

Études, revues et livres

Volume 6, numéro 2, printemps 1980

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900294ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900294ar>

[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(2), 397–430. <https://doi.org/10.7202/900294ar>

Recensions



Études, revues et livres

Héjal, Georges. *La philosophie comme panphysique ; la philosophie des sciences de A.N. Whitehead*, Montréal : Bellarmin, 1979, 270 pages.

Ce livre bien fait et clair réussit à faire la lumière sur certains aspects, réputés obscurs, de la philosophie des sciences de Whitehead. Il en montre l'originalité et parfois les contradictions, et il met bien en relief les tendances métaphysiques qui se font jour dès cette phase de l'œuvre de ce philosophe.

Un compte rendu plus détaillé de ce livre n'aurait toutefois pas sa place dans cette revue. Mais comme Whitehead a aussi écrit sur l'éducation, et qu'il a eu, du temps qu'il professait à Harvard, une grande influence sur l'enseignement collégial et universitaire américain, et par ricochet sur la réforme que le rapport Parent a proposée de notre système d'éducation, il fallait en signaler la parution à ceux qu'intéressent l'histoire et la philosophie de l'éducation.

Pierre Sauriol

* * *

Charland, Thomas. *Le père Gonthier et les écoles du Manitoba*, Montréal : Éditions Fides, 1979, 130 pages.

Les historiens modernes au contact des sciences sociales ont quelque peu délaissé le procédé littéraire du récit au profit de celui de la dissertation. Certes, doublées d'un appareil méthodologique sophistiqué, leurs œuvres ont gagné en crédibilité ; elles ont acquis un caractère scientifique. Mais, en même temps, elles sont quelquefois devenues d'une lecture ardue, aride et parfois ennuyante. La qualité scientifique l'a emporté sur la qualité esthétique. Le révérend père Thomas Charland, de regrettée mémoire, réussit dans l'ouvrage qui nous occupe à donner un récit qui suscite et maintient l'intérêt tout en respectant les canons de la science historique. L'art et la science se copénètrent et se complète harmonieusement.

Pourtant, l'objet du récit tout en étant fort complexe pourrait être considéré comme peu important sinon insignifiant.

En 1880, Greenway, premier ministre du Manitoba, établissait dans cette province un système d'écoles publiques qui, de fait, abolissait les écoles catholiques. Le clergé québécois et une partie de la population élevèrent leur voix contre cette législation. De fortes pressions furent exercées auprès du gouvernement fédéral pour qu'il désavouât ces lois selon les dispositions prévues dans l'acte de l'Amérique britannique du nord. En 1895, les conservateurs qui détenaient le pouvoir à Ottawa mirent en demeure la législature du Manitoba d'amender ses lois scolaires. Laurier, alors chef du parti libéral et de l'opposition, s'opposa à ces mesures. En 1896, malgré l'opposition des évêques, le parti libéral remporte les élections. Laurier devient premier ministre du Canada.

La lutte entre les libéraux et les ultramontains prend dès lors une autre tournure. Les évêques du Québec tentent d'obtenir du Pape une encyclique dans laquelle le Saint-Père réprouverait l'attitude de Laurier et se déclarerait favorable à une loi dite réparatrice. En janvier 1897, cette encyclique est imprimée et sur le point d'être distribuée. Laurier réussit à en empêcher la diffusion. Les évêques canadiens-français se décident alors, d'envoyer « à Rome le père Dominique-Ceslas Gonthier, dominicain comme leur agent officieux pour renseigner le Saint Siège ». (p. 40). Ce dernier séjournera à Rome de juin 1897 à mars 1898.

C'est le récit de cette mission que nous livre le père Thomas Charland. Sans entrer dans le détail de cette mission deux remarques s'imposent ; d'abord c'est la complexité des affaires papales où les intrigues politico-religieuses se nouent et se dénouent selon un processus indiscernable et c'est aussi l'importance du rôle joué par Rome dans les affaires politiques canadiennes. Les évêques recourent au Pape pour appuyer leur opinion et justifier leur prise de position. Il apparaît à la lecture de l'ouvrage qui nous occupe que l'Église catholique forme un véritable parti politique canadien-français qui à cause même de la faiblesse du groupe ethnique dont elle est issue doit s'appuyer sur une puissance étrangère, en l'occurrence Rome, pour asseoir son prestige et son autorité. On oublie trop souvent que le Québec en plus d'avoir été colonie française puis anglaise a été aussi colonie romaine. À cet effet, l'œuvre du père Charland est particulièrement éclairante.

Michel Allard

* * *

Le Sieur, Antonio, *Le projet de recherche en éducation ; une façon simple de le préparer à partir de six éléments majeurs*, Université de Montréal, Montréal, 1979, 74 pages.

Tel que présenté dans l'introduction, cet ouvrage constitue un cours d'initiation (de 45 heures) à la pratique de la recherche en éducation. L'apprenti-chercheur doit apprendre à découvrir la vérité de façon rigoureuse et systématique. Celle-ci existe mais elle n'est pas toujours évidente ; le chercheur l'entrevoit sous des objets, des faits, des comportements, des événements, etc... C'est ainsi que l'apprenti-chercheur en éducation doit s'entraîner à la recherche de données pressenties mais encore inconnues.

L'auteur insiste avec raison sur la maîtrise de la pratique. « Comprendre la méthode scientifique est chose relativement facile. La maîtriser par la pratique et en arriver à changer ses façons d'observer, d'analyser, de comparer, de juger et d'interpréter, l'est moins. » Cette dimension de la pratique dans l'ouvrage mérite d'être soulignée.

Ayant établi les objectifs généraux et spécifiques du cours, ainsi que les fins, buts et objectifs de la recherche en éducation, l'auteur présente à l'apprenti-chercheur les six (6) éléments constitutifs (majeurs, essentiels) du projet de recherche en éducation. Les composantes explorées peuvent se résumer ainsi.

1. *L'analyse de la situation ou l'origine du problème* : il s'agit de définir le cadre de la recherche avec ses objectifs, le problème et l'hypothèse.
2. *L'analyse critique des sources pertinentes ou l'historique du problème* : il s'agit de recueillir les résultats de recherches précédentes portant sur le problème avec ses modalités, ses conclusions et, de voir comment ces recherches peuvent être utilisées dans la solution du problème à l'étude. L'on examine également les ressources bibliographiques et les services de bibliothèque.
3. *L'échantillon ou la population* : il s'agit de la définir d'après ses qualités, les types, la taille, les caractéristiques et la généralisation qui peut s'ensuivre.
4. *L'instrument de recherche ou le moyen d'investigation* : il s'agit de déterminer quel est l'instrument de recherche le plus approprié, celui qui permettra de recueillir les données pertinentes à la solution du problème (la méthode, les tests, les examens, les questionnaires, les interviews, les grilles, les échelles, etc).
5. *Le cheminement de la recherche ou l'exécution* : il s'agit de l'administration proprement dite de la recherche (comment procédera-t-on, les personnes impliquées, les directives, le matériel, les endroits, les moments, la cueillette des formulaires).
6. *Le traitement ou l'analyse des données* : il s'agit de l'interprétation des données recueillies pour vérifier l'hypothèse de recherche et résoudre le problème formulé au départ.

L'auteur mentionne un septième (7e) élément — *le financement ou le budget* qui comprend les postes et les coûts de la recherche, les octrois, bourses, salaires, l'équipement, le matériel, l'informatisation, les sources de revenus et la durée de la recherche. Cependant, il n'explore pas davantage cet élément.

Cet ouvrage mérite d'être lu et utilisé. Il est méthodique, clair et fonctionnel. En effet, l'auteur démontre une congruence dans ses options et son ouvrage lorsqu'il affirme que le sujet traité doit être simple, clair et restreint. « Pour être valable la recherche n'a pas besoin d'être alambiquée. Le génie tend à la simplicité ». (p. 8) Les apprentis-chercheurs y trouveront bon nombre de réponses à leurs interrogations en

recherche de l'éducation et ils seront mieux en mesure de structurer un projet de recherche (que le directeur de recherche devra tout de même diriger). En un mot, l'ouvrage constitue un outil de travail qui peut s'avérer très précieux à l'apprenti-chercheur en éducation.

Claire Beauchemin-Lallier

* * *

Côté, Richard ; Plante, Jacques. *Analyse et modification du comportement*. Montréal : Beauchemin, deuxième édition, 1979, 264 pages.

Le volume a pour objectif général de présenter le fondement théorique des méthodes d'analyse et de modification du comportement. Les auteurs poursuivent cet objectif en illustrant les principes fondamentaux de la psychologie de l'apprentissage à la modification des comportements en classe. Monsieur Côté est professeur à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Laval, tandis que Monsieur Plante œuvre au sein du service pédagogique de la même université. Les auteurs soulignent la participation de deux étudiants gradués à la préparation de l'ouvrage.

