'approche de Jakobson, celle-là même qui constitue la pierre angulaire du « nouveau » programme de français (primaire), parce que cette approche « paraît peu appropriée à éclairer le processus dynamique de production des discours » (p. 53) ; elle laisse également de côté le point de vue de Wight dont il semble peu aisé de saisir le lien qui unit le cadre théorique aux avantages que cette approche est susceptible d'apporter au plan des apprentissages linguistiques. En fait, l'auteur retient le modèle de Britton qu'elle considère être un outil méthodologique valable à la fois pour le primaire et le secondaire ; mais elle le remanie et en fait un système binaire à ramifications (p. 65).

L'essentiel de cette étude consiste donc à présenter les divers aspects véhiculés par le modèle brittonien remanié. Ce système comporte une fonction *expressive* centrée sur l'émetteur et des fonctions *transactionnelles* centrées sur le récepteur. Ces dernières se subdivisent en une fonction informative et en trois fonctions conatives appelées fonctions persuasive, régulatoire et ludique. En laissant de côté les termes « transactionnelles » et « conatives » qui chapeautent des sous-groupes de fonctions, on s'aperçoit que le modèle remanié compte cinq fonctions : *expressive, informative, persuasive, régulatoire* et *ludique.* Dans le document de Josée Valiquette, chacune de ces fonctions fait l'objet d'un chapitre (chapitres 5 à 9).

Un lecteur pressé pourrait sans doute « sauter » les quatre premiers chapitres destinés surtout à montrer le cheminement de l'auteur et à justifier ses choix ; mais la majorité des lecteurs parcourront avec intérêt et grand avantage les cinq derniers chapitres qui forment l'essentiel de cette étude. L'auteur y rappelle que chaque fonction langagière possède plusieurs caractéristiques que tout enseignant devrait connaître ; parallèlement, elle sait demeurer objective et indiquer que les fonctions se différencient entre elles moins par des traits particuliers « exclusifs » que « par certains phénomènes linguistiques dont la probabilité d'occurrence paraît plus forte » (p. 89).

Tout enseignant devrait se procurer et lire cette étude : elle apporte un nouvel éclairage face à la « philosophie » du programme de français langue maternelle (primaire), en ce sens qu'elle véhicule un point de vue différent, susceptible d'engendrer ou de favoriser la discussion ; elle permet de voir que tout est relatif et qu'on apprend autant par l'observation des différences que par l'analyse des ressemblances.

Gérard-Raymond Roy

* * *

François, Frédéric, *Syntaxe et mise en mots — Analyse différentielle des comportements linguistiques des enfants.* Paris : Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique, 1978, 116 pages.

Autrefois, la non-réussite scolaire était le plus souvent vue comme la résultante d'un manque d'aptitude de la part de l'individu. Récemment, Basil Bernstein a proposé l'hypothèse suivant laquelle le retard scolaire s'expliquerait par des différences de formes linguistiques en usage, elles-mêmes conditionnées par des différences de relations sociales. Plus spécifiquement, les enfants issus de milieux favorisés acquéreraient un *code élaboré,* caractérisé en particulier par un grand niveau de complexité syntaxique, une plus grande richesse lexicale, et un degré élevé de personnalisation du discours, alors que les enfants appartenant à des milieux défavorisés ne pourraient recourir qu'à un *code restreint.* L'échec scolaire serait ainsi tributaire du langage, lui-même tributaire du milieu d'appartenance sociale. D'une explication psychologique du problème on est ainsi passé à une explication du type sociolinguistique.

Les travaux de Bernstein ont donné lieu à un certain nombre de recherches expérimentales destinées à vérifier le bien-fondé de ces vues : les thèses opposées de William Labov sont bien connues. Le rapport de recherches qui est présenté dans *Syntaxe et mise en mots* s'inscrit dans la ligne des travaux expérimentaux s'intéressant à certains aspects de ce que d'aucuns ont appelé le problème scolaire du « handicap linguistique ».[1] Doit-on parler de supériorité ou de différence des performances linguistiques des enfants issus de milieux socio-culturels contrastés ?

Afin de mesurer l'importance relative des facteurs susceptibles d'entraîner des variations du type de structures utilisées, neuf enquêtes ont été réalisées dans différents milieux scolaires, la plupart avec la collaboration d'étudiants sous la direction de Frédéric François. Essentiellement, les tâches expérimentales proposées sont : le récit d'après une image ou une bande dessinée, le récit d'après un récit entendu, l'explication des règles d'un jeu, et la définition de termes.

En outre, des grilles de dépouillement ont dû être mises au point. Les remarques contenues dans le chapitre portant sur cette question sont d'une grande importance pour tous ceux qui sont amenés à faire des dépouillements linguistiques : en particulier, le type de classement des prédicats et de classement des expansions qui est proposé paraît avoir une très grande valeur heuristique.

La plus grande originalité des travaux exécutés sous la responsabilité de Frédéric François consiste cependant — il faut le souligner — à remettre en cause dès le début les critères mêmes des analyses de la complexité syntaxique habituellement menées sur le sujet. La plupart des tests et des pratiques pédagogiques n'admettent-ils pas, au moins implicitement, la supériorité linguistique d'un critère comme celui de la complexité syntaxique : une phrase comprenant plusieurs enchassements, plusieurs subordonnées ou plusieurs transformations caractériserait un code élaboré, lequel serait surtout transmis en milieu favorisé. Pour Frédéric François, pareille surnorme doit être rejetée particulièrement en vertu du fait qu'il existe dans chaque situation bon nombre

de stratégies linguistiques possibles : une langue est un système qui offre la possibilité de « dire la même chose » de différentes façons. Fort de cette constatation empirique, l'auteur se place alors du point de vue de ce qui est *nécessaire à la communication* à un moment donné quel que soit, par ailleurs, le milieu d'appartenance sociale.

C'est ce qui l'amène à rejeter la distinction code élaboré-code restreint au profit d'une précision de la notion de codage de l'expérience en termes de codages nécessaires ou facultatifs. Concrètement, la notion de complexité syntaxique ne sera plus ramenée, par exemple, à celle du nombre de transformations supposées. Il s'agit plutôt de considérer tout codage simple, non pas comme un langage sans expansion, mais bien comme un langage qui privilégie les *expansions obligatoires.* En d'autres termes, une phrase d'une certaine complexité syntaxique n'est pas nécessairement synonyme, chez l'auteur, de code élaboré : il y a quand même codage simple si les formes linguistiques utilisées, quelque complexes qu'elles soient, sont essentielles pour communiquer une expérience. La complexité syntaxique n'étant pas privilégiée *a priori,* la syntaxe n'est donc pas étudiée en elle-même mais bien en tant que forme contraignante du contenu communiqué.

Vue la multiplicité des facteurs en cause (contenu, situations de communication, langue orale ou langue écrite, etc.), il n'y a pas eu de plan d'expérience prédéterminé appliqué à un grand nombre d'enfants. Autrement dit, les sujets de l'expérience, en nombre variable suivant chacune des enquêtes, n'ont pas été soumis à un seul et même type de tâches (récit d'après image, etc.), et chaque enquête n'a porté que sur l'étude de telle ou telle variable. Plusieurs « coups de sonde » ont ainsi été donnés dans différentes directions, ce qui a obligé à modifier au fur et à mesure la procédure d'enquête. Tout en admettant le caractère dynamique de pareille approche, il faut cependant reconnaître qu'il en résulte une certaine disparité dans les résultats. Par exemple, l'hypothèse d'une différenciation en faveur des milieux socio-culturellement favorisés est tantôt confirmée (enquêtes 6 et 7), tantôt infirmée (enquête no 8). Les effectifs sont d'ailleurs, dans chaque enquête, assez limités. De plus, certaines variables (l'âge et la nature exacte des différenciations sociales) n'ont été traitées, de manière avouée (p. 8), qu'imparfaitement. Quant à la variable pédagogique, elle doit faire l'objet de recherches à venir.

Pourtant, en dépit de ces quelques lacunes, il reste que l'auteur a très bien su mettre en valeur, dans les quatre pages de la conclusion, les éléments susceptibles d'homogénéiser les résultats. Il ressort de tout cela qu'il est permis d'écarter deux mythes : celui d'un « handicap des sujets, tel qu'il a été hâtivement totalisé dans une dichotomie comme celle qui oppose code restreint à code élaboré... » (p. 116), et celui de « la » compétence linguistique en mettant l'accent sur la variété des usages allant de pair avec certaines données stables.

Syntaxe et mise en mots apparaît en définitive comme un rapport de recherches expérimentales qui se doit d'être lu par tous ceux qui s'intéressent non seulement à la syntaxe et à la sociolinguistique (liée au domaine scolaire), mais également aux

relations entre la syntaxe et la sémantique, et à tous ceux qui sont amenés à élaborer ou à appliquer des grilles de dépouillement linguistique. Chacun saura, à coup sûr, y trouver son profit.

Claude Germain

1. Pour ceux qui s'intéressent aux aspects spécifiquement québécois de la question, nous tenons à signaler la parution prochaine, aux Presses de l'Université de Montréal, d'un ouvrage de Gilles Gagné et Michel Pagé, intitulé : *Étude sur le langage des enfants québécois, (1969-1978).*

* * *

Milot, Jean-Guy. *L'enseignement de la grammaire au secondaire,* 142 pages ; *L'enseignement de l'orthographe au secondaire,* 181 pages. « Didactique du Français au Secondaire », Série 2, Numéros 1 et 2, Programme de Perfectionnement des Maîtres de Français au Secondaire, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 1978.

L'auteur, conseiller pédagogique à la C.E.C.M. ainsi que chargé de cours du P.P.M.F. (sec.) de l'U. de M., vient de publier, à l'intention des maîtres de français ou des étudiants du P.P.M.F. (sec.), les deux premiers numéros dans la série 2 de la collection « Didactique du Français au Secondaire ». Cette série est consacrée aux « documents pédagogiques » et il s'agit bien ici de deux outils qui doivent être utilisés avec un groupe de professeurs dirigés par un conseiller ou un animateur. Il ne s'agit donc pas de livres à proprement parler qui s'adressent à un seul lecteur passif, mais bien plutôt de documents de travail, genre cahiers d'exercises, où le lecteur devient co-auteur par une participation active : il doit répondre à des questions, solutionner des problèmes, faire des leçons, émettre et défendre des points de vue, des jugements, etc. Les deux cahiers, de même style, présentent une approche « maïeutique », conforme d'ailleurs à l'approche pédagogique que propose l'auteur. Son but est de susciter « une réflexion active » sur l'enseignement du français.

Le premier volume donne comme objectif terminal trois éléments : « être capable de 1° formuler clairement ce qu'on peut entendre par 'cours de grammaire', 'cours d'orthographe' et 'cours de langue maternelle' ; 2° concevoir des leçons pratiques, et 3° évaluer, à l'aide de critères précis, la valeur d'une leçon de grammaire » (p. 1). Suivent une dizaine d'objectifs intermédiaires (p. 2), lesquels déterminent en fait la répartition du cahier en onze parties, dont l'énumération suivante donnera une idée exacte du contenu offert à la réflexion : 1. « qu'est-ce que je pense et qu'est-ce que je fais » ; 2. « relevé des conditions favorisant l'apprentissage en profondeur et premières évaluations de leçons de grammaire » ; 3. « description, analyse et critique d'une leçon idéale » ; 4. « du problème de l'identification des éléments du discours et du rôle des définitions ; 5. « analyse de la qualité des définitions proposées dans les manuels de grammaire » ; 6. « le cas de l'analyse grammaticale » ; 7. « première synthèse » ; 8. « que

serait un cours de langue maternelle ? » ; 9. « vers une didactique de la lecture et de l'écriture » ; 10. « quoi enseigner » ; 11. « évaluation ». Le plan est clair, logique, et aborde les vrais problèmes de l'enseignement de la grammaire.

La position de l'auteur, qui se dégage des questions et des problèmes posés ainsi que des solutions suggérées, est assez claire. Le cours magistral traditionnel, qui se situe sur le vecteur manuel-maître-élève, n'est d'aucune efficacité, sauf s'il répond aux attentes, aux questions des élèves, ce qui est plutôt rare. Les « grammaires connues » (Grevisse, Laurence, etc.) sont inutiles : les définitions qu'on y donne « sont incomplètes, incohérentes, non rigoureuses. Elles donnent une mauvaise description de la langue » (définitions et classements aberrants)... « Ces définitions... sont inutiles aux enfants pour qu'ils arrivent à bien identifier les éléments du discours » (p. 53). Il rejette également la pratique de l'analyse grammaticale traditionnelle puisqu'elle n'aide en rien l'enfant à comprendre le sens des phrases, ni à distinguer les parties du discours, etc. (pp. 84-92). Même position quant à l'analyse de texte avec des questions auxquelles l'élève doit répondre pour montrer qu'il a compris (pp. 112-129).

Milot propose de partir de l'élève (et non des grammairiens), de son vécu, de sa « subjectivation » (c-à-d. de l'ensemble des notions acquises) pour l'amener de lui-même à l'« objectivation » du fonctionnement des faits de langue (pp. 111-129). Il définit (p. 99) le cours de grammaire comme « une activité scolaire qui amène un élève à assimiler en profondeur 1) la ou les formes discursives d'un fait de langue dans un discours donné ; et 2) son fonctionnement syntaxique dans le contexte où il prend place »... « Un cours de grammaire peut porter sur une forme *orale* de discours ou sur une forme *écrite* de discours. » En bref, « le cours de français (grammaire et orthographe) doit rendre les élèves capables d''utiliser' les différents types de discours en usage dans notre collectivité francophone » (p. 102). D'où une méthode inductive d'acquisition de connaissances sur la langue par la pratique d'un grand nombre de discours (oraux et écrits) et de types variés, toujours selon le niveau et les intérêts des élèves, lesquels créent leur propre grammaire par fiches. Mieux comprendre le mécanisme d'un texte permet de mieux le comprendre ou le faire, ce qui est le but du cours de français (p. 108). (Cf. « la leçon idéale », pp. 26-50).