L'ouvrage comprend 19 unités d'apprentissage comprenant chacune des objectifs, un principe organisateur, une démonstration et des exercices. Par des exemples particulièrement bien choisis, ils invitent le lecteur à suivre une démarche systématique et à compléter des exercices pour lesquels il peut évaluer ses réponses grâce à celles fournies dans un corrigé qui se trouve à la fin de chaque exercice. De plus, le lecteur peut compléter ses exercices en écrivant ses réponses dans les espaces prévus à cette fin dans le livre. Le volume se présente donc à la fois sous une forme d'enseignement programmé et d'enseignement modulaire.

Le texte présente une suite logique des 19 unités d'apprentissage qui incluent 7 unités d'analyse du comportement, 4 unités portant sur sa mesure et 8 unités sur les procédés de modification du comportement. La présentation des unités suit le principe fondamental de la conception behavioriste de l'apprentissage à savoir, que le comportement est contrôlé par des stimuli de l'environnement. Les unités d'analyse traitent donc du comportement lui-même, de l'apprentissage et des conséquences d'une réponse. Les unités de mesure pour leur part portent sur les différentes techniques d'observation et d'enregistrement du comportement. Enfin, les unités sur les procédés de modification du comportement présentent une compréhension du renforcement, de la punition, du façonnement et du *modeling* du comportement ainsi que la programmation des conséquences du comportement.

Si définitivement l'ouvrage porte des mérites pédagogiques, le style n'en est pas moins excellent. Les auteurs utilisent un langage simple et précis qui contribue grandement à la compréhension du sujet traité. Quant au contenu lui-même, nul doute qu'il sera particulièrement utile à toute personne qui s'intéresse à résoudre des problèmes de comportement en milieu scolaire. Toutefois, ce n'est que lors des premières démonstrations et des premiers exercices que le lecteur découvre que

l'ouvrage s'adresse avant tout aux gens qui œuvrent en milieu scolaire. Plus, à mesure que le lecteur parcourt l'ouvrage, il est surpris de constater que l'ouvrage est destiné davantage aux enseignants, si du moins l'on se fie aux exemples et aux démonstrations. Il aurait été utile de le préciser au tout début de l'ouvrage. Il nous semble également que les conclusions, plutôt brèves à notre avis pour un tel ouvrage, auraient pu apparaître un peu plus en retrait du texte principal de l'ouvrage. Enfin, une bibliographie aurait été fort utile au lecteur.

Clermont Barnabé

* * *

Fortin, Jean-Claude ; Poirier, Pierre. *La théorie de Chester Barnard. « The Functions of the Executive »*. Chicoutimi: Gaëtan Morin, 1979, 112 pages.

Chester Barnard a publié « The Functions of the Executive » en 1938. Depuis lors, il compte parmi les auteurs les plus enseignés dans l'enseignement de l'administration. Les étudiants en administration ont dû jusqu'ici se familiariser aux idées théoriques de Barnard en lisant le texte anglais. L'ouvrage de Barnard aurait fort bien pu être traduit depuis quelque temps par des Français ou des Belges comme ce fut le cas des ouvrages de McGregor, de March et Simon ou de Likert.

Fortin et Poirier de l'Université d'Ottawa ont préféré présenter une version abrégée de la théorie globale de Chester Barnard. L'idée est excellente pour autant qu'on veuille comprendre l'essentiel de la pensée de Barnard. C'est ce qu'ont voulu accomplir les deux auteurs par la présentation de ce court volume. L'avant-propos, de même que l'introduction du volume, situent bien les intentions des auteurs. L'objectif principal poursuivi par les auteurs, ainsi que les quatre sous-objectifs d'ordre didactique qui ont guidé leur rédaction, sont énoncés et commentés d'une façon précise. L'introduction à elle-seule démontre bien le souci pédagogique qui anime les auteurs.

Le corps de l'ouvrage suit fidèlement les quatre parties du volume original de Barnard. Le chapitre deux de Fortin et Poirier couvre la première partie de l'œuvre originale sur les remarques préliminaires relatives aux systèmes coopératifs. La seconde partie sur la théorie et la structure des organisations formelles est couverte par le troisième chapitre. Les chapitres quatre et cinq traitent de deux autres parties de l'œuvre originale, l'une sur les éléments des organisations formelles et l'autre sur la fonction des organisations dans les systèmes coopératifs. L'originalité de la présentation repose à la fois sur la synthèse des idées de Barnard que les auteurs dégagent du texte original et sur l'utilisation de l'approche décimale qui permet la clarification des postulats de la théorie présentée.

La conclusion n'est pas une synthèse de celle présentée par Barnard lui-même. Fortin et Poirier ont plutôt profité de cette dernière partie de l'ouvrage pour présenter une analyse scientifique des différents éléments conceptuels de la théorie globale de Barnard. Les auteurs ont voulu par là aider les étudiants à faire une

analyse quelque peu rigoureuse des théories administratives auxquelles ils sont exposés au cours de leur formation en administration.

Cet ouvrage de Fortin et Poirier constitue un outil de première classe pour les étudiants francophones en administration et de qui la théorie de Barnard est peu connue. Non seulement les étudiants ne connaissent pas très bien Barnard, mais encore éprouvent-ils des difficultés au plan de la compréhension de sa théorie. À ce titre, l'ouvrage des deux auteurs répond bien à ce besoin pédagogique. Nul doute que les professeurs de théories administratives qui partagent les mêmes préoccupations pédagogiques que les auteurs apprécieront grandement l'apparition de ce livre et sa riche présentation.

Clermont Barnabé

* * *

Gendreau, Benoit ; Lemieux, André. *L'organisation scolaire au Québec*, Montréal : Éditions France-Québec Inc., 1979, 472 pages.

Ce « référentiel de connaissances » comme le désignent les auteurs en sous-titre, regroupe dans quinze chapitres des informations sur autant d'aspects différents du système scolaire québécois. Comme on peut l'imaginer, le ministère, les Commissions scolaires, les enseignants, la langue d'enseignement, les niveaux d'enseignement ont droit à un chapitre ainsi que d'autres aspects du monde de l'éducation du Québec.

Les auteurs ont sûrement consenti un grand effort pour colliger les principaux documents officiels — textes de lois et textes de règlements entre autres — qu'ils nous regroupent dans les différents chapitres avec parfois une très courte introduction. On peut penser que des étudiants intéressés aux sujets des structures scolaires du Québec y trouveront rassemblés une information autrement éparse et parfois difficile d'accès. Il est très intéressant, entre autre, de retrouver dans un chapitre le précis de quelques-uns des documents les plus importants dans le façonnement du système d'éducation depuis vingt ans.

La première interrogation qui vient, touche l'organisation même du volume. La plupart des chapitres semblent mal titrés, regrouper des éléments disparates ou établir des divisions incompréhensibles. On peut, par exemple, se demander si les principes de base du régime scolaire québécois sont bien ceux retenus ? Comment peut-on regrouper dans un même chapitre les institutions privées et les universités et consacrer le chapitre suivant à l'université du Québec. Pourquoi présenter la commission scolaire comme une sous-unité de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec ? On ne mentionne même pas le double système de commissions scolaires : catholiques et protestantes. Nulle part ne sont décrit clairement les systèmes d'enseignement primaire et secondaire, sauf mention occasionnelle.

Quand on parcourt les différents chapitres, l'organisation est encore plus décevante. On se demande pourquoi une description des droits linguistiques dans

chacune des provinces, alors qu'on ne le fait pour aucun autre aspect du système, même pas au niveau confessionnel à peine mentionné — 2 pages au tout début. La majorité des personnes susceptibles d'utiliser ce « référentiel » sont de futurs enseignants des niveaux primaire et secondaire, or l'on ne retrouve que quelques pages traitant directement de ces niveaux quand le manuel compte trois chapitres complet sur le CEGEP et l'université. On se demande d'ailleurs pourquoi avoir consacré près de cent pages à la langue d'enseignement, quand au moins la moitié de cette partie de volume ne traite nullement du sujet, mais présente des textes de loi sur la langue des affaires, de l'administration publique, du travail et de beaucoup d'autres aspects très éloignés de l'enseignement.

Il est surprenant et décevant que les auteurs qui présentent une deuxième édition de ce même ouvrage n'aient pas assuré une organisation plus logique, complète et équilibré à leur travail. Il est regrettable qu'un effort évident de cueillette d'information offre si peu pour aider le lecteur à se faire une idée juste de notre système d'éducation, à replacer chacune des pièces de l'organisation scolaire dans son contexte général.

Philippe Dupuis

* * *

Ministère de l'Éducation, Direction des politiques et plans. *Relance à l'Université.*

Étude réalisée par le Service général des communications. Québec: Éditeur officiel, 1979, 162 pages.