Le deuxième volume, « *L'Enseignement de l'Orthographe au Secondaire,* suit logiquement le premier et se présente dans le même style : « ce document est un instrument de réflexion sur l'enseignement de l'orthographe » (p. 1). L'objectif général est double : 1. « être capable de formuler des points de vue théoriques sur l'enseignement de l'orthographe » ; 2. « être capable d'élaborer et de justifier plusieurs genres d'interventions pédagogiques susceptibles d'amener l'élève à maîtriser de plus en plus l'orthographe » (p. 11). Suivent une dizaine d'objectifs particuliers qui sont discutés un à un dans les 10 parties du manuel. Les points abordés sont les suivants : code écrit versus code oral : orthographe, code, norme ; crise et réforme de l'orthographe ; orthographe d'usage et orthographe grammaticale ; facteurs influençant la maîtrise de l'orthographe ; typologie des incorrections et diagnostics ; psychologie du comporte-

ment de celui qui a appris à écrire et de celui qui est en train d'écrire ; analyse du matériel didactique disponible sur le marché ; dégagement d'une méthodologie de l'orthographe (pp. II-VI).

Selon Milot (pp. 81-83), « le problème de l'enseignement de l'orthographe se présente ainsi : « si l'idéal, pour l'enseignement, est de rendre l'élève capable d'écrire correctement et couramment sans s'arrêter à la forme de chaque mot mais tout en étant capable de subitement s'arrêter là où il y a danger d'erreur, le problème est donc de mettre en place (dans le psychisme de l'enfant) un système d'alarme qui se déclenchera automatiquement à l'apparition dans l'inconscient d'une forme de mot ou d'une structure donnée. »... « La clé de la mise en place du système d'alarme orthographique est donc a) l'acquisition de modèles quant à un ensemble de faits de langue ; b) l'identification de catégories de faits de langue pour lesquels le psychisme acquiert difficilement des modèles ». ... Cette acquisition et cette identification « correspondront à des connaissances profondément assimilées. » L'auteur explicite ensuite ce qu'est un modèle verbal (p. 84) et comment il s'acquiert (9 propositions) (pp. 85-87) ; puis il propose différents scénarios (pp. 180-181), avec lesquelles il est difficile d'être en désaccord.

Notre appréciation de ces deux « documents de réflexion active » sur l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe ne peut être que favorable puisque l'auteur expose clairement ses objectifs et s'y tient tout au long ; ils s'abstient du ton *ex cathedra* et reste logique avec lui-même. La présentation est agréable, directe et ne manque pas d'humour à l'occasion. Il serait étonnant que, suite aux informations, discussions, travaux pratiques, etc. qu'apportent ces deux cahiers, l'enseignement du français ne s'améliore pas.

Hubert Séguin

* * *

Genese, Fred. *Les programmes d'immersion en français du bureau des écoles protestantes du grand Montréal.* Études et documents, Collection : Commissions scolaires, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique. Québec : Éditeur officiel, 1978, 34 pages.

Les programmes « d'immersion » en français à l'intention des jeunes anglophones existent au Québec depuis plus de 10 ans. Implantés d'abord à titre expérimental en 1965 par la Commission scolaire régionale protestante Rive-Sud, divers modèles de ce régime pédagogique se sont répandus à travers le Canada et plus récemment dans plusieurs villes des États-Unis.

Le terme « immersion » est employé pour désigner l'utilisation d'une langue seconde, en l'occurrence le français, pour l'enseignement des matières scolaires. La proportion du temps consacré à l'enseignement en français, ainsi que le niveau où ce type d'enseignement débute, varient d'un programme à l'autre. Selon le cas, il peut

s'agir d'immersion à 100%, à 40% et 20% du temps d'enseignement. Seule la description de chacun des programmes permet de préciser l'étendue du concept immersion.

Depuis leurs débuts, les programmes d'immersion ont fait l'objet de nombreuses recherches. Un inventaire de ces études compilé en 1976 par M. Swain comprenait déjà quelques 115 titres, dont un seul en français.

La présente étude, rédigée par F. Genese, ancien responsable de la recherche au Bureau des Écoles Protestantes du Grand Montréal (BEPGM), fait le point sur les programmes expérimentaux d'immersion en français dans les écoles de cette commission scolaire. On y retrouve une description des divers programmes mis sur pied aux niveaux primaire, secondaire 1, puis secondaire 1 et 2.

Une partie importante du document est consacrée à la synthèse d'une série d'évaluations longitudinales qui ont tenté de mesurer l'impact de l'immersion sur 1) la compétence de l'élève dans sa langue maternelle, 2) les résultats scolaires de l'élève et son développement cognitif en général, 3) sa maîtrise fonctionnelle du français et 4) ses attitudes à l'égard de l'utilisation du français dans la vie quotidienne, de la culture canadienne française et des Canadiens-français eux-mêmes.

Le schéma de la recherche présenté permet des comparaisons intéressantes entre les élèves des classes expérimentales à différents niveaux et des groupes témoins anglophones et francophones. Également, ces études tentent d'établir l'efficacité relative des différents modèles du programme.

Ce document ne se veut pas un rapport de recherche. Le lecteur n'y trouvera pas des données ou des analyses statistiques. L'auteur a plutôt tracé les grandes lignes d'un vaste programme de recherche longitudinale. Tout au long de son travail, il fournit les références aux rapports spécifiques par lesquels les données recueillies ont été rendues publiques.

On constate (et l'auteur le souligne) qu'en mettant l'accent sur la recherche « sommative » qui a servi à démontrer la légitimité de l'immersion en français en tant que régime pédagogique valable et avantageux pour la communauté anglophone, d'autres aspects de la recherche ont été négligés.

Des études de type « formative » portant sur le processus d'apprentissage et sur les techniques d'enseignement s'imposent à l'heure actuelle alors qu'on cherche à améliorer l'efficacité de ces programmes. De même, leur rentabilité auprès de clientèles scolaires plus diversifiées tels que les milieux socio-économiques défavorisés, reste à démontrer.

Ce document, rédigé dans un style succinct et lucide, sera certainement bienvenu dans le milieu de l'éducation. Il permettra au néophyte (enseignant, parent ou chercheur) de se retrouver dans la profusion de rapports de recherche déjà existants et

de mieux situer ceux qui sont à venir. Il témoigne de la volonté sérieuse, et à mon avis louable, de la BEPGM de répondre aux parents et au monde de l'éducation au sujet de sa politique à l'égard de la préparation de sa clientèle scolaire à évoluer dans une société francophone.

Le Comité de rédaction de la série « Études et Documents » nous promet d'autres publications dans cette collection. Nous les attendrons avec le plus grand intérêt.

Alison d'Anglejan

* * *

De Gagné-Lauzon, Carole ; Pham-Dang, Hoa. *Utilisation et production du matériel didactique par les enseignants du primaire.* Cahier 1 : *Résumé synthèse des résultats.* Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique. Québec : Éditeur officiel, 1979, 42 pages.

Ce document d'information, premier cahier d'une vaste étude réalisée par la direction du matériel didactique, concerne les enseignantes du primaire et les divers responsables de programmation et de formation. Ce projet d'étude vise à répondre à un besoin d'information, mais aussi à mieux identifier les besoins des enseignantes et à plus long terme à contribuer à une politique de production et de soutien à la production locale.

Le premier cahier ne traite que du sondage comme tel. Après un premier chapitre qui situe l'objectif, son orientation et sa méthodologie, nous trouvons les différentes données relatives aux pratiques d'utilisation du matériel didactique, les expériences de production, les activités d'apprentissage, les difficultés et les besoins exprimés par les enseignantes.

On y découvre les difficultés classiques des enseignantes, le manque d'information et de formation, mais aussi l'opinion assez répandue que le matériel existant est peu conforme au programme, du moins dans certains champs, aux intérêts de l'élève et à l'enseignement du maître. Les besoins exprimés sont très vastes alors que les enseignantes ont peu de temps à consacrer à leur satisfaction. De ce portrait, le document dégage quelques pistes de travail à court terme. Dans l'ensemble, ce cahier et les suivants, qui sont annoncés, constituent une base d'information très importante pour tous ceux dont la tâche est de définir des orientations relatives à l'utilisation et à la production de matériel didactique au primaire.

Jean-Claude Hétu

* * *

Service de recherche et expérimentation pédagogique. *Les Amérindiens et les Inuit du Québec, des stéréotypes à la réalité.* Études et Documents, Collection : SREP, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique. Québec : Éditeur officiel, 1979, 81 pages.

La publication la plus récente du SREP, *Les Amérindiens et les Inuit du Québec, des stéréotypes à la réalité,* constitue l'œuvre d'une équipe de recherche, celle du dossier amérindien du SREP en collaboration avec la Centrale des bibliothèques.

Nature de l'ouvrage

Tel qu'il est présenté dans l'avant-propos, cet ouvrage est en réalité un guide à l'intention des enseignants du primaire. Les Amérindiens et Inuit y sont présentés comme les descendants fort mal connus (pour ne pas dire ignorés) des premiers habitants du pays. Les auteurs déplorent « l'ignorance dans laquelle se trouve la majorité des Québécois par rapport à la situation actuelle et passée » de ces descendants au sujet desquels très peu de « bons livres » et documents audio-visuels ont été produits et mis en circulation. C'est dans la perspective d'une réponse vigoureuse et d'une dénonciation des stéréotypes véhiculés dans les manuels scolaires qu'une équipe s'est mise à la réalisation d'un guide, en s'adressant, dans un premier temps, à la population des enseignants du primaire.

L'objectif du guide est double ; le premier, d'ordre pratique, vise « à orienter l'achat ou l'emprunt de matériaux » évalués selon des critères d'authenticité, de même qu'à « faire disparaître » certains documents dont la valeur est plus que douteuse. Le deuxième objectif, d'ordre pédagogique celui-là, « souhaite sensibiliser les enseignants(es) à l'un des aspects du rapport existant entre la société euro-québécoise et les autochtones, à savoir l'image peu réaliste que nous entretenons des Indiens et des « Esquimaux », et ce dans le but d'atteindre un but encore plus large, celui du « développement d'une attitude de compréhension à l'égard des diverses valeurs culturelles », tel que le préconise le programme des sciences humaines au primaire.

Présenté sous la forme de fiches faciles à consulter, le guide est précédé d'une courte analyse de la situation historique des autochtones et du développement de leur idendité nationale qui n'a rien à voir, selon les auteurs, avec les stéréotypes que nous (enseignants et citoyens) nourrissons à leur égard, particulièrement en Amérique du Nord. Les québécois n'y sont pas « ménagés » par l'équipe qui voit dans l'attitude ethnocentrique et stéréotypée qui nous caractérise l'origine d'un ensemble de préjugés et de racisme généralisé.

L'étude de la littérature effectuée du dossier améridien par l'équipe du SREP, celle-là même que lui a proposé la Centrale des Bibliothèques, a porté sur l'identification des stéréotypes marqués dans les manuels touchant les Améridiens et les Inuit ; on y relève, en ce qui a trait à l'Indien, l'image d'un « barbare et primitif, proche de la nature mais de culture inférieure, s'adonnant au désordre et à l'indiscipline et parlant une langue imparfaite » ; d'autre part, on s'attarde au matérialisme de cette culture

construite sur « des igloos, des peaux de phoques, des harpons » et de la grande misère de la culture des Inuit. L'équipe reproche aux auteurs de manuels scolaires existants d'aller jusqu'à « nier l'existence actuelle des Indiens, soit en les marginalisant, soit en les assimilant à la société occidentale ». Le but du guide est de corriger cet état de chose en éveillant les enseignants à cette situation trop répandue et à les inviter à la découverte des traits réels de peuples qui, malgré les effets désastreux de la colonisation, réussissent à survivre et à maintenir une culture propre et bien vivante.

L'orientation bibliographique que constitue le guide est donc une analyse de livres et de documents, en fonction des stéréotypes qui viennent d'être mentionnés. En plus de comporter le nom de l'auteur, le titre du livre ou document, la maison d'édition et l'année de publication, les fiches permettent deux types de classification jugés utiles pour l'enseignant. On aura, comme premier mode de classificaiton, la présence ou l'absence de stéréotypes, mode qui donnera lieu à cinq cotes d'appréciation de l'ouvrage (très recommandé, recommandé, recommandé (avec réserve), utile, non recommandé) et comme deuxième mode de classification, le niveau d'âge des enfants (M : maternelle, E : 8-10 ans, E* : 6-9 ans, E** : 9-12 ans) à qui les manuels pourraient convenir.

Appréciation

Très intéressante sur le plan de la présentation, l'idée de fiches informatives qui dépassent le seul niveau descriptif m'apparaît un filon à exploiter en éducation. Les fiches présentées constituent en ce sens un outil indispensable pour les enseignants s'engageant dans un projet scolaire, sur le thème des Amérindiens et des Inuit, et ce, même au niveau de la maternelle.

J'aurais cependant apprécié un traitement différent du matériel très riche qu'apportent les fiches, à savoir que je trouve presque antipédagogique qu'un guide n'attire l'attention du lecteur que sur la seule recommandabilité ou non-recommandabilité des ouvrages. Le seul critère explicite qui vaille à l'ouvrage l'appréciation et la recommandation, par les auteurs, ne repose que sur la factualité d'un matériel étudié sous l'angle des stéréotypes qu'ils véhiculent.

Or, les objectifs les plus importants du guide sont, selon les auteurs, ceux de la conscientisation et, plus, ceux de la transformation des attitudes chez les québécois. J'ai crainte que les fiches ne suscitent une lecture rapide de la cote attachée au manuel (recommandable ou pas), sans que ne soit approfondie par le lecteur la courte analyse que la fiche propose. Je verrais comme très important de proposer à l'enseignant une lecture analytique du matériel qui n'est pas recommandé ; il y aurait peut-être lieu d'encourager la démarche de prise de conscience au sujet des stéréotypes véhiculés dans ces manuels avant d'inviter à l'utilisation du matériel recommandé, celui-là visant le développement d'attitudes nouvelles. Je croirais important que cette même démarche puisse être réalisée par les enfants plus âgés, de façon à ce que ces derniers puissent également remonter le courant de ce qui est devenu pour nous, si l'on s'en fie aux auteurs, une attitude de racisme. L'identification de la forme et de la couleur de nos

propres stéréotypes constitue, pédagogiquement parlant, une démarche importante, surtout lorsqu'on s'inscrit dans une démarche de dénonciation et d'élimination d'un matériel scolaire qui soutient de telles attitudes.

Étant donné la rareté du matériel qui est retenu et proposé aux enseignants (sur les 33 manuels scolaires étudiés, seuls *trois* ouvrages parisiens sont *recommandés, quatre* ouvrages québécois sont *recommandés avec réserve* et *un* ouvrage parisien est jugé *utile*), j'aurais aimé que l'on développe et propose des moyens pédagogiques d'utilisation des fiches décrivant le matériel non recommandé : les analyses des stéréotypes y sont extrêmement intéressantes et informatives !

Une deuxième remarque s'impose ; elle a trait à l'ethnocentrisme des auteurs qui ne peuvent résister à la tentation de s'excuser d'avoir apprécié favorablement le matériel qui n'était pas exclusif aux Amérindiens ou Inuit du Québec. Je crains qu'il n'y ait dans ce geste les signes d'une approche qui va à l'encontre de ce que les auteurs disent souhaiter, c'est-à-dire l'ouverture aux autres peuples et races et, par le fait même, en contexte, à la diversité des cultures des sociétés améridiennes sur tout ce continent américain.

Bibiane d'Anjou

* * *

Vincent, Sylvie ; Arcand, Bernard. *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec ou comment les Québécois ne sont pas des sauvages.* Cahiers du Québec, Collection Cultures amérindiennes. Montréal : Hurtubise HMH, 1979, 334 pages.

La « lecture particulière » que proposent Sylvie Vincent et Bernard Arcand des 105 manuels scolaires issus d'une liste agréée par le ministère de l'Éducation pour l'année 1976-77, vise à faire ressortir, à travers un découpage thématique, « les liens qui unissent toutes ces données empiriques et le système de pensée qui leur est sous-jacent » (p. 23).

Tout en reconnaissant que la liste d'approbation du ministère contient des « publications très différentes entre elles », les auteurs — qui s'en tiennent au terme générique de *manuel* — se déclarent cependant convaincus que leur méthode d'analyse peut s'appliquer « uniformément sans faire violence à ces différences » (p. 23).

On compte, parmi les manuels cité, 64 du niveau secondaire (22 d'histoire, 1 de géographie et 41 d'arts plastiques, d'enseignement religieux, de français et de sciences de l'homme) et 41 du niveau primaire (dont surtout 28 de français et 9 de sciences humaines). Ce sont les 23 premiers (histoire et géographie) qui fournissent la matière la plus importante de ce travail, dont les thèmes principaux sont :

- les caractéristiques générales attribuées aux Amérindiens (hostiles, généreux, maniables, autonomes),

- la manière de présenter leur culture, d'aborder la question de génocide, de parler du « primitivisme » et de toucher au problème des droits territoriaux,
- la pauvreté des informations sur les Inuit et les Métis.

Les deux derniers chapitres sont consacrés aux 41 autres manuels du secondaire, puis à ceux du primaire.

Ainsi, dans *l'Image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec ou comment les Québécois ne sont pas des sauvages,* les auteurs visent à nous montrer comment l'histoire, « simple reflet des priorités actuelles de la société qui la produit et de sa vision particulière du présent » (p. 325), s'inscrit en fait dans un courant idéologique donné, et comment la société québécoise se sert en quelque sorte du « bout européen de la lunette » (p. 239) pour marginaliser, nier ou « intégrer » dans l'histoire, la civilisation et la culture véritables des Amérindiens.

Il s'agirait plus précisément encore, en soulignant le point de vue ethnocentrique des auteurs de ces manuels en faveur de la société industrielle et, en particulier, « du Québec moderne et de son identité distincte » (p. 234), de contribuer à une « certaine prise de conscience » qui permet, en outre, de mettre en relief, par un de ses aspects, la « fonction sociale assumée par l'école » (p. 324).

La lecture de ce considérable travail, bien que très intéressante, ne se fait pas très aisément, car le recours aux citations et au signalement — indispensable — des « citations de citations » provoque sans cesse des ruptures et des interrogations, aux différents niveaux des manuels (comment on les utilise, si on les utilise encore, etc.), des sources auxquelles ont eu recours leurs auteurs, et des sources mêmes de l'histoire... Ces interrogations ne sont d'ailleurs aucunement esquivées, mais l'ensemble prend ainsi le caractère d'une « somme de données », plutôt que d'une véritable interprétation, car il revient — selon les auteurs — à chaque lecteur de faire la sienne propre (p. 23).

On pourrait souhaiter une présentation plus poussée du cadre d'analyse, qui fait référence à l'anthropologie structurale et à « certaine études récentes en sémiologie » (p. 22), mais peut-être viendra-t-elle ultérieurement, puisque cette étude est annoncée comme la première d'une série devant permettre « d'analyser l'image de l'Amérindien dans l'ensemble de la culture québécoise » (p. 12).

En attendant, même s'il peut paraître « provocant », comme le signale la préface, cet ouvrage sera certainement lu et utilisé avec profit par bon nombre d'éducateurs.

Paulette Bernhard

* * *

Ministère de l'Éducation. Direction générale du développement pédagogique. *Handicapés de la vue.* Cahier de documentation, répertoire analytique. Québec : Éditeur officiel, 1979, 83 pages.

Ce cahier a pour but de faire connaître la documentation disponible au Québec concernant les handicapés de la vue de même que les organismes qui en disposent. Il veut répondre « au besoin des agents de l'éducation d'avoir accès à une documentation pertinente pouvant leur être utile dans leurs actions éducatives quotidiennes. » (p. 2). À la lecture de la table des matières de la page 3, on ne retrouve que deux sources différentes des documents répertoriés : la CISE, Centre d'information sur la santé de l'enfant, Hôpital Sainte-Justine (Montréal), et le système de documentation JULIE, système de documentation sur microfiches dont le répertoire est publié par le ministère de l'Éducation. Les adresses et coordonnées des deux organismes sont indiquées plus loin dans le cahier. Toujours à la page 3, on donne les descripteurs utilisés pour la sélection des documents, à savoir : aveugle, déficient visuel, demi-voyant, handicapé visuel, troubles visuels et vision.

La première série de documents présentés est issue de la collection « Sciences du Comportement » du CISE de l'Hôpital Sainte-Justine. On y trouve 22 références de documents écrits (dont 13 en anglais), « traitant de près ou de loin du thème du présent cahier », précise-t-on à la page 5. En effet, seulement 8 références correspondent aux descripteurs annoncés en page 3. On peut se demander quels critères justifient la sélection des 14 autres références. Viennent ensuite les coordonnées du système JULIE avec 7 références de documents traitant du thème annoncé. Il s'agit de documents québécois produits par le milieu scolaire et le CQEE. Une filmographie suit. Elle est élaborée à partir du répertoire du CISE et présente les coordonnées de 28 maisons de distribution de films et les références de 17 films (dont 14 titres en anglais). Et pour terminer, nous disposons de 6 références (dont 3 en anglais), issues de la matériathèque du CISE de l'Hôpital Sainte-Justine, suivies d'un index-sujets et d'un questionnaire sollicitant les opinions des utilisateurs du cahier.

Ce cahier ne veut donner que des références et des adresses sans indication de la qualité ou de la valeur des documents. Il se limite aux documents de vulgarisation à portée pratique plus ou moins immédiate. Même en restant dans cette catégorie de documents, on peut se demander si ce cahier n'est pas trop incomplet. Et si les sources consultées sont si limitées et lacunaires, n'en existerait-il pas d'autres (les écoles et les organismes spécialisés par exemple), qui auraient pu compléter cette documentation sur les handicapés de la vue ?

Bernadette Ska

* * *

Revue de modification du comportement, Volume 8, numéros 1-2-3-4, 1978, Volume 9, numéro 1, 1979. Montréal : Association des Spécialistes en Modification du Comportement (A.S.M.C. Inc.).

Les cinq numéros de la revue de modification du comportement consultés pour cette recension permettent de se faire une idée plus précise des perspectives théoriques,

des techniques et des champs d'application visés par les spécialistes de modificaiton du comportement regroupés en association depuis plusieurs années. Tous les articles de cette revue trimestrielle de langue française publiée au Québec concernent en effet l'analyse et la modification du comportement et reprennent notamment plusieurs communications présentées lors des congrès tenus par l'Association.

Les influences de Pavlov, Skinner, Richelle, Bandura, Wolpe se conjuguent pour conférer beaucoup d'homogénéité au cadre théorique qui sous-tend la majorité des contributions. Cette impression est renforcée par le format des articles, au style sobre et précis, qui fait penser aux mémoires de maîtrise de facture expérimentale. Les références sont nombreuses, récentes et peuvent servir de point de départ à ceux qui veulent mieux connaître tel programme de conditionnement opérant convenant à des obèses, l'utilisation des techniques du modèle avec des alcooliques, le système d'économie de jetons appliqué dans une classe, l'auto-régulation dans un cas de viol, etc. La diversité se situe donc au niveau de l'application d'un corpus de techniques tantôt dans le milieu scolaire, tantôt dans les divers milieux institutionnels à vocation thérapeutique.

Outre de servir d'organe de liaison entre les spécialistes de modification du comportement, cette publication contribuera à donner plus de visibilité à cette approche et à éliminer en partie les préjugés entretenus par les tenants d'autres écoles, son souci de rigeur l'emportant sur l'aspect polémique.

Jean Morval

* * *

Conseil des universités, *Dixième rapport annuel 1978-1979,* Québec : Éditeur officiel, 1979, 355 pages.

Il y a maintenant dix ans que le Conseil des universités participe, à titre d'organisme aviseur du ministre de l'Éducation, à l'évolution du réseau universitaire québécois. Le Conseil a profité de ce dixième anniversaire pour faire le bilan, dans son dernier rapport annuel, de ces années qui se sont déroulées sous le signe de la croissance quantitative (clientèles, programmes, professeurs, ressources financières). Sur le plan de la planification, par ailleurs, le bilan est « intéressant et riche en ce qui concerne les efforts déployés, mais réservé et peu prometteur en ce qui concerne la possibilité du réseau en tant que tel de faire les choix cruciaux qui modèleront son avenir » (p. 8)

Ce jugement du Conseil ne surprend pas quand on connaît la résistance que certaines de ses initiatives ont rencontrée. C'est sans surprise qu'on pourra lire que le Conseil considère qu'il est temps qu'une évaluation plus serrée des activités des établissements soit entreprise, que les résultats soient connus et qu'ils donnent lieu à des choix institutionnels et collectifs » (p. 11).

Le Conseil croit que les universités devront se montrer capables de redéfinir dans les années '80 le sens des missions traditionnelles de formation et de recherche.

Elles devront aussi faire la preuve de leur efficacité à rencontrer ces objectifs avec les ressources qui leur sont allouées et de leur bon usage des fonds publics.

Le Conseil considère qu'il lui revient d'exercer le leadership dans la détermination des objectifs du réseau. Toutefois, cela ne pourra se faire qu'à la condition qu'on définisse mieux le partage des responsabilités entre les intervenants (universités, ministère, Conseil) et qu'on dote chacun d'eux des pouvoirs lui permettant de les exercer.

Une question particulière que le Conseil des universités entend analyser, c'est le rôle des universités dans la formation professionnelle et la formation pratique des professionnels, car le ministère des Affaires sociales n'entend plus supporter les coûts des stages de formation pratique à l'intérieur des programmes professionnels. C'est un problème considérable qui pose la question des responsabilités des divers agents (universités, corporations professionnelles, état) dans la détermination du contenu de la formation des professionnels.

À lire ce dixième rapport annuel, on a quelquefois l'impression d'un match dans lequel les universités, dans une position défensive, tentent de préserver leur autonomie, acceptant mal les interventions, et jusqu'à un certain point, la mise en question du Conseil. À n'en pas douter, la décennie qui commence verra des changements décisifs dans la vie des universités au Québec. Et le Conseil en sera en grande partie l'élément catalyseur. Saura-t-il convaincre les universités de collaborer davantage à ses entreprises ? Seul l'avenir le dira.

Denis Blondin

* * *

Polese, Mario, Léger, Jules, *L'impact des universités sur le développement économique régional,* Étude exploratoire et bibliographie annotée, Conseil des universités, Gouvernement du Québec, Collection Dossiers, 1979, 116 pages.

Le dynamisme du Conseil s'exprime peut-être le mieux dans les études qu'il a su commanditer dans le passé. Cette année, il publie deux études qui arrivent à point. En premier lieu, celle de deux économistes qui proposent un modèle global pouvant permettre d'identifier et de mesurer (jusqu'à un certain point) l'impact économique d'une université dans une région défavorisée. Il s'agit donc d'un cadre d'analyse théorique, valable à la limite pour toute université. Les auteurs proposent, en seconde partie, une synthèse critique de la littérature sur l'impact économique régional de l'université, sur laquelle, du reste, l'analyse de la première partie prend appui.