Ce document est le résultat d'une enquête auprès d'un échantillon de 6000 diplômés de l'année 1974-75. Au début de 1978, un total de 4618 de ces diplômés ont été rejoints par téléphone, ce qui constitue un taux de réponse de 77%. Fait intéressant, 7,3% des répondants ont été rejoints hors du Québec et 2,2% aux États-Unis. L'étude a été réalisée sous la responsabilité de M. Marc Audet du Groupe Éducation et Emploi, Direction des politiques et plans.

L'objectif de l'étude est de jeter plus de lumière sur l'insertion professionnelle des diplômés. Des données ont été recueillies sur la proportion de ceux qui sont en chômage, « inactifs » ou encore aux études ou qui y sont retournés. En effet, l'ouvrage comporte trois grandes parties. La première décrit la situation des diplômés selon qu'ils soient aux études, au travail, en chômage ou encore « inactifs » (définition pour ceux qui ne sont pas aux études, qui n'ont pas d'emploi rémunéré et qui ne cherchent pas du travail pour diverses raisons). La deuxième apporte des précisions sur les diplômés qui travaillent à temps plein. La troisième définit, sous forme de tableaux, les occupations des diplômés de même que leur secteur d'activité.

Les résultats les plus importants à signaler sont les suivants : plus un individu est scolarisé, meilleures sont ses chances de trouver un travail, et un travail qui lui convient. La situation est plus difficile, toutefois, dans certains secteurs d'activités que dans d'autres. Il nous semble important d'apporter quelques statistiques sur la

situation des sortants, par rapport aux principales variables de l'emploi : environ 30 mois après leur promotion, 7,4% des diplômés sont aux études à temps plein, 0,7% à temps partiel, 86,5% occupent un emploi à temps plein, 4,6% à temps partiel, 4% sont en chômage, 0,8% sont « inactifs ». Lorsqu'on sépare selon les sexes, l'image diffère : 86,4% des hommes travaillent à temps plein, alors que chez les femmes on ne retrouve qu'un pourcentage de 75,4%. Au niveau du chômage, le nombre des hommes chômeurs est de 2,9%, tandis que chez les femmes le nombre s'élève à 6% ; de plus, alors que 8,1% des femmes travaillent à temps partiel, ce nombre ne dépasse pas 2,7% chez les hommes.

L'enquête démontre que la discipline d'études demeure le facteur principal de l'intégration au marché du travail et que les caractéristiques individuelles et sociales n'ont que peu d'influence sur les variations observées au niveau des indices d'intégration au travail. Des liens plus étroits existent pourtant entre les disciplines appliquées (sciences de la santé, génie, sciences comptables, etc.) et l'emploi. La congruence entre les études et l'emploi est faible en architecture, journalisme, agriculture, diététique, nutrition, littérature, philosophie, musique, anthropologie, géographie, psychologie, sciences politiques, linguistique ; c'est-à-dire, les diplômés en lettres et en sciences humaines sont les plus touchés par le chômage.

En conclusion, l'étude nous précise la situation des diplômés universitaires sur le marché du travail et sert de clignotant pour le besoin de recherche de plus de congruence entre la formation et l'emploi. Bien que les jeunes diplômés jouissent encore d'une situation privilégiée si on les compare à des jeunes du même groupe d'âge qui n'ont pas le même niveau de scolarité, une détérioration des conditions d'emploi pour les universitaires est à prévoir. Cet ouvrage nous engage à chercher des formules pour pallier les carences. N'est-elle pas l'idée principale des responsables de l'étude à la Direction des politiques et plans et le Groupe éducation et emploi du ministère de l'Éducation ?

Avigdor Farine

* * *

Beaulé, Serge. *Guide des cours et des carrières*. Collection Guides pratiques Guérin. Montréal : Éditions Guérin, 1976, 675 pages.

Voici un livre dont tout éducateur, professionnel ou non-professionnel, devrait connaître l'existence. Sans doute ne remet-il rien en question, car tel n'est pas son but, mais il a le rare mérite d'être un instrument de travail extrêmement utile, susceptible d'aider à s'y retrouver quiconque est aux prises avec les complexes réalités du monde actuel des occupations professionnelles ou des carrières.

Le système scolaire et le monde du travail sont ici vus dans une perspective d'inter-relation, d'interdépendance ; l'auteur fait œuvre à la fois d'analyse et de synthèse relativement à des données quasi innombrables, changeantes, parfois difficiles à cerner avec précision et clarté. Pour tous ceux qui se donnent pour tâche

de les y aider, ce *Guide* constitue une véritable mine de renseignements dont plusieurs sont vraiment indispensables.

On dira que de tels « guides » vieillissent vite. Sauf en ce qui concerne le système scolaire qui, lui, possède une grande (trop grande ?) stabilité, c'est vrai. Mais, il s'agit là d'un défaut qu'on ne saurait imputer à l'A., puisqu'il est inhérent à la fugacité essentielle même des réalités décrites. Est-ce à dire que le *Guide des cours et des carrières* de Serge Beaulé est déjà périmé, quatre ans à peine après sa parution ? Nullement.

Il reste en effet assez d'éléments généraux durables, inchangés, typiques de la plupart des occupations professionnelles ici décrites, pour que la véracité de telles descriptions soit loin d'être nulle. Quant à leur utilité, il m'est sans doute impossible de me prononcer là-dessus, sauf en théorie, comme je l'ai donné à entendre plus haut. Seuls les utilisateurs le pourraient, et encore, puisque même eux peuvent souvent se méprendre sur le rôle réel que telle ou telle catégorie d'informations peut ou a pu jouer dans leur prise de décision.

Mais qu'à cela ne tienne ! C'est comme un dictionnaire : on le consulte chaque fois qu'on en a besoin, et on est bien content de l'avoir sous la main.

Si je suis incapable, pour ma part, de porter un jugement possédant quelque crédibilité sur les contenus ayant trait à chacune des descriptions de carrière et sur les jonctions école-carrière — les fameuses options et les non moins fameuses voies conduisant à des spécialisations, — il n'en va pas de même en ce qui concerne le modèle et le plan de l'ouvrage. Je ne crois pas trop m'avancer en effet si j'affirme que le modèle d'orientation professionnelle que l'on trouve dans ce livre est tout à fait classique ; l'introduction en fait foi. Le lecteur en quête d'innovation à ce chapitre sera déçu ; peut-être à tort, car comment imaginer qu'à moins d'être un théoricien entêté, un auteur qui se veut pratique et concret égare ses lecteurs — surtout des jeunes — dans des méandres hypothétiques que les savants appellent des avenues nouvelles ?

Il faut donner à l'A. le crédit de s'être situé dans la réalité telle qu'elle se présente de nos jours, dans cette vérité-là. Et, de plus, l'A. vise à la clarté. Aussi, son plan est-il des plus simples : une section sur les débouchés au terme du secondaire professionnel, une autre sur les spécialités offertes par les CÉGEP (professionnels), une aussi, bien entendu, sur les professions auxquelles prépare l'Université et, enfin, une section sur les carrières auxquelles les gens peuvent accéder par d'autres voies que celles du système scolaire habituel.

Je dois ajouter que les groupes et catégories de carrières sont constitués avec cohérence ; les descriptions de carrière et les cheminements scolaires me paraissent bien intégrés. Tout est fait avec soin et avec le souci évident d'être aussi complet que possible et d'être aisément consultable. L'ouvrage est pourvu d'un index alphabétique des cours et des carrières impressionnant. Enfin, quantité de gravures agrémentent et

illustrent le texte ; presque toutes campent des situations vécues fort évocatrices, de nature à faire encore mieux comprendre le texte aux lecteurs.

Le Guide des cours et des carrières de Serge Beulé, lui-même conseiller d'orientation, est une véritable somme de connaissances pertinentes. Il convient de louer l'A. d'avoir produit, grâce certainement à un travail acharné et systématique digne des plus grands éloges, un livre bien structuré, fortement documenté et répondant d'une façon fort satisfaisante, me semble-t-il, à des besoins indiscutables de préparation professionnelle chez les jeunes et... les moins jeunes.

Roch Duval

* * *

Romian, Hélène, *Pour une pédagogie scientifique du français*. Collection « L'éducateur ». Paris : P.U.F., 1979, 252 pages.

Puisant dans son expérience en recherche-action et subsumant en quelque sorte l'ensemble de ses écrits pédagogiques¹, Hélène Romian nous donne avec *Pour une pédagogie scientifique du français* la défense et l'illustration de ses dix années de recherche en didactique du français dans le cadre du « Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire » de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)².

Le premier chapitre — à la recherche d'une définition « scientifique » de la pédagogie et de la recherche-action — pose bien, après des détours qu'on eût souhaités moins sinueux, le caractère pluridisciplinaire de la recherche-action en didactique du français et la place de l'innovation en recherche appliquée. Le deuxième chapitre, faisant appel à ce que l'on pourrait appeler la rhétorique de la confession, raconte les splendeurs et les misères de l'expérience même du Plan de Rénovation. On trouvera, au troisième chapitre, une analyse de contenu de trois catégories de discours pédagogiques³ qui définissent l'ensemble des activités de l'apprentissage du français comme un système cohérent et que l'auteur appelle des schémas théoriques. Ils lui serviront à établir l'un des paramètres importants de son fameux questionnaire d'identification des pédagogies du français (QIPF) évoqué dans le chapitre suivant, lequel restitue l'évaluation-validation de l'expérience qui démontre que les performances des élèves des classes PR⁴ sont meilleures que celles des élèves des classes \overline{PR}^4 — de façon significative — pour 11 épreuves sur 20. Enfin, le dernier chapitre boucle la boucle en rejoignant le ton du premier et montre brièvement cette fois les avantages de la recherche en pédagogie pour la formation initiale et la formation continue des maîtres.

Même si l'ouvrage d'Hélène Romian se ressent des tracasseries et des blocages qu'une telle expérience ne pouvait pas ne pas générer — ce qu'elle appelle joliment « l'hommage du vice à la vertu », même si la situation des Écoles Normales à l'intérieur du système français n'évoque plus pour nous qu'une époque révolue de notre éducation nationale, même si sa volonté d'engager la recherche scientifique dans le combat social nous laisse songeur,⁵ même si l'on peut regretter que ses

schémas théoriques ne soient pas plus solidement ancrés à une psychologie de l'apprentissage, même si son questionnaire QIPF⁶ nous semble « scientifiquement » difficile de maniement et d'interprétation, ce livre est d'un grand intérêt. Aux Français, il rappellera dix ans de lutte et de réalisation en didactique du français à l'élémentaire, et ce n'est pas peu ; à nous, il pourrait bien donner un peu de feu et de bois pour l'implantation du *Nouveau programme de français* et la recherche-action que l'innovation qu'il devrait entraîner suscitera très probablement. Pour employer la terminologie que Roland Barthes propose avec l'à-propos qu'on lui connaît dans son dernier ouvrage consacré à la photographie⁷ et qui pourrait bien devenir son ultime écrit, trois propositions constitueraient pour moi le *punctum* de ce *studium*.

D'abord un principe qu'on pourrait dire leçon de l'histoire et venu de Louis Legrand : en France, l'innovation a toujours été introduite sans étude scientifique préalable. Elle n'a jamais été accompagnée d'un dispositif d'évaluation formative à grande échelle.⁸ Puis, un programme de français axé très exactement comme le sera le nôtre sur *des activités de libération de la parole* organisées à partir des situations de communication orale et écrite, diversifiées selon les fonctions majeures du langage, d'une part, et sur *des activités de structuration de la langue d'ordre métalinguistique*, à partir des situations d'apprentissage systématique de la langue dont l'objectif est d'abord de renforcer la pratique de la langue, puis ensuite d'en découvrir les règles de fonctionnement, d'autre part.⁹ Enfin, un esprit qui gagnerait à souffler de ce côté-ci de l'Atlantique. Pour Hélène Romian, il n'est pas de recherche en didactique du français qui ne soit pluridisciplinaire, si l'on ambitionne quelque avancement à la fois de la théorie et de la pratique, quelque profit de la pédagogie et de la linguistique. « Je suis convaincue, écrit-elle, que — en raison même de leurs caractéristiques — les recherches sur la psychologie ou la sociologie du langage, par exemple, ont beaucoup à apprendre, à prendre dans les classes. Ne serait-ce que pour élargir les thèmes de recherche non seulement à ce qui « intéresse » les chercheurs, mais aussi à ce qui correspond à des besoins sociaux. »¹⁰ Voilà ce qui me plaît dans l'ouvrage d'Hélène Romian et qu'heuristiquement il me donne le plus à lire et à comprendre.

Michel Thérien

NOTES

1. V.g. Le chapitre III reprend « Finalités et objectifs de l'enseignement du français à l'école élémentaire » paru dans *Langue française* (no 13), le chapitre I revient sur « La recherche-innovation, une problématique complexe » paru dans *Recherches pédagogiques* (no 61) et l'ensemble du livre renvoie comme nécessairement à « Pour une pédagogie fonctionnelle du français, Parler/écrire » parus dans *Pédagogie fonctionnelle pour l'école élémentaire nouvelle*, ouvrage collectif sous la direction de Louis Legrand, t. 1, Paris, Nathan, 1973
2. Depuis 1976 ; antérieurement Département de la Recherche pédagogique de l'Institut Pédagogique National (IPN) devenu en 1970 l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique (INRDP).
3. Les Instructions officielles (I), les ouvrages de Freinet (II), le Plan de Rénovation INRP (III).
4. PR : maîtres du Plan de Rénovation ; P̄R : maîtres non engagés dans le Plan de Rénovation.

5. «Affirmer la neutralité idéologique de la recherche — fût-ce au nom de la « Science » — c'est en réalité prendre parti,» *Pour une pédagogie scientifique du français*, p. 35.
6. Il compte 124 questions décomposées en 414 items et nécessite 2h30 d'entretien dirigé. Il ne nous est pas donné intégralement.
7. *La chambre claire. Note sur la photographie*, Paris, Cahiers du cinéma Gallimard, Seuil, 1980, 193 p.
8. Cf., *Pour une pédagogie scientifique du français*, p. 70.
9. Cf., *Ibid.*, p. 76. «[...] les équipes INRP sont traitées en consultants réguliers tant au Québec qu'au Portugal par les organismes officiels...», *Ibid.* p. 122.
10. *Ibid.* p. 96.

* * *

Connolly, Anne-Marie. *Le français, langue seconde par objectifs*. Niveaux 1-2-3-4-5. Montréal: Les Éditions Guérin, 1978, 139 + 134 + 139 + 141 + 139 pages.

Dès le début l'auteur précise qu'il s'est fondé sur les documents No 38-8143, 8145, 8147, 8151 publiés en 1975-76 par le ministère de l'Éducation du Québec dans l'optique du PPO. Entre autres les documents cités précisent très exactement ce que devraient être les réalisations linguistiques orales de l'étudiant au cours de sa progression au travers de cinq niveaux prévus par le PPO. On nous offre donc cinq cahiers d'exercices élaborés d'après les objectifs spécifiques du français oral, mais visant le but d'apprendre à écrire ce que l'on est déjà capable de dire.

D'une présentation agréable et soignée ces cahiers offrent l'aspect pratique d'une progression presque de style programmé. Pages détachables, perforations, illustrations, croquis, tout semble avoir été très bien pensé pour susciter le désir d'apprendre et donner à l'étudiant le sentiment qu'à force d'objectifs atteints, le français écrit, but final de l'exercice, sera réalisé sans peine. Le contenu linguistique est clair et d'accès facile; appuyé par le PPO et par les leçons de révision que terminent chacun des cinq fascicules le professeur est à même de s'assurer de la compréhension de ses élèves face aux subtilités du français écrit.

C'est cependant avec regret que nous verrons ce qui est un excellent matériel d'appoint devenir périmé par la parution prochaine d'un nouveau Programme d'étude Primaire: *Français langue seconde*. Nous espérons que l'auteur fera une tentative d'adaptation, afin que professeurs et élèves puissent se prévaloir de ces exercices destinés à faciliter l'assimilation de certaines caractéristiques du français écrit.

J.I. de Bagheera

* * *

Le Petit Larousse illustré, 1980.

Peu de dictionnaires généraux, peu de dictionnaires manuels et courants, supposé qu'il en existe, ont atteint la notoriété du *Petit Larousse*. À un point tel que les périphrases « Consulter le Petit Larousse » « Parler comme le Petit Larousse » sont devenues des locutions universelles et laudatives.

Cette œuvre magistrale commencée en 1856 par Pierre Larousse, grammairien et lexicographe qui renouvela les méthodes de l'enseignement primaire, subit jusqu'à nos jours une série de transformations jusqu'au *Larousse du XXe siècle*, dictionnaire encyclopédique universel en six volumes, publié de 1927 à 1933 sous la direction de Paul Augé.

Pendant cette longue genèse, *le Petit Larousse* atteignait une douzaine d'éditions jusqu'au *Petit Larousse illustré* de 1980.

Du point de vue linguistique et pédagogique, du point de vue des arts, des sciences et de l'illustration, c'est une œuvre maîtresse. Du point de vue linguistique en particulier, c'est un chef de file pour le nombre de mots, la justesse des définitions, l'exactitude de l'étymologie et l'indication de la prononciation selon l'alphabet phonétique international.