On imagine qu'une telle étude pourra être très utile pour faciliter les recherches sur les retombées économiques d'une université et, en retour, pour établir les politiques de planificaiton gouvernementale. Elle pourra aussi servir à éclairer le Conseil sur la question du démantèlement de l'Université du Québec (comme l'a recommandé la commission Angers) qui comprend plusieurs constituantes en zones périphériques.

La présentation est claire et le langage accessible à tout le monde. Les auteurs tentent, avec succès, de tenir compte non seulement des effets statiques plus facilement mesurable (emplois directs et indirects, les dépenses faites par l'université, le personnel, les étudiants et leur effet multiplicateur) mais aussi les effets dynamiques (la matière grise et les connaissances) dont la mesurabilité est plus incertaine. Ce cadre d'analyse constitue ainsi une synthèse de deux approches, l'une surtout américaine, la seconde surtout européenne.

1. *L'université en tant que base économique.* Le modèle proposé par les auteurs examine les flux financiers entre l'université et la région, en termes d'impact direct et indirect. On prend en compte les dépenses locales de l'université pour des biens et services (autres que les salaires), plus les dépenses locales du personnel de l'université, plus les dépenses locales des étudiants, plus les dépenses locales des visiteurs, l'élément majeur étant les dépenses des étudiants (trois ou quatre fois supérieures à celles du personnel). En termes d'emploi, si le personnel ne fait pas problème (on n'a qu'à les compter), les emplois suscités par les dépenses étudiantes sont plus difficiles à établir, car il faut tenir compte de la propension des étudiants à dépenser dans la région. Cela peut aller de deux étudiants à vingt pour faire vivre un emploi.

   Il faut tenir compte aussi de l'effet multiplicateur qui dépend de la structure économique de la région et des dépenses de l'université : pour le Québec les auteurs l'estiment à environ 2.0 (i.e. deux emplois créés dans la région par employé de l'université). Peu d'activités économiques peuvent provoquer un tel effet multiplicateur d'emplois, mais ces emplois sont surtout créés dans le secteur tertiaire.

   Ainsi, l'Université de Sherbrooke avec 1411 employés a un impact total, en termes d'emplois, de 2725, ce qui est une sous-estimation relativement à d'autres universités, car ses étudiants proviennent davantage de l'extérieur de la région, et leurs dépenses constituent un apport pour la région.

2. *L'université comme facteur de croissance et de développement régional.* L'université a un impact sur les facteurs de production dans une région, également. Elle produit, en effet, une main-d'œuvre transformée (la matière grise) et des connaissances (inventions, techniques de gestion). Mais la question qui se pose est celle-ci : quel est le point d'aboutissement géographique de ces « produits » ?, ou quelle est la capacité de rétention et d'absorption de la région ? Ceci n'est pas aisément quantifiable, car ces produits sont extrêmement mobiles.

   En gros, il s'agit ici de la correspondance entre les activités d'enseignement et de recherche de l'université et les besoins de la région, et des liens institutionnels entre l'université et les entreprises (programme de stages, laboratoires, conjoints, etc.).

En somme, il s'agit de voir si des canaux de transmission existent entre les activités de l'université (enseignement, recherche, diplômés) et les industries de la région, si donc des liens existent entre les deux. On cite des exemples où l'université tourne à vide, son fonctionnement n'étant pas intégré à l'économie régionale, et on en mentionne d'autres où l'université a eu un impact décisif sur la région.

De plus, il faut prendre en compte la mobilité de la main-d'œuvre formée : si dans une région les diplômés émigrent ailleurs, cela représente une perte pour la région. Pour ce qui est des connaissances comme telles, la vocation de l'université est avant tout nationale et même universelle, sauf dans des cas très précis. De plus l'université peut contribuer à l'amélioration des services publics et privés offerts (les externalités) et à l'amélioration du processus politique et administratif.

Le modèle global suggéré en conclusion comporte ces composantes et donne une série d'indications sur les informations qu'on doit posséder pour mesurer l'impact économique sur une région donnée.

Il semble, en tout cas, que pour une région défavorisée la création d'une université, si elle se fait en relation avec la structure économique régionale, puisse contribuer fortement à son développement et sa croissance. On comprend pourquoi le Conseil s'intéresse à cet aspect de la question dans une province qui comporte plusieurs régions passablement défavorisées.

Denis Blondin

* * *

Lyotard, J.-F., *Les problèmes du savoir dans les sociétés industrielles les plus avancées,* Conseil des universités, Gouvernement du Québec, Collection Dossiers, 1979, 121 pages.*

Plus d'un, j'en suis convaincu, auront été surpris (agréablement ou non, selon le point de vue) de la hardiesse du président du Conseil des universités relativement à la commandite d'une étude sur la situation du savoir dans les sociétés industrielles les plus avancées faite à nul autre qu'à un philosophe. Pourquoi un philosophe et pas un expert ?

C'est qu'il y a une tache aveugle dans le savoir occidental : il sait beaucoup de chose, mais non ce qu'il est. Et c'est à cette cécité partielle qu'on devait de faire appel à un philosophe. C'est, semble-t-il, ce que le président du Conseil des universités avait compris. Et ce « coup » d'intelligence nous vaut ce rapport qui est, en fait, un magnifique essai sur le savoir et ses relations avec la société postindustrielle et la culture postmoderne. Ces réflexions sauront intéresser non seulement les administrateurs, les professeurs et les étudiants d'université mais aussi tous ceux qui sont de près ou de loin concernés par les questions du savoir dans la société contemporaine.

Ce qu'il y a proprement d'étonnant dans cet essai, c'est le rôle de sauvetage que Lyotard attribue à la pragmatique de la science postmoderne dans la société postindustrielle livrée, sous peine d'entropie, i.e. de déclin, à la recherche de la performativité, i.e. de la puissance du système social. Celui-ci est ainsi conçu comme une totalité fermée à la recherche de son unité la plus performative possible.

Or, la pragmatique scientifique postmoderne, qui participe de cette recherche de la puissance, peut aussi fonctionner selon une logique inverse de celle-ci. « En principe, écrit Lyotard, aucun scientifique n'incarne le savoir et ne néglige les « besoins » d'une recherche ou les aspirations d'un chercheur sous prétexte qu'ils ne sont pas performatifs pour la « science » comme totalité. La réponse normale du chercheur aux demandes est plutôt : il faut voir, racontez votre histoire » (p. 90). Toutefois, il prend soin d'ajouter : « Bien entendu, il n'en va pas toujours ainsi dans la réalité. On ne compte pas les savants dont le « coup » a été négligé ou réprimé, parfois pendant des décennies, parce qu'il déstabilisait trop violemment des positions acquises, non seulement dans la hiérarchie universitaire et scientifique, mais dans la problématique... Mais quand l'institution savante fonctionne de cette manière, elle se conduit comme un pouvoir ordinaire » (p. 90).

La science postmoderne fait la théorie de sa propre évolution comme « discontinue, catastrophique, non-rectifiable, paradoxale » (p. 84). Elle est fondée, ou mieux, comme dit Lyotard, légitimée par la paralogie qui prend la forme d'un coup, d'importance souvent méconnue sur-le-champ, fait dans la pragmatique des savoirs. Il dira dans l'introduction à *La condition postmoderne :* « Le savoir postmoderne n'est pas seulement l'instrument des pouvoirs. Il raffine notre sensibilité aux différences et renforce notre capacité de supporter l'incommensurable. Lui-même ne trouve pas sa raison dans l'homologie (entendez = consensus) des experts, mais dans la paralogie (entendez = dissentiment) des inventeurs ».

L'influence de T.S. KUHN : *La structure des révolutions scientifiques,* semble assez grande sur la pensée de Lyotard. Les recherches qui se font sous l'égide d'un paradigme sont comme l'exploitation d'une « idée » technologique, économique, artistique. Ce n'est pas rien, dit-il, mais on est frappé qu'il vienne toujours quelqu'un pour déranger l'ordre des « raisons ». L'important, c'est l'accent mis sur le dissentiment dans la pragmatique scientifique, car l'invention se fait toujours dans le dissentiment. Le salut de la science, et de la société, c'est, en fin de compte, la paralogie.

La question qui reste à débattre est celle-ci : Une légitimation du lien social, une société juste, est-elle praticable selon un paradoxe analogue à celui de l'activité scientifique ? Et en quoi consisterait-il ?

En cours de route, Lyotard se livre à des analyses fort justes (à peu de choses près, à mon sens) sur les effets de la recherche de la performativité sur les activités de recherche et d'enseignement au niveau supérieur.

Le principe de la recherche de la performativité affecte le savoir en ce que celui-ci est et sera produit d'abord pour être vendu : il cesse déjà d'être à lui-même sa propre

fin. Il est déjà la principale force de production et, sous forme de marchandise informationnelle (indispensable à la puissance productrice), le savoir est déjà et sera un enjeu majeur, peut-être le plus important, dans la compétition mondiale pour le pouvoir (voir chapitre premier).

Quant à la société, la nouvelle classe dirigeante sera celle des « décideurs », de ceux qui disposent des informations (d'où le rôle des experts) afin que les bonnes décisions soient prises.

La recherche scientifique, pour sa part, comme elle est tenue d'administrer la preuve (« un savant est d'abord quelqu'un qui raconte des histoires, simplement tenu de les vérifier ») a besoin des techniques et celles-ci obéissent à un principe, celui de l'optimisation des performances. Les jeux du langage scientifique sont devenus des jeux de riches, où le plus riche a le plus de chance d'avoir raison. Et une équation se dessine entre richesse, efficience, vérité : l'enjeu de la recherche n'est plus la vérité mais la performativité.

Le principe de performativité a pour conséquence globale la subordination des institutions d'enseignement supérieur aux instances du pouvoir. Car l'effet à obtenir est la contribution optima de ces institutions à la meilleure performativité du système social. Celles-ci devront donc former les compétences professionnelles et techniciennes indispensables à ce dernier. Quant aux étudiants de lettres et sciences sociales, ils sont pour la plupart des « chômeurs non comptabilisés dans les statistiques de demandes d'emploi » (p. 70).

Dans le contexte de l'acquisition d'une compétence performante, la question n'est pas : est-ce vrai ? mais : à quoi ça sert ? ou encore, est-ce vendable ? ou est-ce efficace ? Les connaissances transmises (par des machines, à la rigueur) ne sont pas les seules en cause dans cette didactique : il faut l'imagination, la capacité d'actualiser les données pertinentes pour le problème à résoudre « ici et maintenant » et de les ordonner en une stratégie efficiente. C'est dans ce sens que semble aller la volonté d'instaurer l'interdisciplinarité et le travail en équipe.

Cette mise à nue de la logique de la performativité et de ses effets sur le savoir et la société apparaît d'une extrême lucidité. Mais elle ne manquera pas de susciter bien des questions. Car la seule conclusion pratique qui en découle c'est que face au système livré à la recherche de la puissance, le salut c'est le dissentiment, c'est-à-dire la subversion.

* L'auteur a eu la permission de publier ce rapport (avec une introduction nouvelle) en France sous le titre *La condition postmoderne,* Éd. de Minuit, collection « Critique », Paris, 1979, 109 pages.

Denis Blondin

* * *

Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (COPIE), *Les cahiers du COPIE, Formation des enseignants, Problématique, Orientations, Perspectives,* Coopération franco-québécoise, Ministère des affaires étrangères de France et Ministère des affaires intergouvernementales du Québec, 1979, numéro 1, 178 pages.

Ce premier numéro de la parution comprend quatre cahiers dans lesquels les équipes de travail française et québécoise présentent en même temps que leur démarche, les résultats de leur réflexion sur le thème de la formation des maîtres. Cette étude veut dégager les traits profonds et permanents qui caractérisent l'entreprise formatrice et engendrer une réflexion théorique pouvant soutenir la recherche de solutions originales. Elle débouche sur des grilles communes d'analyse et une taxonomie des expériences observées.

Premier cahier : *Sommaire,* p. 1-15.

Outre le contenu des cahiers suivants et la liste des institutions innovatrices visitées au Danemark, en France, en Grande-Bretagne, en Suède, au Canada et aux États-Unis, ce premier cahier comprend une introduction générale qui fait connaître le sens et les points forts de la démarche des deux groupes de travail. Par préférence, les deux groupes se sont orientés vers une approche problématique du thème de la formation des personnels enseignants. Trois séminaires tenus à Montréal, Perpignan et Cap-Rouge, tout en réunissant les membres français et québécois pour une mise en commun de leurs travaux et réflexions, ont aussi découpé leur vie en trois périodes.

La première période, dite phase de démarrage (oct. 75-nov. 76) a abouti, lors du séminaire de Montréal, à la décision d'analyser les institutions innovatrices au travers de visées identifiées comme des points-clés de tout système de formation : problème des continuités, relation à l'expérience, transfert, évaluation et contrôle. Les institutions à visiter ont été choisies en fonction de ces visées.

La deuxième période, dite phase de missions et réflexions parallèles des deux groupes (nov. 76-avril 78) a pris fin avec le séminaire de Perpignan sur la décision de présenter une partie commune du rapport final sur les thèmes suivants : expérience, transfert et isomorphisme, relation théorie-pratique, demande de formation, autonomie institutionnelle et évaluation.

Enfin la troisième période, dite phase de rédaction du rapport final (avril 78-déc. 78), avec au centre le séminaire de Cap-Rouge, se termine par la présentation des trois cahiers suivants.

Deuxième cahier : I.-*Points de problématique* (texte rédigé en commun par les deux groupes), p. 16-75.

Ce document se veut « un outil pour les formateurs ». Les auteurs y explorent les concepts déjà énumérés et en montrent les liens.