Une seule faiblesse à notre sens : nous souhaiterions une application un peu plus poussée de la méthode analogique.

En résumé, cette méthode indique, autant que possible, un ou plusieurs synonymes, un ou plusieurs antonymes de la plupart des mots définis dans l'ouvrage. Dans un recueil fondé sur l'ordre alphabétique, la méthode analogique, poussée assez loin, réduit singulièrement les contraintes de l'ordre alphabétique. Par d'habiles renvois, par l'insertion d'exemples en situation, sans rompre l'ordre alphabétique général, en suivant la marche naturelle de l'esprit du chercheur, l'ouvrage élargit et précise les définitions des mots.

En revanche, dans le vocabulaire concret, artistique et scientifique, l'illustration est remarquable, abondante et très au point.

Voilà pourquoi *le Petit Larousse illustré* demeure un instrument pédagogique irremplaçable dans l'enseignement et la connaissance du français.

Jean-Marie Laurence

* * *

Hamelin, Louis-Edmond. *Le Nord et son langage* (fascicules I et II), collection « Néologie en marche », série *b* : langues de spécialités nos 5 et 6, Office de la langue française (code : 34-P-5076 et 34-P-5077), Québec : Éditeur officiel, 1978, 345 pages.

Le Nord terrestre existe depuis la nuit des temps et, pourtant, il a pratiquement fallu attendre, pour le voir sortir de l'ombre, que Louis-Edmond Hamelin publie *Le Nord et son langage*, un lexique de quelque cinq cents (500) termes, consacré à la dénomination de réalités nord et nordiques.

Ce lexique fait œuvre de consignation et de recensement, pour le XXe siècle, des mots possédant une racine *nord* ; c'est plus le dictionnaire d'un mot que celui d'une région. En effet, parmi les mots relatifs à la description des éléments entachés

de nordicité, l'auteur ne retient que ceux de base *nord*, excluant de fait ceux qui désignent des réalités plus au nord par rapport à d'autres.

Le fascicule I renferme une excellente préface de plus de cinquante (50) pages. L'auteur y délimite d'abord le sujet au plan des problèmes de langue tels nommer des réalités nouvelles, renommer des choses ou des notions mal nommées, etc. ; il indique même que « la principale préoccupation de ce vocabulaire thématique est accordée à la sémantique » (p. 15) : en ce sens, il porte une attention spéciale au choix des termes, à la présentation des rubriques, etc.

Cette présentation se transforme ensuite en un « Essai sur le parler nord » : L.-E. Hamelin expose ses motifs, « explique cette aventure linguistique » (p. 20) et se révèle désireux de faire part du flottement sémantique relatif à nombre d'expressions nordiques. Le sous-chapitre consacré à l'historique du mot *nord* (p. 22) se révèle particulièrement intéressant : on voit la concurrence qu'a subie et subit encore ce mot de la part des termes *arctique*, *boréal*, *septentrional*, etc. On fait aussi état de l'existence d'un langage nord en regroupant les cinq cents (500) entrées par ordre alphabétique (pp. 28 à 44) et en indiquant leur provenance. Pour continuer cette seconde partie, l'auteur montre le cheminement historique du mot *nord* : sa non-utilisation presque entière à l'époque de l'Empire romain contraste étonnamment avec sa vitalité actuelle ; il termine en faisant voir l'influence des découvertes géographiques, les répercussions qu'elles entraînent dans le vocabulaire.

« Le dossier des mots » fait suite à cette substantielle introduction et constitue une sorte de « petit manuel ». Les rubriques contiennent l'entrée (gros caractères) en français accompagnée de l'expression anglaise équivalente (petits caractères) ; puis on indique la catégorie grammaticale et, s'il y a lieu, un ou plus d'un synonyme. Viennent ensuite le(s) domaine(s) d'emploi et le(s) lieu(x) d'usage, des contextes d'utilisation ou phrases-témoins, une définition et, au besoin, des notes explicatives complémentaires et des renvois. On signale même à l'occasion les variantes orthographiques (ex. anordicité et a-nordicité, p. 62).

Toutefois, la présentation des rubriques souffre de certaines lacunes. On emploie tantôt une minuscule tantôt une majuscule après les deux-points ; on écrit *cofondateur* (p. 86) avec un trait d'union ; on a raté une bonne occasion de souder les termes *Pré Nord* (Prénord), *Infra Nord* (Infranord) et *Inter-Nord* (Internord) comme on l'a fait des adjectifs *prénordique*, *infranordique* et *internordique* ; il aurait sans doute été préférable aussi d'adopter une orthographe moins latinisante, et surtout plus facilitante à l'oral, relativement au préfixe *circum* [sirkɔm] ou *circon* [sirkɔ̃] et de suggérer *circumboréal*, *circonterrestre* et *circumpolaire* au lieu de *circumboréal*, *circumterrestre* et *circumpolaire*. Il est également regrettable qu'un certain nombre de définitions soient rédigées au passé simple (pp. 70, 72, 80, 114, etc.) et qu'un anglicisme serve à définir le Grand Nord comme un « chemin de fer en opération (sic) à la fin du XIXe et au début du XXe siècle ». Malgré ces quelques failles la présentation des rubriques demeure très soignée ; elle est dégagée et claire.

La lecture des diverses entrées et de leurs utilisations s'avère fort instructive car elle permet de départager le vocabulaire relatif au mot *nord* selon son degré d'utilité et, par conséquent, de découvrir toute la richesse de ce terme. Celui-ci se prête à désigner des éléments dits vulgaires tel *aller dans les nord*s (aux toilettes), des choses de l'esprit *comme le nord mental* et, la plupart du temps, des réalités plus « neutres ou objectives ». Ce lexique sera surtout utile aux spécialistes, mais il rendra aussi de grands services aux étudiants des collèges et du secondaire, spécialement en regard des études ayant trait à la géographie, à l'histoire et à la littérature.

Gérard-Raymond Roy

* * *

Weiss, Helen Ginandes ; Martin S. Weiss, *La maison, une école privilégiée, Les enfants problèmes*, Montréal : les Éditions du Jour, 1979, 355 pages.

Les auteurs du livre sont des parents. Ils ont eu à faire face aux difficultés d'apprentissage de leurs trois enfants. Ils exposent ici les moyens qu'ils ont utilisés à titre d'éducateurs de leurs enfants.

Le type d'intervention du couple Weiss est une entreprise encore inexplorée en pédagogie préventive et curative. Le message-je de Gordon frappe au moment de la première lecture du texte : *Les difficultés des enfants deviennent les problèmes des parents*. Pour tester leur efficacité, rien de mieux que de calmer leurs angoisses et leurs appréhensions dans l'action éducative. Ils deviennent les tuteurs des enfants qu'ils ont à cœur d'élever et dont ils seront responsables d'une manière ou d'une autre.

Helen et Martin Weiss sont des pédagogues. Ils ont donc la préparation adéquate avant de se lancer dans une telle aventure. Les enfants sont donc chanceux de posséder de tels parents. Le privilège de ces enfants n'est pas général à tous les milieux sociaux. Les parents désavantagés, sans préparation, ne peuvent intervenir de la sorte et certains parents, même ayant les moyens, n'ont pas la personnalité et la ténacité d'aller jusqu'au bout ; donc, cette entreprise élimine à la base les parents occupés, désunis, mal préparés, perturbés, économiquement défavorisés et les enfants placés en institution, etc. Les auteurs reviennent à la proposition de l'école des parents qui préparerait ceux-là à être chaleureux, compréhensifs, ingénieux, patients, dévoués et surtout éducateurs efficaces à sang froid. Il faudrait ajouter à tout cela une certaine préparation dans les techniques d'intervention sophistiquées exposées à la fin de l'ouvrage. Mais revenons à l'objectif principal : une fois accepté que les parents sont perméables à l'enseignement des Weiss, les auteurs se proposent de fournir aux parents des trucs pour aider les enfants à apprendre, car « tous les enfants peuvent apprendre : il suffit de découvrir leur style d'apprentissage. » Mais les parents doivent s'y engager pendant les douze ans de scolarité élémentaire et secondaire à titre de répétiteurs, soutiens, consolateurs.

S'ils ne peuvent le faire à plein temps, qu'ils s'engagent à temps partiel comme enseignant à la maison où ils pourront employer des méthodes d'éducation non conventionnelles.

La méthode des Weiss

Les méthodes d'éducation proposées par les Weiss partent d'une nouvelle définition des troubles d'apprentissage. En soulignant qu'il existe cinquante-huit définitions, ils ajoutent une cinquante-neuvième. Ces enfants en difficultés sont des enfants à qui « on impose au style d'enseignement conventionnel, une sorte d'intervention de masse, alors que l'éducation serait plus efficace si elle était adaptée à l'enfant lui-même. » Les auteurs font remarquer avec raison que les étiquettes et le jargon ne font que plonger dans la confusion les parents et les enseignants qui veulent comprendre les difficultés de ces enfants et y apporter une aide quelconque. Des termes comme hyperactif, hyperkinétique désignent des enfants qui ont « la bougeotte », souvent créateurs, curieux, qui apprennent par le mouvement et le sens du toucher. Ils ne manquent pas nécessairement d'intelligence. Les parents pourraient dès la période préscolaire les aider à canaliser leurs énergies et exploiter leur style d'apprentissage : engagés dans des activités motrices, ils manifestent une meilleure organisation.

La plupart des enfants sont incapables, à des degrés divers, de rester cloués sur un banc, ils manifestent bien vite leur phobie d'être enchaînés.

L'hyperactif : comment le diagnostiquer ; conseils aux parents

Dès le premier chapitre, les auteurs qui s'adressaient à des parents se lancent dans le diagnostic de l'hyperactif. Ils fournissent les signes à observer chez l'enfant hyperactif :

- la confusion spatiale
- les troubles de l'orientation
- les troubles de coordination
- les troubles de l'évaluation des distances
- les troubles de lecture de gauche à droite.

Obliger l'enfant à effectuer une tâche, alors qu'il manifeste un retard de l'acquisition d'une habileté perceptivo-motrice peut entraîner des troubles de comportements en plus des troubles de l'apprentissage. Une série de conseils sont fournis en même temps aux parents : observer attentivement l'enfant du troisième œil, l'écouter de la troisième oreille et chercher au-delà du symptôme apparent le fond du problème de l'enfant. Il est donc exagéré de chercher les perturbations ou blocages émotifs qui seraient les causes des difficultés. « L'enfant est désynchronisé par rapport à la chronologie évolutive des enfants normaux ».

Le dyslexique : diagnostic et conseils au parents

Un second mythe qui attire l'attention des auteurs est celui de la dyslexie, difficulté spécifique de l'apprentissage du langage écrit. Les symptômes à observer dans ce cas sont :

- a) la confusion des jours, heures, mois, l'oubli des objets
- b) la difficulté dans la reproduction des formes
- c) la présence de ces mêmes difficultés chez les parents

- d) la faiblesse de discrimination auditive comme dans « pisguetti » pour « spaghetti »
- e) étant donné que ces troubles sont des dysfonction cérébrales mineures, les examens neurologiques sont souvent négatifs
- f) à cause des échecs répétés, ces enfants ont une image négative d'eux-mêmes ; ils ont le sentiment d'incapacité, d'être stupides, coupables...
- g) l'école régulière augmente leur frustration
- h) ils présentent une confusion dans la prononciation des sons écrits ou entendus
- i) d'une façon générale, ils manifestent une confusion spatiale dans la lecture des mots à haute voix...

À côté de ces symptômes d'ordre descriptif (pour les parents), les Weiss soulignent des causes neurologiques et biochimiques (pour les experts) telles que : dysfonctions neurologiques, retard dans le développement des habiletés perceptivo-motrices visuelles, auditives, des habiletés conceptuelles, carence affective, immaturité sociale, didactiques inappropriées.

Rôle de l'école : former les parents

Ensuite, ils fournissent des conseils aux enseignants : équiper l'enfant sur le plan des comportements sociaux ; aux parents ils conseillent l'acceptation des difficultés des enfants et une participation active à l'amélioration des habiletés qui se sont développées normalement. Les parents doivent donc adopter une attitude responsable et réaliste car il est toujours temps d'agir. Ils doivent être constants une fois qu'ils se seront entendus pour prendre la situation en main. L'école jouera le rôle de préparer les parents à la prise de conscience et aux interventions appropriées. Les parents doivent s'entendre avec l'institution éducative sur les objectifs de l'éducation afin qu'il y ait continuité entre l'éducation dans la famille et l'intervention en milieu scolaire.

Privés de l'aide et des conseils de l'école, les parents risquent d'agir à contre-courant de l'école sans se rendre compte qu'il y a opposition entre leurs buts et objectifs.

« La réussite de tout programme pédagogique destiné aux enfants-problèmes dépend énormément de l'ampleur des soins continus, de l'orientation du comportement et de l'attention dont ils peuvent bénéficier chez eux et auprès des autres après la classe ». Les auteurs proposent une continuité entre l'école et les autres activités de l'enfant, l'école doit être partout au lieu de se limiter à la transmission traditionnelle des notions de calcul, de lecture et d'écriture. L'école doit enseigner aux parents la réalité, la prise de conscience et la façon de s'y prendre avec les enfants.

Le point central du livre : le style d'apprentissage

Les parents doivent observer les enfants pour déceler leur style d'apprentissage. Ce style d'apprentissage se manifeste dans les jeux préférés, les activités sociales

et récréatives de l'enfant. Par exemple, l'hyperactif apprend avec ses mains, par l'expérience, la participation du corps, le mouvement. Les auteurs ne manquent pas de fournir aux parents les trucs pour corriger les comportements « persécuteurs » et « détonnateurs » :

- éviter les escarmouches ;
- observer les comportements « percutants » ;
- écouter de la troisième oreille.

Voici ce que proposent les auteurs aux parents en ce qui concerne les styles d'apprentissage qui sont en général de trois sortes : visuel, auditif, tactile.

A. Comment déceler le style d'apprentissage du visuel :

- il aime regarder les illustrations ;
- s'appuie sur des images pour comprendre ce qu'il lit ;
- a besoin qu'on lui écrive les commissions ;
- remarque les détails visuels comme la robe de sa mère ;
- il faut lui montrer au lieu de lui expliquer.

B. Comment reconnaître un auditif :

- il apprend du premier coup les directions sans répétition ;
- préfère les activités d'écoute, i.e. la radio, est moins intéressé aux dessins dans les livres ;
- raconte ses expériences au lieu de les dessiner ;
- préfère qu'on lui raconte une histoire au lieu de lire.

C. Comment reconnaître le style tactile :

- apprend tout par l'expérience, par essai et erreur ;
- aime toucher tout ce qui est à sa portée ;
- a besoin de contacts physiques avec les autres enfants et les adultes.

Ce livre est rempli de toutes sortes de trucs placés ça et là à travers les théories en usage sur le développement des habiletés perceptivo-motrices visuelles, auditives et tactiles. Le chapitre douze sur l'école à la maison propose de remplacer les programmes élaborés par l'étude à la maison. Mais les parents ne peuvent pas se payer ce luxe ni celui d'un répétiteur. Selon leurs moyens, ils peuvent être tuteurs de leurs enfants à temps plein ou à temps partiel. L'essentiel est l'implication des parents dans l'activité éducative de leurs petits. Qui, mieux que les parents peuvent observer le biorythme des enfants et consigner sur des grilles d'observation leur disponibilité pour le travail académique ? Le lecteur trouvera dans ce même chapitre des adresses d'associations et d'institutions qui mettent à la disposition des parents certains matériels éducatifs audio-visuels. Sur le plan des informations aux parents, les auteurs n'ont pas négligé encore une fois les recherches et certains trucs qu'ils fournissent s'adressent à des parents informés ou à des enseignants, donc ne s'adressent pas au commun des mortels. Les auteurs ont même versé à la fin du volume dans des exposés qui réclament du lecteur une solide préparation en didactique générale pour se lancer dans leur didactique spéciale.

Une leçon à tirer de *La maison, une école privilégiée* est l'importance de l'attitude attentive des parents à la façon d'apprendre des enfants et la continuité qui doit exister entre l'intervention en milieu institutionnel et la participation des parents par l'activité éducative au foyer.

Paultre Ligondé

* * *

Pedneault-Pontbriand, Louise. *Aider son enfant en maternelle et en première année*. Montréal: Les Éditions de l'Homme, 1979, 142 pages.

À propos d'un livre qui dira aux parents ce qu'ils risquent de savoir déjà, et qui présente une image particulièrement idéalisée de certains types d'intervention.

Ce livre «aider son enfant en maternelle et en première année» a une visée pratique. Loin de nous d'ailleurs, de critiquer cette perspective, ou ce point de départ. Mais, elle lui donne une allure de cahier de recettes dont le grand défaut est de se répéter souvent, surtout quand il s'agit de mélanger les ingrédients d'où une certaine monotonie; de plus, les parents sont un peu considérés comme des gens qui ne peuvent que réaliser la cuisine sans pouvoir comprendre la physiologie de celui qui ingère les aliments.

Au point de départ, le découpage de ce livre et de celui de chacun de ses chapitres n'apparaissent pas particulièrement fonctionnels et ne sont pas en mesure de stimuler un intérêt continu.