Expérience. — Après avoir mis à jour l'idée d'expérience vécue, ils en clarifient la notion et en décrivent les mécanismes internes. Ils concluent que les trois types

d'expériences envisagées (expérimentation, expérience herméneutique et expérience critique) constituent des manières différentes de voir le sujet, respectent différemment le domaine de la vie pratique et ne se rencontrent jamais à l'état pur.

Transfert et isomorphisme. — L'idée de transfert est inhérente à la notion d'expérience. Des acquis faits dans une situation peuvent être appliqués dans une autre situation. La notion d'isomorphisme fait référence à des situations qui se ressemblent. Plusieurs types de transfert-isomorphisme peuvent être distingués selon les modèles de formation utilisés.

Théorie et pratique. — Ces deux pôles de l'apprentissage doivent non seulement coexister, mais se trouver des voies d'articulation, en vue d'engendrer un comportement professionnel optimal.

Demande de formation. — Les pratiques d'éducation des adultes ont fait émerger la notion de demande qui permet le dépassement de l'imposition d'une formation prédéterminée, donc de l'offre seule d'une institution. L'offre et la demande impliquent une clarification des besoins des « formés » et du fonctionnement d'une institution.

Autonomie de la fonction de formation. — L'autonomie, indispensable à l'engagement, à la responsabilité et à la qualité, se complique du fait que l'éducaiton est aussi fonction sociale. Elle est cependant nécessaire à l'innovation.

Évaluation. — La fonction motrice de l'évaluation se perçoit à la fois dans l'évaluation normative (sanction sociale) et dans l'évaluation formative (moteur et régulateur de la formation). L'évaluation mettrait à la disposition des partenaires d'un ensemble, l'information non seulement pour acquérir et optimiser savoir et pouvoir au sujet du fonctionnement du système, mais encore pour en acquérir la maîtrise.

Ce cahier s'achève sur les dimensions professionnelles et personnelles de la formation des enseignants. Cette formation qui a été une formation scientifique (ou académique) et pédagogique tend à devenir une formation professionnelle et personnelle dont les principaux thèmes sont l'identité professionnelle, le pouvoir, le savoir, la relation et le changement.

Troisième cahier : II. — *Une analyse paramétrique* (texte québécois), p. 76-147.

L'équipe québécoise présente, dans ce cahier, un outil fournissant des données au sujet de solutions originales apportées par différents pays à la formation des personnels scolaires. À partir des comptes rendus des douze missions d'observation, elle dégage les caractéristiques de ces modèles en utilisant les paramètres origines, objectifs, contenus, stratégies, formateurs et évaluation.

Ce cahier a l'avantage de présenter trois lectures différentes de l'analyse faite. La première présentation relie chaque élément des paramètres aux institutions et innovation observées. La deuxième présentation offre en résumé l'information sur chacun des douze projets, concernant cinq paramètres (sauf origines). Enfin la troisième présentation concentre l'information sous forme de tableau synoptique selon les six paramètres pour les douze projets.

Quatrième cahier : III. — *Une typologie* (texte français), p. 148-178.

L'idée d'une typologie des modèles de formation d'enseignants vient à la suite des étapes de cueillette d'informations sur les projets innovateurs et de mise en évidence de points de problématique. Trois modèles de formation, constituant des « idéaltypes », sont identifiés selon l'objectif central poursuivi par l'acte de formation : modèle centré sur les acquisitions, modèle centré sur la démarche et modèle centré sur l'analyse.

Cela étant posé, les auteurs affirment que toute activité pédagogique est orientée par la poursuite d'objectifs, par l'établissement d'une stratégie d'intervention définie comme un ensemble de moyens permettant d'atteindre les objectifs et par la mise au point d'un dispositif d'évaluation. Ils analysent ensuite, selon chacun des trois modèles, les composantes de cette stratégie (cf. points de problématique) : objectifs de formation, alternance de la formation, rapports en formation professionnelle, formation initiale et formation en cours d'emploi, rôle de la recherche dans la formation des enseignants, évaluation et formateur.

Remarque. — À en juger par le texte des pages 19 et 20, les auteurs font peu confiance à la curiosité, à l'intelligence et à l'ouverture d'esprit des lecteurs...

Gabrielle Cantin

* * *

Morin, Lucien, et Naud, André, *L'Esquive, l'école et les valeurs,* Conseil supérieur de l'éducation, Service général des communications du ministère de l'Éducation, Québec, 1978, 167 pages, bibl. pp. 147-160, index pp. 161-167.

Préoccupé par la crise des valeurs que nous traversons, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec a voulu faire faire une étude approfondie sur cette question. Il a donc confié aux auteurs la double tâche « d'établir les traits majeurs de la situation de l'éducation aux valeurs à l'école et de dégager des orientations qui correspondent aux exigences de notre temps » (p. VII). Il faut donc que le lecteur soit conscient que, malgré les apparences (page-couverture où figure le nom du Conseil mais où ne *figure pas* le nom des auteurs, présentation du document par le président du Conseil), il ne s'agit pas de la position officielle du Conseil supérieur de l'éducation du Québec sur la question, mais plutôt d'un *document de travail soumis à l'attention du Conseil.*

Cet ouvrage comprend deux grandes parties. Dans la première, on commence par analyser la situation faite dans l'école à ce qu'on appelle « l'éducation aux valeurs ». La seconde partie traite d'un certain nombre de valeurs que les auteurs aimeraient voir promouvoir dans l'école.

La première partie se subdivise à son tour en deux chapitres. Le premier signale d'une part un certain nombre de facteurs qui rendent plus que jamais difficile, pour les jeunes d'aujourd'hui, le discernement des valeurs ; il s'attarde, d'autre part, à ce que les auteurs appellent « l'esquive », pour caractériser la place faite à « l'éducation aux valeurs » dans l'école. Parmi les facteurs qui contribuent à rendre difficile le discerne-

ment des valeurs, mentionnons la variété et la complexité du monde actuel, ses tiraillements, la multiplicaiton des influences auxquelles sont soumis les jeunes (média, publicité, etc.), les mutations dans la famille, la baisse de l'influence des églises, etc. Quant à la situation faite aux valeurs à l'école, les auteurs trouvent que c'est le grand vide. Ils dénoncent tour à tour le silence qui entoure ce sujet, la spécialisation de l'enseignement qui cantonne chacun dans sa discipline, certaines théories ou modes éducatives qui favorisent l'abstention des éducateurs en cette matière et, enfin, les centres de formation des maîtres qui, estiment les auteurs, entretiennent le silence et le désintérêt général.

Selon Morin et Naud, cette situation constitue un malheur à la fois pour les jeunes qui se retrouvent ainsi seuls et qui auraient au contraire besoin d'être guidés (pp. 18-19), et pour les éducateurs qui se trouvent ainsi « comme dépossédé(s) de (leur) fonction essentielle d'éducateur, qui devrait (les) intéresser activement, inlassablement et efficacement au progrès de la conscience des valeurs et de l'équilibre humain intégral du jeune(...) » (p. 16).

Le deuxième chapitre de cette première partie explique comment, aux yeux des auteurs, on peut remédier à la situation. Morin et Naud croient qu'on doit mettre « l'éducation aux valeurs au centre du projet éducatif » (p. 23). Il faut à leur avis commencer par rompre le « tabou » du silence qui entoure cette question pour se mettre à la tâche en vue d'identifier et de nommer les valeurs qu'on veut promouvoir. Tâche difficile et jamais finie. À ce propos, pour les auteurs « il n'est pas question d'abandonner aux enseignants (...) la tâche démesurée de nommer, sans aucun secours, dans leur solitude respective, les valeurs qui doivent inspirer l'éducation. » (p. 29) De l'avis des auteurs, le leadership en ce domaine revient de droit au ministère de l'Éducation (p. 30).

Après quelques considérations d'ordre pédagogique, les auteurs en arrivent à ce qu'ils appellent un « plan d'éducation aux valeurs ». Chaque école devrait élaborer un plan visant à mettre « l'éducation aux valeurs » au centre du projet éducatif de l'école. Ce plan comprendrait, entre autres choses, les valeurs qu'on veut promouvoir, les activités ou programmes existants susceptibles de jouer un rôle positif dans ce domaine. Il contiendrait aussi les stratégies communes à adopter, etc. Pour mettre en œuvre ce plan, chaque école aurait son « coordonnateur » de « l'éducation aux valeurs », chaque commission scolaire, son conseiller, et le ministère son responsable permanent entouré d'une équipe. Quant aux centres de formation de maîtres, ceux-ci devraient contribuer à leur niveau à l'étude de ces questions. Les auteurs estiment que les futurs maîtres devraient suivre un cours obligatoire qui traite de « l'éducation aux valeurs ».

La deuxième partie de l'ouvrage apporte une contribution à l'étude des valeurs qu'il serait souhaitable de promouvoir en éducation. Je dois me contenter ici de les énumérer pour ne pas trop alourdir ce compte rendu. Les auteurs s'arrêtent aux valeurs suivantes : l'excellence, le sens moral, le sens des autres, la liberté, la discipline, le beau, la volonté de vérité.

Étant donné que cet ouvrage constitue le rapport des auteurs au Conseil supérieur pour remplir un mandat spécifique, le lecteur voudra peut-être savoir de quelle façon on s'est acquitté de cette tâche. En réalité, il faut dire que toute la deuxième partie (pp. 57-123) est en dehors du mandat reçu, et de beaucoup. Le Conseil n'avait pas demandé à Morin et Naud de lui dire quelles valeurs *eux-mêmes* privilégiaient. On voulait au contraire pouvoir s'appuyer sur une « étude approfondie » éclairant des traits essentiels de l'ensemble de cette question afin de pouvoir poursuivre d'une manière plus sûre la réflexion. Il faut dire, de surcroît, que si un examen attentif révèle que les auteurs analysent bel et bien de leur point de vue la situation (pp. 5-20), en revanche, ils ne proposent pas de véritables « orientations ». Les auteurs insistent certes sur l'importance qu'ils accordent au fait de nommer les valeurs (pp. 26-30), ou encore sur ce qu'ils appellent « l'art du guide » en cette matière (pp. 32-38). Mais, encore là, j'ai le sentiment qu'ils cherchent davantage des appuis pour étayer *la* solution concrète et précise qu'ils ont trouvée et qu'ils veulent mettre de l'avant. Tout y est... y compris l'organigramme et la description de tâche de chacun !

Alors, doit se dire le lecteur, que reste-t-il ? Il reste le premier chapitre qui décrit et analyse la situation faite aux valeurs dans notre société et plus particulièrement à l'école. Reprenant un mot du titre de l'ouvrage (qui est lui-même emprunté à Toffler, cf. p. 10), ce chapitre s'intitule « L'Esquive ». Il me paraît significatif de le noter, car il me semble qu'à lui seul, il résume l'essentiel de la position des auteurs. Du reste, je signale au passage qu'au sujet de cette « esquive », Morin et Naud ont eux-mêmes attiré l'attention sur le choix conscient qu'ils ont fait de ce mot : « il (ce mot) rappellera, écrivent-ils au président du Conseil dans leur lettre de présentation, à quiconque le lira qu'on ne peut fuir ses responsabilités en matière d'éducation aux valeurs » (p. V). En effet, malgré un effort pour voir les choses en perspective, et pour atténuer certains jugements, quand tout a été dit, j'ai pour ma part l'impression de lire en filigrane (à peine !) que la position des auteurs se ramène à une sorte de *thèse* (bien plus qu'une hypothèse) *volontariste :*

> Nous faisons fausse route en matière « d'éducation aux valeurs ». Nous avons manqué à nos responsabilités (on parle de « désistement », de « démission », d'« esquive », donc de dérobade devant une situation difficile). Donnons un vigoureux coup de barre, affrontons nos responsabilités et remettons-nous sur la bonne route.

On voudrait bien que ce soit aussi simple. Pourtant même le simple survol rapide des facteurs qui, selon les auteurs influencent la situation, suffiront, à mon avis, à avertir le lecteur le plus crédule qu'il ne peut en être ainsi.

Tout compte fait cependant et malgré la sévérité de certaines de mes remarques, le lecteur aurait tort de croire que je souhaite le détourner de cette lecture. Au contraire, je crois que chacun aura beaucoup à gagner à entrer lui-même en dialogue avec cet ouvrage. Il est vrai que celui-ci ne répond que bien partiellement au mandat confié aux auteurs. Il est également vrai qu'on a souvent l'impression que ceux-ci se sont

joyeusement emparé de la tribune ainsi offerte pour faire passer leurs idées, leurs convictions, et même, me semble-t-il, leur propre échelle, système ou hiérarchie de valeurs... Il est vrai enfin qu'on voudrait moins de confusion, d'à peu près, d'équivoque... et d'autre part plus de précision, de rigueur, de distance critique. En dépit de ces réserves, je continue de trouver que l'ouvrage mérite d'être lu.

J'aimerais aussi dire en terminant que Lucien Morin et André Naud n'ont manqué ni d'élan, ni de générosité ni de courage dans leur entreprise. Au moins ils portent allègrement la parole qu'ils aimeraient voir régner à la place du silence. J'ai aussi le sentiment que les auteurs ont touché juste sur plus d'un point et qu'ils rejoindront aussi les préoccupations d'un grand nombre d'éducateurs. En particulier quand ils parlent de la solitude des jeunes, de la souffrance des éducateurs qui voient leur rôle constamment rétréci, d'une certaine forme d'idéal sans quoi l'éducation elle-même n'a plus de sens.

Jeanne-Marie Gingras Audet

* * *

Hétu, Jean-Claude. *Stratégie d'enseignement des nombres entiers naturels.* Montréal : Les Presses de l'université de Montréal, 1978, 150 pages.