De plus, affirmer que «vers cinq ans, l'enfant est dans une période de stabilité émotionnelle» n'est pas une évidence, l'enfant se situant en plein dans la période œdipienne. Sans nier la qualité du processus identificatoire du garçon et de la fille, la conflictualité liée à l'œdipe est en général loin d'être résolue à cet âge.

Par ailleurs, si l'enfant a «besoin d'apprendre à apprendre» il lui faut surtout savoir qu'il sait (être conscient de son savoir).

Ce qui est particulièrement gênant, c'est que tout est un peu mis sur le même plan, le «savoir lacer ses souliers», et «l'accès à une véritable maturité affective», par exemple.

L'école est ici entre autre très idéalisée. Et qu'en est-il de la possibilité que celle-ci ne corresponde pas du tout aux aspirations de l'enfant, qu'il s'y embête?

Dans les classes d'adaptation et de maturation, de plus, tout n'est pas si beau que cela peut sembler ici, et si un tel cheminement peut aider l'enfant dans son développement, l'expérience prouve qu'il peut au contraire l'entraîner dans la voie de l'inadaptation officialisée. Et, si on peut soutenir la thèse de l'enfant non adapté au monde scolaire, son antithèse peut autant être valable: l'école est peu ou pas adaptée à l'enfant. Ceux qui sont plus «uniformisés» au départ entrent dans le monde; les autres résistent.

Enfin, la conclusion ne va pas tout à fait dans le sens du livre, c'est-à-dire que lorsque l'auteur dit que « l'essentiel de cet ouvrage tient sans doute en deux attitudes à développer : le respect d'autrui et l'attention à ses besoins et à ses expériences heureuses ou décevantes selon les jours », il insiste là sur un thème qui n'apparaît pas suffisamment exploité tout au long de ce livre. Quels sont les fondements théoriques d'une telle option ? Est-ce seulement le livre de Hodson « Le père et son enfant » qui sert de référence ? C'est bien maigre s'il en est ainsi. On sent que l'auteur puise dans bien des sources différentes et que ses références théoriques sont présentes, bien que jamais explicitées. Ce qui apparaît un manque.

Sommes toutes, malgré un intérêt évident que pourrait susciter le titre de cet ouvrage, ceux (les parents) qui le liront en sortiront-ils plus éclairés, là est toute la question.

Pierre Paul Parent

* * *

Parizeau, Alice, *L'Envers de l'enfance, Récits*, Montréal : Éditions La Presse, 1976, 206 pages.

De présentation modeste, le livre d'Alice Parizeau, *L'envers de l'enfance*, constitue un dépassement dans la recherche en Sciences de l'homme. Loin de constituer une série de récits tel que le prétend l'auteur, c'est une méthodologie de la recherche s'appuyant sur l'exposé des faits concrets afin que chacun puisse y trouver une explication à sa mesure. L'auteur, qui pourtant aurait pu nous bombarder de termes ronflants et de statistiques incompréhensibles, s'est abstenu même de considérations d'ordre criminologique. Elle s'est abstenue de citations des Szabo, Ancel, Pinatel. Au contraire, elle laisse la parole aux gens ordinaires, elle laisse l'interprétation aux victimes et aux agents du comportement : on ne trouve pas le mot délinquant, ni celui d'inadapté psycho-affectif etc. pour expliquer les manifestations externes des réactions internes de ces enfants aux prises avec les avatars de tous les jours.

Dans *L'envers de l'enfance*, on retrouve l'enfance pas très différente pour tous les caractères représentés. Ce n'est pas l'enfance à l'envers, c'est une vision de l'enfance vouée aux circonstances qui la façonnent. L'aventure de l'enfance est loin d'être l'idéal qui permettrait de déterminer les variables cause et conséquence si utiles à l'intervention préventive. Il arrive que les comportements semblables aux comportements présentés ici, quoique cernables, sont loin d'être purs dans l'équation, et le théorème ne peut s'énoncer sans laisser place à des exceptions. Alice Parizeau est partie à la recherche de la variable intermédiaire, celle qui n'est ni cause, ni effet, mais qui est si nécessaire à la création de « l'enfant de la misère » sujet à des circonstances incontrôlables ni par lui, le plus démuné de moyens, ni même par ceux qui sont administrativement placés pour l'aider. On a l'impression, par les péripéties de leur enfer de vie, que ces enfants sont attachés à une destinée maléfique et que le

miracle seul parviendra à les en arracher. « Les enfants de la misère » n'ont confiance en personne, ils n'ont pas confiance en eux-mêmes ; ils ont fait l'apprentissage du doute d'eux-mêmes et des autres. Livrés à eux-mêmes pour fonctionner à leur propre rythme, ils se « livrent en aveugles au destin » qui les entraîne.

La minceur de l'échantillon de huit enfants présentés dans le livre de madame Parizeau ne lui enlève pas sa représentativité : on sent que l'auteur aurait pu nous présenter « un million d'enfants » face aux mêmes difficultés. Le modèle de recherche utilisé dans l'ouvrage est *microcosmique* : l'auteur tente de pénétrer au plus profond d'un comportement pour y découvrir les manifestations communes des variables dépendantes, indépendantes et intermédiaires dans l'environnement des sujets.

La clarté de langage de l'auteur ne tient ni du roman, ni de la nouvelle, encore moins de la recherche nébuleuse. Ce livre s'adresse tant aux gens ordinaires qu'aux scientifiques en quête d'un pendant empirique à leurs formulations théoriques. Tous se retrouveront dans ces enfants et ces parents en butte aux problèmes presque sans solution que confronte notre société.

Au lieu de nous exposer la théorie de l'apprentissage social de Dollard et Miller, de Shaw et MacKay, de l'enfant agressif de Fritz Reddl ; de l'association différentielle de Sutherland ou encore de l'opportunité différentielle de Cloward et Ohlin ; celle des délinquants en herbe des Glueck, lieux communs dont la désuétude et les extrapolations abusives n'atteignent pas l'éducateur moyen à la recherche d'une signification aux multiples échecs des interventions sociales, l'envers de l'enfance est une collection d'exemples accessibles à tous : chacun y trouve des explications à sa mesure. Dans les lignes qui suivent, le lecteur trouvera une synthèse de ces interactions sociales qui présentent une communauté de circonstances et de situations constituant la trame et l'aboutissement quasi-normal de la vie des « enfants de la misère » :

Jean est âgé de 13 ans. Il est venu au monde sans invitation ; il dérangeait donc les plans de sa mère qui avait alors 18 ans. À la première occasion, on se débarrasse de lui en le plaçant dans une crèche. À huit mois, il est remis à ses parents, « même si ces derniers étaient inaptes à s'en occuper ». Sa mère exaspérée considérait sa responsabilité « comme une malédiction ». L'enfant à deux ans est considéré comme un vrai cancer, on le traite de petit monstre, voleur, menteur ; autant de qualificatifs dont Jean renverra le reflet plus tard, comme des prophéties devant se réaliser irréversiblement. Il grandit avec l'image de lui-même comme un « malfaiteur-né », un « possédé du diable », une « graine d'assassin ». À la suite d'un vol à l'étalage à l'âge de cinq ans, une barre de chocolat pour satisfaire sa faim, le voici stigmatisé, marqué pour la vie. Cet enfant du malheur est désormais classé d'exceptionnel dès son entrée en première année. Pourtant, d'éminents docteurs le déclarèrent sain d'esprit. À sept ans, il fait l'école buissonnière, vole une montre et est arrêté, placé au centre d'accueil, prison où les « éducateurs » sont plus durs que les gardiens de pénitenciers. Il se trouve parmi les oligophrènes malgré son intelligence moyenne ; de là au foyer nourricier. À huit ans, Jean est riche d'un dossier de deux-

cents pages. Il ne fréquente pas l'école des autres à neuf ans et la société continue de lui renvoyer cette image déformée qu'elle a forgée de lui : « Tu es laid, tu as de mauvais penchants, tu es la cause des brouilles de tes parents, menteur, voleur, manipulateur, fourbe. Sa mère lui prédisait toujours, comme pour qu'il en prenne conscience : « Tu deviendras un jour un véritable assassin ». Le récit de Jean se termine sur une note triste. La prédiction de sa mère se réalise, l'enfant lance un couteau en direction de sa mère alors qu'il était en congé d'institution. Ce jour de Noël, Jean avait treize ans.

Le deuxième cas présenté, celui de Louis, un autre « enfant du malheur » qui appelle à l'aide sans réussir à se faire entendre. À 12 ans, il a appris tous les trucs du métier de voleur. Placé au foyer d'une dame qui a élevé douze enfants, Louis qui n'a pas de mère, trouve pour la première fois quelqu'un pour lui faire confiance. La dame lui confie son sac à main ; il aurait pu partir avec mais cette marque de confiance le retient. Ce geste lui donne le sentiment d'être un enfant comme les autres, « qui n'a que faire des juges, de la police, des cours, mais qui a besoin d'un bon foyer et d'une présence ». Pour cette brave femme, « personne ne sait pour le moment s'il va continuer ses vols par effraction ».