Le livre de Jean-Claude Hétu présente un certain nombre d'idées intéressantes pour la didactique des mathématiques élémentaires. L'auteur insiste d'abord, dans la première partie de l'ouvrage, sur quelques principes généraux tirés de la théorie du développement opératoire de Piaget (rôle du fonctionnement spontané, expérience logico-mathématique, limites dues au niveau opératoire des sujets, etc.) dont la traduction pédagogique est explorée plus en détail. Si la dimension psychologique constitue ainsi une base naturelle à partir de laquelle la pédagogie peut s'exercer, le fait didactique conserve néanmoins, selon Hétu, toute son originalité puisqu'à la théorie cognitive qui sert de cadre de référence s'ajoutent des activités relatives à l'état de connaissance des élèves (diagnostic) de même qu'à la mise en place de stratégies appropriées d'intervention. Les chapitres 2 et 3 sont consacrés à ces deux aspects.

L'objectif du chapitre 2 est de montrer que, chez des élèves de deuxième année, le nombre représente le plus souvent une connaissance syncrétique, comme en témoigne l'analyse qualitative des échecs observés au calcul multibase. Les apports respectifs du sujet, de son action et de la quantité d'objets n'étant pas encore dissociés, l'objectif principal de l'intervention pédagogique sera de favoriser cette différenciation. En conséquence, le chapitre 3 présente une situation concrète permettant d'explorer la signification réelle des actions d'addition et de soustraction avant que ne soit enseignée leur symbolisation conventionnelle. Le chapitre contient également certaines considérations sur la non-nécessité de maintenir un apprentissage séquentiel de l'addition et de la multiplication. Le livre se termine (chap. 4) par une considération d'ensemble sur la pédagogie et sur le rôle du maître-chercheur.

Les principales idées didactiques contenues dans ce livre méritent sûrement d'être retenues même si elles nécessiteront une plus grande exploration. Ainsi, l'état d'indifférenciation des connaissances du jeune enfant est au cœur même du système psychologique piagétien : ce n'est pas que l'enfant ignore ou connaît mal, c'est qu'il connaît à sa manière et que l'activité pédagogique doit être le prolongement naturel de cette première connaissance spontanée. L'utilisation d'un symbolisme de quantification intensive calqué sur les actions mêmes du sujet et qui sera progressivement remplacé par un symbolisme plus conventionnel parait dès lors prometteuse et plus proche du développement psychologique que certaines autres méthodes d'enseignement qui, comme le fait à juste titre remarquer Hétu, procèdent elles aussi d'une épistémologie et d'une théorie cognitive au moins implicites. Ici l'accent est mis sur l'action des sujets et sur la différenciation nécessaire entre le nombre-quantité statique et le nombre-résultat de transformations dues aux actions du sujet. De même les remarques sur la synchronisation du développement de l'addition et de la multiplication sont-elles à retenir même si elles ne sont pas déterminantes dans l'état actuel de la recherche.

Il est peut-être regrettable cependant que la démarche expérimentale de la recherche ne s'appuie que sur un très petit nombre de sujets et qu'il ne soit à peu près pas fait mention des recherches américaines récentes dans ce domaine. À cause de cela, la démonstration qui nous est faite ne peut être qu'exploratoire.

Néanmoins, il ressort de ce livre un point de vue cohérent et articulé sur la didactique de sorte que l'ouvrage pourra, et c'est sans doute là le premier objectif visé par l'auteur, constituer une source importante de réflexion. Comme Hétu ne prétend pas à une didactique rigide mais insiste davantage sur l'idée d'une stratégie d'enseignement qui, elle, pourra engendrer diverses méthodes adaptées aux contenus et aux circonstances, la perspective adoptée laisse ainsi une large place à l'autonomie du professeur et ne l'enferme pas dans le cadre d'une didactique a priori. En un mot, l'ouvrage représente un essai pertinent et souvent original de traduire l'épistémologie constructiviste de Piaget dans la relation didactique. Comme ce courant paraît à l'heure actuelle l'un des plus féconds de la psychologie du développement, et même si la démarche de l'auteur reste encore inachevée, le jalon posé paraît important et mérite d'être signalé.

Yvon Dagenais

* * *

Johnson, Micheline. *L'histoire apprivoisée.* Montréal : Les Éditions du Boréal Express, 1979, 216 pages.

Modestement, trop modestement à mon sens, notre collègue parle de *L'histoire apprivoisée* comme d'un « manuel » (162). En réalité, l'ouvrage pourrait être considéré comme un véritable traité de didactique de l'histoire, si l'on hésite toujours à qualifier un livre de traité, l'appelation, justement, faisant didactique au sens péjoratif du terme.

Pourtant, tout en se lisant avec beaucoup de plaisir, *L'histoire apprivoisée* est bel et bien un « ouvrage didactique, où est exposée d'une manière systématique » la didactique de l'histoire, un ouvrage qui, très évidemment, quoique ce soit de la plus élégante façon, « vise à instruire, qui a rapport à l'enseignement » de l'histoire (Le *Petit Robert,* à « didactique »). Heureux enseignants et futurs enseignants d'histoire qui disposent maintenant d'un tel... manuel, car c'en est un véritablement.

Manuel ou traité, *L'histoire apprivoisée,* on en peut juger à simplement considérer la table des matières, cerne vraiment son sujet. Dans une première partie, l'auteur décrit « l'expérience québécoise, qui raconte l'évolution de l'enseignement de l'histoire nationale et l'expérience occidentale, qui permet de retracer l'évolution politique et didactique de cette discipline » (9). Comme la chose s'impose, il consacre « une seconde partie au concept de temps historique » (10). Comme « l'histoire ne doit pas être apprise par cœur : elle doit être apprivoisée » (11), il consacre « une troisième partie à l'élève-historien » (10). En appendice, on trouve un très éclairant et convaincant « Cadre didactique pour l'enseignement de l'histoire nationale au Québec » (165-175). Les notes bibliographiques (177-190), nombreuses et précises, la bibliographie (191-207) considérable qui, grâce à une classification fort ingénieuse, permet au lecteur de trouver rapidement l'ouvrage qu'il cherche, l'index (209-213) très complet qui renvoie à tout ce qu'on peut vouloir, tout cela démontre que l'auteur maîtrise parfaitement la littérature de son sujet et en tient compte. Je regrette seulement qu'il ne mentionne nulle part les thèses de doctorat qui, à mon sens, représentent un apport capital à la didactique de l'histoire, de deux de nos collègues : *Les structures narratives et les signes iconiques détenteurs de sens chez les enfants âgés de six à huit ans. Étude de récits obtenus à partir d'un conte télévisuel pour enfants en lecture semi-analytique* (Université de Montréal, 1978) de Stéphanie Dansereau de l'Université du Québec à Montréal, et *L'histoire au niveau secondaire. Étude sur les attitudes des élèves* (Université de Montréal, 1972) de Pasquale Pucella de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Traité ou manuel, j'admire qu'un ouvrage si bien construit ait été conçu et écrit morceau par morceau, et, à la façon dont on fait un film, non pas dans l'ordre de son développement. Le texte du chapitre premier a été « établi à partir de deux communications, l'une à Sherbrooke, en 1976, au Congrès de l'Institut d'histoire de l'Amérique française... ; l'autre à Victoriaville, en 1977, au Congrès de la Fédération des Sociétés d'histoire du Québec » (177, note 1). La première version du chapitre 2 a paru dans le *Courrier pédagogique québécois,* vol. VI, no 2, novembre 1974, et non pas vol. VI, no 1, 1975, comme l'indique l'auteur erronément (179, note 1). « Les chapitres 3 et 4 ont d'abord paru dans la *Revue d'histoire d'Amérique française,* vol. 28, no 4 (mars 1975) » (48). « Le chapitre 5 a d'abord été une communication donnée à Edmonton à la réunion annuelle de la Société historique du Canada en juin 1975 » (48). La première version du chapitre 6 « a été publiée dans le *Courrier pédagogique québécois* » (121) de janvier et mars 1974. « Un livre composé, né d'une idée, vaut mieux qu'une liasse de textes. Je l'ai déjà écrit. Mon avis, là-dessus, n'a pas changé. Il se

peut toutefois qu'il ne soit pas inutile de grouper des études qui, dispersées dans divers périodiques, sont devenues difficiles à consulter » (Guy Frégault, *Le XVIIIe siècle canadien. Études,* Montréal, Éditions HMH, 1968, 9). C'est dans l'avant-propos d'un recueil justement que le regretté historien écrit cela, s'il existe sans doute « un lien entre les textes rassemblés » (*id., ibid.*). On le voit, il en va tout autrement de *L'histoire apprivoisée* qui se présente comme un « livre composé, né d'une idée », quoique fait à partir « d'études dispersées ».

Sauf en ce qui concerne les chapitres 3 et 4, reproduits tels que d'abord publiés, l'auteur a revisé et mis à jour le texte primitif. Il arrive qu'un texte ainsi repris perde en fraîcheur, en spontanéité ce qu'il gagne en approfondissement et en fini. Heureusement, il n'en est rien ici, et les modifications apportées sont des plus heureuses. La comparaison des deux versions nous permet de suivre le cheminement de l'auteur, d'apprécier le mûrissement de sa pensée, celui-ci, historien face à lui-même, ayant sans doute voulu nous faciliter en cela la tâche en signalant les états antérieurs des divers chapitres de son livre. À ce sujet, je citerai seulement cette note : « Cette méthode [la méthode d'analyse de documents préconisée par l'auteur] a été utilisée et analysée par Laurette Cadorette, dans sa thèse : *Analyse didactique d'une expérience au secondaire dans l'enseignement du régime français.* Sur la foi de ses analyses, j'ai modifié le schéma que j'avais proposé en 1973 dans le *Courrier pédagogique québécois* (187, note 7). (En fait, l'article dont il s'agit a été publié en mars 1974).

L'auteur remarque que la première version du chapitre 2 « a été reproduite sans autorisation dans le cahier no 7 du Groupe de recherche en Didactique de l'histoire : *L'enseignement de l'histoire,* Guérin, 1978, p. 25-42 » (179, note 1), publié sous la direction de Geneviève Racette, Michel Allard et André Lefebvre. De même, il note que le premier état du chapitre 5 a été « reproduit sans autorisation » (48) dans le même ouvrage. Même s'il ne le dit pas, il y a tout lieu de croire que la première version de l'introduction à la troisième partie ainsi que du chapitre 6 a également été reproduite sans autorisation. Est-ce par modestie qu'il passe le fait sous silence ? Sans doute, parce qu'il est extrêmement flatteur d'être ainsi reproduit sans autorisation. La chose n'arrive qu'aux plus grands

Micheline Johnson occupe une place considérable dans le domaine de la didactique de l'histoire au Québec. « Professeur de didactique de l'histoire à l'Université de Sherbrooke, lit-on sur la couverture de son livre, Micheline Johnson a vécu de l'intérieur les crises déconcertantes de l'enseignement de l'histoire au Québec, dans les classes, aussi bien que dans les journées pédagogiques, les comités et les congrès ». Elle a écrit « La S.P.H.Q. : Quinze ans d'histoire » (*Bulletin de la Société des professeurs d'histoire du Québec,* vol. XVI, no 1, décembre 1977, 28-33), mais elle n'y dit pas ce que notre société lui doit : elle a été de ceux qui, au conseil d'administration et à la direction du *Bulletin,* lors des congrès et à l'occasion des combats qu'il a fallu livrer pour la défense de notre enseignement, ont fait la société active que nous connaissons. Ses écrits, — *L'histoire apprivoisée* en témoigne éloquemment, qui est « le résultat d'une vingtaine d'années de réflexion et de recherche » (couverture), — comptent pour

beaucoup dans « l'ensemble des écrits qui ont marqué les efforts accomplis, depuis 20 ans, pour examiner la transmission du savoir historique du point de vue de l'élève » (199). Et notez qu'elle a collaboré non seulement au *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire du Québec,* mais aussi à la prestigieuse *Revue d'histoire de l'Amérique française,* qui ouvrait ses pages pour la première fois à un didacticien de l'histoire, à *Didactique-Géographie,* dont le directeur-fondateur fut mon maître le Professeur émérite Pierre Dagenais, qui fut aussi directeur-fondateur du Département de géographie de l'Université de Montréal, à l'*École coopérative* du ministère de l'Éducation, enfin à mon *Courrier pédagogique québécois,* où parurent les premières versions des chapitres 2, 5 et 6 de *L'histoire apprivoisée.* On comprend qu'elle se soit mérité le Ville-Marie 1976, prix de didactique de l'histoire et des sciences humaines décerné par le Groupe de recherche en didactique de l'histoire, partageant cet honneur avec notre ministre des Affaires culturelles, l'historien Denis Vaugeois, avec Madame Huguette Dussault-Dumas, didacticien de l'histoire à Télé-Université, avec le Professeur Maurice Séguin, de l'Université de Montréal.

Comme il se doit dans une profession qui est dans la ligne de l'art, s'il existe des sciences de l'éducation, notre collègue se « méfie de l'approche trop exclusivement scientifique aux problèmes de l'enseignement. Tant mieux si des recherches se font. Mais je crois davantage aux vertus de l'engagement personnel » (175). Pourtant, Dieu sait dans « la liste des problèmes à examiner scientifiquement pour établir les fondements de l'enseignement de l'histoire » (175) qu'ont dressée les distingués didacticiens Huguette Dussault-Dumas et Christian Laville, combien ont été creusés par elle. Le courage moral qu'elle manifeste si souvent vient sans doute autant sinon davantage de son « engagement personnel » que de sa lucidité scientifique, qui est pourtant fort grande. Elle ne craint pas de paraître réactionnaire si la vérité, comme elle la voit, l'exige. Elle ne craint pas l'impopularité et s'élève volontiers contre les idées à la mode. Si elle estime qu'il y va du bien de l'enseignement, elle ne se refuse à aucun risque. « Je sais que le récit est actuellement un mode d'enseignement méprisé et mis au rancart. Mais je reste persuadée que cette forme d'enseignement, avec la tradition épique millénaire qui la soutient, d'Homère à Sergio Leone, est la mieux adaptée pour soutenir psychologiquement une explication historique » (169). On a modifié « le statut de l'enseignement de l'histoire nationale dans les écoles. Y a-t-il eu conspiration ? Certains l'ont prétendu » (18), comme les historiens Michel Brunet et Alfred Dubuc (18-19). Mais non, « il s'est agi bien davantage d'une conjoncture que d'une conspiration. En effet, si on cherche les 'coupables', on s'aperçoit qu'ils se nomment la démocratisation de l'enseignement, la polyvalence, les options, la réforme pédagogique et surtout l'avènement du pluralisme » (19). « Il y a certes un risque d'envisager le passé collectif comme une structure anthropomorphique en quelque sorte, où le 'pays' naît, grandit, se voit amputé de ses membres, traverse des épreuves, atteint la maturité et la légitimité de l'aujourd'hui... Je pense pour ma part que ce risque est bien peu menaçant quand on considère les avantages pédagogiques que cette perspective apporte » (170). L'option 'canadienne' a cédé le pas à l'option 'québécoise', comme

si, en Histoire du Canada — cette expression même est à proscrire, semble-t-il —, on n'avait pas toujours parlé surtout du Québec » (25). « Il semble donc qu'après 15 ans d'oscillations pseudo-pédagogiques, il soit urgent de rétablir une zone académique pour l'enseignement de l'histoire nationale, notamment à l'école primaire ; de crever l'abcès de l'inflation verbale qui entoure la méthodologie et le contenu de cet enseignement, notamment aux niveaux secondaire et collégial ; d'assurer la continuité de cet enseignement entre chaque niveau » (27). « Si on continue d'invoquer les impuissances du ministère, l'absence de matériel, le grand nombre d'élèves qui ont des problèmes socio-affectifs ; si on part de la prémisse que tout ce qui est antérieur à 1965 est intrinsèquement mauvais ; si en somme on préfère dénoncer les autres que de se poser soi comme partie du problème, on n'avancera pas à grand-chose. Il est de bon ton d'accuser aujourd'hui la société de ne proposer aucune valeur aux jeunes. Mais, du même souffle, on se scandalise dès qu'une valeur semble flotter quelque part en brandissant le spectre de la propagande ou de l'idéologie. Un adolescent ne peut même plus être scout sans s'attirer des quolibets » (174-175).

Pour Micheline Johnson, si, « dans l'enseignement de l'histoire, la parole du maître (celle qui explique, celle qui raconte, celle qui situe, celle qui évoque, celle qui synthétise, etc.) ne saurait disparaître sans que de graves lacunes ne se produisent au niveau de l'apprentissage » (156), il reste qu'on « s'est leurré longtemps sur les effets de l'enseignement sans s'aviser que les seuls effets durables étaient ceux qui étaient jumelés avec des exercices... où l'enfant apprend, c'est-à-dire agit » (155). C'est dans ce contexte qu'il faut lire cette profession de foi : « Il n'y a besoin que de professeurs qui acceptent d'ENSEIGNER et qui se soucient avant tout que leurs étudiants APPRENNENT quelque chose » (174). D'ailleurs, les méthodes qu'elle prône permettent justement « de mettre en pratique la pédagogie active » (128). Elle observe : « bien qu'avec une certaine réticence, les psychologues contemporains n'hésitent pas à dire que l'enseignement de l'histoire peut se faire de la manière la plus naturelle lorsqu'il est basé fondamentalement sur la recherche concrète de l'élève dans les événements et les documents qu'il a à explorer » (45). Dès lors, il est normal qu'elle s'élève contre le fait que « les théories de l'apprentissage de Piaget ne permettent pas de produire un apprentissage de l'histoire qui soit cohérent avec la structure même de l'intelligence » (44), l'éminent psychologue affirmant : « il est des matières, comme l'histoire de France ou l'orthographe, dont le contenu a été élaboré ou même inventé par l'adulte, et dont la transmission ne soulève que des problèmes de meilleure ou de moins bonne technique d'informations » (44).

« L'enseignement de l'histoire, écrit Micheline Johnson, est aujourd'hui considéré dans une optique tout à fait nouvelle et de nombreux enseignants s'accordent à dire que l'étudiant en histoire doit être un historien ; et c'est pourquoi un grand nombre de courants pédagogiques actuels sont basés sur ce qu'il est convenu d'appeler les 'travaux de recherches'. L'histoire locale, l'histoire inductive, l'histoire à rebours, l'histoire diachronique, l'histoire thématique sont toutes des approches basées avant tout sur le travail de l'élève » (43). Dirai-je qu'elle me fait trop d'honneur en signalant, à côté de

courants didactiques identifiés aux Ferrière, Cousinet, Freinet et Maréchal, aux Finberg, Saucier et Van Santbergen, qu'un « dernier courant didactique a pris naissance ici au Québec. Il s'agit de l'histoire à rebours, ou l'*Histoire à partir du monde actuel,* tel que préconisée par André Lefebvre » (43) ? Il n'arrive pas si souvent qu'on soit prophète en son pays. Je comprends, encore que sa modestie me paraisse excessive, que, s'en faisant l'historien, notre collègue n'ait pas marqué sa place dans l'histoire de la didactique de l'histoire. Mais *L'histoire apprivoisée* témoigne hautement de la place qu'elle y tient. Ne nous laissons pas prendre par les apparences, c'est une pédagogie très personnelle qu'elle nous livre en proposant « des activités d'apprentissage qui respectent à la fois les capacités intellectuelles des élèves, les exigences de la méthode historique et la nécessité d'ouvrir l'histoire sur le présent » (10). Ici encore, elle est prête à prendre des risques : « Manifestement, si on veut intégrer l'école à la réalité, c'est par le cours d'histoire qu'on peut le plus aisément y parvenir, à la condition que le professeur y introduise des activités concernant l'actualité. Qu'il y ait des risques à entreprendre une telle démarche, cela est évident » (146). Et même si, selon la précieuse enquête qu'elle a menée « auprès d'environ 2,000 élèves du secondaire sur leurs connaissances, leurs intérêts et leurs aptitudes face à l'actualité » (145), « les jeunes élèves sont davantage préoccupés par des problèmes d'ordre général que par des questions précises de l'actualité » (146). Et même si « l'adolescent est porté à tout simplifier, à juger péremptoirement, à endosser les préjugés qui passent, à ne retenir d'une question que les points qui le confirment dans une interprétation donnée » (146), car l'enseignant lui-même « manque souvent de recul pour analyser l'événement ; il est lui-même engagé dans un contexte bien chaud, politique, syndical, etc. ; son interprétation est partielle, donc possiblement partiale » (146). Elle peut prendre ces risques car elle sait que l'actualité suscite « l'intérêt pour le cours d'histoire » (146), permet à l'élève de « développer le concept de temps historique et ses composantes (changement, durée, évolution) » (147), de « tabler sur une démarche intellectuelle inductive, celle qui va du connu à l'inconnu ; [de] susciter des situations de créativité » (147). L'histoire, d'ailleurs, elle le rappelle s'autorisant de Crump, est « une hypothèse permettant d'expliquer les faits actuels tels qu'ils se présentent » (147).

Si, pour elle, le travail de recherche au secondaire doit devenir « la base même de l'enseignement de l'histoire », c'est qu'à mon avis il faut mettre » l'accent sur la méthode plus que sur le contenu (122). Au collégial, elle estime que le « champ de manœuvre est déterminé par la méthodologie plus que par le contenu » (172). Pour elle, « la méthodologie pourrait être extrêmement ouverte à la condition que soient assurées les conditions mêmes de la science historique. Recherche, analyse, synthèse, on n'a pas encore trouvé mieux pour circonscrire l'activité historique. Mais à mon sens, c'est au collège que ces trois étapes peuvent se vivre de la manière la plus dynamique » (173). « Au fond, c'est au niveau collégial que peut s'effectuer réellement la formation intellectuelle PAR l'étude de l'histoire » (173). À tous les niveaux, il s'agit donc, pour l'élève, de « penser avec les matériaux que nous propose l'histoire plutôt que de faire de l'histoire » (173). « Ce qui importe, c'est l'attitude devant l'histoire » (174). Ainsi,

l'enseignant du primaire ne doit pas se contenter de raconter des « histoire vraies » (169), de faire entrevoir certains « matériaux du passé collectif » (169), de permettre « un contact avec des personnages, des lieux, des images, des aventures du passé collectif » (166). De même, au secondaire, il ne s'agit pas seulement de « présenter un cadre cohérent pour situer les personnages, les lieux et les aventures, les objets qui ont fait partie des expériences vécues à l'élémentaire » (169), il ne suffit pas de dire que les « histoires vraies racontées à l'élémentaire doivent céder le pas au récit de l'histoire nationale » (169) et l'enseignement doit être autre chose qu'une simple « initiation à la trame de l'évolution historique » (172) : « La méthode historique à l'école secondaire » (121-140) tient une grande place dans *L'histoire apprivoisée.*

Accorder toute son importance à « la maîtrise de la méthode historique » (120) n'implique pas, aux yeux de notre auteur, « qu'en histoire, le contenu importe peu » (141) : « L'élève-historien, oui ; mais non seulement face à la méthode ; historien face au contenu même de l'histoire » (120). Encore qu'il ne soit pas facile, il le montre bien, de répondre à ces questions : « Quels événements dois-je choisir ? » (142) « Quelle période dois-je choisir ? » (142) « Quels « points de vue » (143) adopter ? « À quelle échelle doit-on se situer ? » (143). Faut-il pour autant « être heureux que des programmes exercent le rôle ingrat entre tous de découper, pour les élèves, le contenu historique qui doit être exploré au cours d'une année » (143), et est-ce « à l'adulte de proposer un contenu spécifique à un programme d'histoire » (144) ? Certes non, Puisqu'il serait « vain de vouloir trouver un programme idéal » (144). Puisque, et loin de là, « le contenu même de l'histoire n'est pas absent de l'univers contemporain (144). Puisque, « s'il est indifférent, en soi, que des élèves étudient le 19e siècle plutôt que le 17e, il n'est pas indifférent qu'ils apprennent à analyser les matériaux historiques qui les entourent »(144). Puisque, enfin, les jeunes « d'aujourd'hui éprouvent le besoin de se situer dans un temps très long : des origines du monde et des hommes aux voyages interplanétaires ; un temps cosmogonique », comme si les adolescents cherchaient à « déterminer leur place entre des origines mystérieuses et un avenir inquiétant ou incertain », (144) comme le dit un auteur que cite Micheline Johnson. Ainsi, sans avoir à se référer aux « ouvrages de didactique de l'histoire d'André Lefebvre » (188, note 4), on doit admettre que c'est « à l'élève de déterminer ce qu'il souhaite apprendre » (143). Ainsi, « laissés à eux-mêmes, les élèves peuvent décider d'étudier les comètes, la mode ou Charles Aznavour » (143), comme le montre Geneviève Racette (188, note 5). Certes, la question se pose : « Si on ne propose pas un contenu spécifiquement historique aux adolescents, la méthode historique qu'on prétend leur faire pratiquer ne fonctionne-t-elle pas à vide ? » (143-144). Mais si Aznavour n'est pas historique, Bruant ne l'est pas davantage et, pour les élèves d'aujourd'hui, « Je me voyais déjà » est sans doute aussi folklorique qu'« Un Canadien errant ». La mode est un phénomène éminemment historique dans sa « dépendance du milieu, de l'économie, des techniques, du goût » (René Van Santbergen, « L'histoire en procès dans l'enseignement secondaire », *Le professeur d'histoire,* no 1, novembre 1968, 28). Quant aux comètes, est-il nécessaire de signaler que l'astronomie a une histoire, que l'astrologie a joué un grand

rôle au cours de l'histoire ? Et les élèves qui s'y intéressent sont susceptibles de saisir quelque chose de l'histoire à travers ces sujets, tandis qu'il n'est pas sûr que « des professeurs dynamiques et compétents réussiront toujours à passionner des élèves pour la préhistoire, la civilisaiton romaine ou la décolonisaiton » (144), sans parler du fait que le programme d'histoire nationale du secondaire, par exemple, « propose des matériaux beaucoup trop complexes pour les élèves » (171). Et les astres, la mode, les vedettes du music-hall font partie de l'histoire dans laquelle nous baignons : « Les média se chargent de mitrailler nos élèves des manchettes et des images de l'aujourd'hui ; des 'flashes' du passé ponctuent régulièrement la production cinématographique, télévisuelle et publicitaire. À mon sens, l'élève doit apprendre, en classe d'histoire, à réagir activement à ce contenu afin de lui donner un sens » (144). Et puis, qui peut y arriver arrive toujours à l'histoire, puisque l'histoire « se situe au carrefour de toutes les disciplines » (10), et ainsi « l'intégration des matières », — « cette conception pédagogique de l'enseignement semble toujours souhaitable » (167), — dont notre historien rappelle que je m'en fis l'avocat il y a plus de vingt ans, ne peut se faire qu'au profit de l'histoire.

S'il importe que « l'élève fasse de l'histoire au lieu de l'étudier » (161), l'auteur de *L'histoire apprivoisée* n'élimine pas pour autant le récit de l'enseignement de l'histoire. S'autorisant d'un historien, Éric Dardel, d'un philosophe de l'histoire, Raymond Aron, d'un didacticien de l'histoire, Paul Maréchal, il se dit d'avis que « le récit historique est l'instrument par excellence pour faire saisir le mouvement de l'évolution historique » (86-87). Ce n'est pas qu'il ne voit pas que « le récit historique ouvre la porte au superficiel, au détail anodin voire au fabuleux » (87), que le « récit, comme technique d'enseignement de l'histoire, a cependant donné lieu à des entreprises mièvres » (99), estimant ainsi que j'eus raison de dénoncer dans *Histoire et mythologie* » l'absurdité d'un enseignement qui relevait davantage de la fable et du catéchisme que de la science historique » (20). Mais alors que je me contentais de la remarquer, il « suggère au contraire que cette absence de distinction entre le récit imaginaire et le récit historique est féconde » (99). Certes, « l'enfant est davantage capable de rétention face à un récit et il semble sage de nourrir sa mémoire de références » (99-100). Certes, « de nombreux récits légendaires contiennent une part importante d'enseignement de nature historique » (100). Certes, « les enfants sont naturellement friands de récits concernant la préhistoire, les diverses mythologies, les histoires de cowboys et d'indiens » (100). Mais cela ne change rien au fait. « D'ailleurs, écrit notre auteur, des expériences récentes m'ont montré que, parvenus à 10 ans, la majorité des enfants savaient faire la distinction entre le récit imaginaire et le récit historique » (100). Et il ne note pas pour rien ce « malaise des enseignants de l'école primaire à intégrer la perspective historique dans le cadre des sciences humaines au primaire » (27) et le fait qu'au secondaire le « professeur adulte possède souvent de manière intuitive une compréhension du temps historique qu'il ne peut transmettre parce que son public, formé d'adolescents, est impuissant à la recevoir » (157).

Dans sa pensée, toutefois, le récit doit être subordonné à l'apprentissage de la démarche historique. Aussi ne s'inquiète-t-il pas de ce que l'enseignant parte « perdant s'il entreprend de rivaliser avec la force d'évocation d'un film, avec la puissance dramatique d'une série de télévision ou avec l'astuce d'une bande dessinée » (151) : « le professeur d'histoire doit fournir à ses élèves des instruments pour jauger ces productions variées et, par le fait même, devenir des consommateurs avertis des images historisantes de leur environnement » (152). À ce point de vue, un « grand nombre de recherches actives peuvent être proposées... l'objectif est de permettre aux élèves de posséder des instruments intellectuels pour réagir aux messages qui les provoquent... Ainsi, les signes qu'une démarche originale de connaissances s'est produite à l'école ne seraient plus l'habileté à reconnaître des noms, des lieux et des dates, mais l'attitude intellectuelle active et critique face à l'ensemble des matériaux historiques qui nous entourent. C'est de cette manière, à mon sens, que le courant didactique de l'élève-historien réussira à produire des citoyens enracinés dans le passé et intégrés dans le présent » (152-153).

Pour pratiquer la pédagogie de « l'élève-historien » de Micheline Johnson, « les maîtres de l'école secondaire devront s'adresser à leur public : ils devront apprendre à expliquer simplement, à se dégager de leurs cours universitaires. Ils devront chercher ce qui fait comprendre leurs élèves et non ce qui les fait comprendre, eux... En somme, les professeurs devront se considérer comme des initiateurs et non comme des commentateurs » (171-172). Oui, des « initiateurs », et qui sachent engager leurs élèves à s'« entraîner à maîtriser les étapes du travail historique » (119) au moyen de « travaux de recherches » (118). « ...leur rôle est maintenant changé : ils doivent faire apprendre » (156) la démarche historique même, sans quoi il n'est pas de « vraies connaissances historiques » (122). Si des « professeurs ont souvent de la difficulté à percevoir chez leurs élèves des problèmes d'apprentissage qu'ils n'ont jamais expérimentés eux-mêmes..., à comprendre un manque d'intérêt qu'ils n'ont pas vécu » (157), c'est qu'ils n'ont jamais effectué eux-mêmes une véritable démarche historique. Et notre auteur a tout à fait raison de « proposer l'aphorisme suivant : les meilleurs professeurs d'histoire seraient d'anciens mauvais élèves en histoire » (157), c'est-à-dire des gens qui, échappant au bachotage, ont été « élèves-historiens » eux-mêmes, et qui, à cause de cela, sont aptes à aider des « élèves-historiens » dans leurs travaux, même portant sur les comètes, sur la mode ou sur Charles Aznavour, parce que le sujet intéresse. Ces enseignants, par conséquent, ne connaissent pas cette « réalité que les enseignants expérimentent presque quotidiennement : « les élèves-adolescents ne voient aucun intérêt à l'étude de l'histoire. Ils ne comprennent pas pourquoi ils l'étudient ; ils ne sont pas intéressés au passé comme tel parce qu'ils sont essentiellement projetés vers l'avenir ; à cette phase de leur développement, ils s'intéressent avant tout à eux-mêmes et sont peu sollicités par des préoccupations collectives ; ils sont hantés par leur orientation et souhaitent trouver dans leurs études une utilité pour l'avenir... ...une des constatations élémentaires de la psychologie de l'intelligence soutient que cette dernière ne fonctionne à plein rendement que lorsqu'elle aborde un sujet qui l'intéresse. On

conçoit dès lors que les élèves apprennent difficilement un sujet qui semble si éloigné de leurs intérêts profonds » (159-160). Pour ceux qui effectuent leur propre démarche historique et « abordent un sujet qui les intéresse », — ils peuvent « s'intéresser avant tout à eux-mêmes », ils peuvent même se laisser « solliciter par des préoccupations collectives », ils peuvent « s'intéresser au passé comme tel » même, — l'histoire répond à des « intérêts profonds ». Ceux-là, partant, n'ont pas à demander s'ils ont quelque « intérêt pour l'étude de l'histoire », « pourquoi ils l'étudient » et si elle peut être de quelque « utilité pour l'avenir ». Ils ne sont pas de ceux qui « ignorent ce que c'est que l'histoire » (158), en autant du moins qu'ils peuvent savoir ce qu'elle est, puisque « même des historiens chevronnés et reconnus ne sont d'accord ni sur la nature de l'histoire, ni sur son objet, ni sur sa fonction » (158). Ce ne sont pas eux qui « confondent les faits historiques eux-mêmes avec la connaissance que nous en avons » (159), qui « confondent la matière de classe et la nature de la discipline » (159), puisqu'ils ne « suivent pas un cours », et surtout pas « un cours très plat qui ne me servira à rien » (159). « ...la plupart des professeurs d'histoire assument que les élèves devraient savoir ce qu'est l'histoire, mais personne ne s'avise de le leur expliquer convenablement, c'est-à-dire de leur donner une explication qui leur convient » (158), et à partir de leur propre démarche historique.

« L'enseignement de l'histoire et le concept de temps » (47-113) : la deuxième partie de *L'histoire apprivoisée* constitue l'un des apports les plus originaux de Micheline Johnson à la didactique de l'histoire. Rappelons que nous avions déjà son précieux « Pour établir une bibliographie exhaustive sur la notion de temps dans l'enseignement de l'histoire » (183, note 20). « Après avoir précisé les termes et exploré la littérature sur la question, dit-elle, je propose un cadre théorique et des suggestions pratiques pour développer ce concept » (10). De sa revue de littérature, on peut tirer que, du point de vue du didacticien de l'histoire, « les ouvrages de psychologie génétique s'avèrent décevants » (53), que les « études qui s'intéressent aux aspects perceptuels de la notion de temps... nous aident à mieux situer l'expérience individuelle de l'homme soumis au temps, expérience sans laquelle la notion de temps historique ne saurait exister parce qu'elle semble en être le fondement indispensable » (58-59), que la plupart des didacticiens de l'histoire « ne font que souligner l'existence de la question... Mais à aucun moment, ils ne précisent en quoi consiste le concept du temps historique » (61), que nous ne sommes pas « mieux servis en cherchant dans les nombreux ouvrages philosophiques et sociologiques qui s'intéressent au problème du temps » (64). Notre collègue, toutefois, relève deux contributions importantes : celle de Geneviève Racette, de l'Université du Québec à Montréal, qui a recueilli « un matériel intéressant relatif à la perception que de jeunes élèves ont d'un aspect du concept de temps historique » (63), et celle de Jacques Quintal, qui a « examiné systématiquement la construction du concept de temps historique par l'enseignement de l'histoire » (63).

« En ce qui concerne les ouvrages plus spécialement attachés à étudier le temps historique, pour la plupart des ouvrages de pédagogie et de psychologie appliquée, écrit notre auteur, nous avons constaté qu'ils ne définissaient pas clairement les termes

utilisés » (65), et c'est pour tenter de combler cette lacune qu'il propose « un cadre conceptuel bien circonscrit pour définir théoriquement et didactiquement le concept de temps historique » (67). Comme « le concept de temps historique semble mettre en branle plusieurs processus parallèles » (70), il suggère de « décomposer ce concept complexe de temps historique en plusieurs aspects distincts » (70). Il en vient ainsi à proposer « un instrument d'analyse pouvant aider les enseignants à mieux identifier les erreurs de leurs élèves et à mieux prévoir les exercices susceptibles de développer le concept de temps historique » (70), instrument comportant six aspects : le recul, la chronologie, l'évocation, le changement, l'évolution, la durée (70-93).

Comme le concept de temps historique « pose des problèmes didactiques distincts suivant le niveau d'enseignement » (95), il varie ses « suggestions didactiques pour le développement du concept de temps historique » (95). Ainsi, pour le niveau primaire, il propose l'initiation au vocabulaire temporel, le contact avec les objets du passé, le travail avec des images et le récit (86-100) ; pour le premier cycle du secondaire, l'intiation à la chronologie, l'autobiographie et la généalogie, l'histoire locale et la ligne du temps (101-107) ; pour le second cycle du secondaire, les causes et les conséquences ainsi que les tableaux d'histoire (108-113). Il faut lui être reconnaissant d'avoir « choisi d'examiner la question d'une manière pratique, c'est-à-dire d'évaluer didactiquement les principaux procédés qui peuvent servir à l'apprentissage du temps historiques » (112-113).

On le voit, *L'histoire apprivoisée* ne peut laisser indifférent. Personnellement, je considère l'ouvrage comme un classique de la didactique de l'histoire, et qui, d'emblée, fait entrer son auteur dans le cercle des Reinhart, des Cousinet et des Maréchal, des Hill et des Fenton. Si, comme il le dit, « la didactique de l'histoire reste à inventer » (175) au Québec, *L'histoire apprivoisée* nous met sûrement sur le chemin de son invention. La publication, en 1966, du *Comment enseigner l'histoire* de Roger Saucier était le signe que quelque chose commençait, était déjà commencé en didactique de l'histoire. Je n'en veux pour preuve que la nomination, en 1965, du premier responsable de l'enseignement de l'histoire au ministère de l'Éducation, dans la personne de l'actuel ministre des Affaires culturelles, Monsieur Denis Vaugeois, qui allait mettre en route la rénovation de l'enseignement de l'histoire. La publication de *L'histoire apprivoisée* témoigne du chemin parcouru depuis lors. Pour son auteur, évidemment, c'est un simple rapport d'étape. Avec des didacticiens de sa trempe, on peut, sans hésiter, répondre négativement à la question : « L'enseignement de l'histoire a-t-il été défiguré par la pédagogie ? » (45). Certes, la pédagogie de « l'élève-historien » provoque « une divergence de vue indiscutable. 'Les élèves ne savent plus rien', prétendent quelques-uns. 'Au contraire, ils ont acquis le sens historique', rétorquent les autres » (45). Avec bonheur, Micheline Johnson vient appuyer ceux-ci contre ceux-là, qui, par les temps qui courent et avec l'appui de tout l'appareil administratif, ont le vent dans les voiles, et qui, s'ils l'emportaient, nous ramèneraient « 30 ans en arrière » (28), identifiant « la connaissance de l'histoire à la reconnaissance des *personnages,* des *faits importants* et des *dates charnières* » (28), à « l'habileté à reconnaître des noms, des lieux et des dates »

(153), et pour qui la didactique de l'histoire, bien loin de se fonder sur l'apprentissage de la démarche historique, si l'« ENSEIGNEMENT doit rejoindre, quelque part, l'APPRENTISSAGE de l'histoire » (175), est simplement « l'ensemble des réflexions et des procédés propres à assurer la transmission du savoir historique » (193).

En terminant, il s'impose de féliciter les Éditions du Boréal Express. Ce n'est pas, il est vrai, la première incursion du Boréal Express en didactique de l'histoire. Rappelons que c'est un journal d'histoire du Canada, le *Boréal Express,* « manuel vivant d'histoire » (*Spécial Boréal,* catalogue des Éditions Boréal Express, 1979), comme le qualifie l'historien Michel Brunet, qui est à l'origine de la maison d'édition. Le Boréal Express a aussi publié, de 1968 à 1971, les *Cahiers* du Groupe de recherche en didactique de l'histoire (les Éditions Guérin prenant ensuite la relève). Avec *L'histoire apprivoisée,* on constate avec plaisir que le Boréal Express n'avait délaissé la didactique de l'histoire que temporairement, sans doute pour bien développer son secteur principal : la littérature historique. De quelle magistrale façon n'y revient-il pas avec *L'histoire apprivoisée !* Il faut dire qu'au Boréal Micheline Johnson avait fait ses preuves comme historien avec *Apôtres ou agitateurs ? La France missionnaire en Acadie,* ouvrage paru dans la prestigieuse collection « 17/60 », démontrant ainsi le sérieux de ses travaux de didactique, puisque, selon Paul Maréchal, « toute méthodologie pédagogique s'inspire nécessairement de la méthodologie de la discipline enseignée » *(L'Histoire en question. Les voies éducatives,* Paris, Armand Colin, 1969). Avec Micheline Johnson, le Boréal publie le didacticien d'avant-garde en histoire comme, avec Maurice Séguin, il a publié l'historien novateur. Et notons que les « ouvrages de didactique de l'histoire sont peu nombreux » (193), non seulement au Québec mais dans le monde, et que, dans une année, les ouvrages pédagogiques vraiment importants, dans le monde comme au Québec, ne sont pas légion.

André Lefebvre

* * *