Une autre situation critique est celle de Louise, âgée de 14 ans, elle est « maigre rachitique, elle n'a pas une seule dent dans la bouche ». Le père, un criminel a déserté le foyer ou est à l'ombre des barreaux d'une prison ; la mère, alcoolique « l'a sacrée dehors » et ne veut plus « lui voir la face ». Louise est le souffre-douleur de sa mère et de ses deux frères. C'est la deuxième fois qu'elle se présente au poste de police pour se faire héberger. Le chef de police hésite entre le centre d'accueil et le retour chez sa mère. Sa décision est basée sur la réflexion suivante : « Les enfants sont censés rester chez leurs parents bons ou mauvais ». Dans le cas de Louise les pouvoirs publics se lancent encore une fois la balle. Marcel se révèle déjà à 13 ans un spécialiste dans le bris des cadenas de son école, il vide systématiquement les armoires de ses camarades. Il présente par ailleurs des troubles d'apprentissage scolaire. Une enseignante bien intentionnée l'amène à se trouver un emploi, pour se faire des sous. Cette enseignante patriote perd son emploi pour avoir expliqué à ses élèves de l'élémentaire les événements d'octobre 1970. Six ans plus tard, Marcel retrace sa bienfaitrice ; c'est maintenant Marcel, étudiant en droit à l'Université qui l'encourage à se battre pour reprendre sa place. Avec Serge, c'est le constat de l'impuissance du juge Chalout, à conseiller adéquatement sa propre cousine. Le collègue qui l'avait précédé dans le cas n'était pas assez pédagogue pour s'apercevoir que Serge ne savait pas lire. Désarmé, le juge s'exclame : « Pourquoi me demander de faire de la rééducation avec pour toute ressource les foyers nourriciers, un centre sélectif quant à l'intelligence... alors qu'il est souvent trop tard ». « Drôle de métier de juge dont nul n'est content »... « Tous ces enfants que je vois, ont-ils besoin d'un juge ? Ce qu'il leur faudrait c'est plutôt un bon professeur, un bon médecin, de bons parents ». Et la mère de Serge de lancer son lasso à l'institution éducative : « À l'école, ça n'allait pas, et nous n'avions pas la moindre collaboration de la part des

professeurs... On nous le renvoyait, voilà tout, sans préciser les véritables raisons. C'est cela que je reproche aux autorités scolaires ». Serge vient d'un milieu privilégié, pourquoi cette « mauvaise graine » dans la famille même du juge ? Serge vend de la drogue, il empoisonne toute une polyvalente. Les parents ont peur du pire ; mais il est trop tard hélas ! Encore une fois le juge n'a pas de solution miracle à offrir, à la grande déception des parents de Serge. Toute solution serait catastrophique. L'emprisonner briserait certainement les relations entre le juge et sa parenté. Conseiller Serge est une intervention longue qui n'est d'ailleurs pas du domaine du tribunal. L'auteur évite encore une fois tout commentaire personnel. Elle laisse au juge le rôle de placer l'odieux sur la société avec toute sa lourde et impuissante machinerie administrative.

Encore une fois, l'institution éducative attrape son rhume dans le cas de Line âgée de 14 ans, dont le comportement incestueux de son père est connu de la mère de son amie Marie. Line a aussi des rapports sexuels fréquents avec le jeune livreur de 15 ans. Line se croit enceinte. Le scénario se complique quand elle se fait ramasser par la police avec son amie Marie dans une taverne en compagnie de deux hommes d'âge mûr. La mère de Marie part dans une longue interprétation du rôle de l'école dans cette affaire : « Et l'école, elle, est-ce qu'elle doit être ouverte à l'automne ou fermée à cause des travaux ?... L'école est fermée et les petites traînent les rues, puis, on nous accuse nous les parents, de ne pas nous en occuper »... Le gouvernement jette le blâme du retard de construction sur le contracteur qui n'a pas terminé le gymnase. « De toute façon, quand on rouvrira les portes de l'école, c'est les professeurs qui vont entrer en grève, étonnez-vous pas après ça, que les enfants traînent les rues et boivent de la bière. » Encore un autre récit où la décision des organismes de protection optent pour laisser les enfants à leurs parents. Le policier ramène Line et Marie chez la mère de cette dernière. C'est encore le juge qui demande à la mère de Marie : « Êtes-vous prête à me demander d'enlever Line à sa famille », pour trancher la question. C'est l'école qui devient encore une fois le refuge *in extremis*. Le juge conseille aux parents qu'il y a d'autres écoles à Montréal et d'y envoyer les adolescentes sous peine de perdre les allocations familiales. Nick fait le commerce de l'héroïne à l'âge de 15 ans, devant l'incapacité de l'institution judiciaire c'est maintenant la mère qui part dans une critique acerbe des institutions scolaires et juridiques : « Vous avez décroché des diplômes de peine et de misère après avoir été refusé dans toutes les facultés pour insuffisance de résultats scolaires. Il faudrait supprimer les juges, parce qu'on ne peut pas régler dans un bureau ou dans une salle d'audience les problèmes d'une famille qu'on rencontre quelques instants à peine... Le drame, c'est que vous n'êtes jamais responsable de rien... espèce de dinde diplômée mais dinde quand même ».

À la présentation du dernier cas, celui de Paul, le lecteur s'attendrait à ce que le récit se termine sur une note plus joyeuse. Paul souffre d'un profond sentiment d'incapacité renforcé par des essais avortés de s'affirmer dans des comportements socialement acceptables. Ce sentiment retrouve son ralentissement dans le milieu

scolaire avec des enseignants mal préparés pour faire face au problème global. La courageuse maman Louise le reçoit avec toutes les bonnes intentions. Paul est inscrit à l'école régulière et commence à se sentir comme les autres à l'encontre des remarques du policier sur ses mauvais penchants, et des prophéties de la voisine que ce jeune bandit est incorrigible. La mère de Paul de son côté se prend pour « une artiste », elle reçoit des « mon oncles » dont le policier qui considère l'enfant comme un criminel en herbe. Pourtant, Paul manifeste des efforts renforcés par l'encouragement et la confiance de « maman Louise ». Le principal veut placer Paul dans une classe spéciale, mais le professeur de mathématiques prétend que Paul peut être considéré comme un « enfant ordinaire ». Pour le principal, cet enfant a douze ans n'a jamais pu faire une année complète, il a déjà fréquenté quatre écoles. Mais Paul n'a jamais été pris dans ses fredaines. Son meilleur professeur, celui qui possède la pédagogie la plus efficace, et qui fournit les renforçateurs adéquats : c'est son ami Joe, de même âge que lui, très adroit dans le vol à l'étalage. Paul s'est identifié à son rôle de voleur qu'il a appris comme « par insight ». « Je sais voler des radios à transistors avec l'aide de Joe, j'ai tort de croire que je pourrai faire autre chose ». La goutte qui fait déborder le vase c'est l'intervention du professeur de français qui place dans une situation d'échec ce petit être qui avait tellement besoin de renforçateurs positifs dans son apprentissage social. Il demande à l'enfant de lire devant la classe, sans s'être informé s'il savait lire à haute voix. Malheureusement, Paul est pris d'une crise de phobie sociale, appuyée par la constatation qu'il est la risée de la classe. Il lance un coup de poing à un compagnon et est expulsé de la classe ; une fois dehors, il est obligé de faire l'école buissonnière, se livre à son métier de voleur de radios et est arrêté puis emprisonné.

L'ouvrage de madame Parizeau est loin d'être un simple recueil de récits. C'est un modèle de recherche en sciences de l'homme. Elle veut nous démontrer qu'en science comportementale, les variables ne se présentent jamais avec toute la pureté que l'on désire. D'autre part, le fait de les soumettre au creuset des opérations informatiques ne les libère pas de leurs impuretés. La présentation de tableaux de chiffres élaborés ne fait souvent que cacher les vraies causes et leurs conséquences définitives. Ce qui nous amène à placer cet ouvrage sur le même pied que l'exposé du behavioriste Hull dans *Principles of Behavior*, dans sa phase hypothético-déductive. Ce qui importe est la nature des mécanismes du comportement et leur articulation fonctionnelle. C'est la notion des variables intermédiaires et incidentes, des variables antécédentes (de situation) et conséquentes (de réponses). À l'instar de Hull, l'auteur de *L'envers de l'enfance* s'est rendu compte des difficultés théoriques et méthodologiques de validation expérimentale. La sagesse de madame Parizeau a opté pour une analyse microcosmique plus claire et à la portée de la majorité des lecteurs. En cela, l'ouvrage constitue un modèle d'analyse du comportement dans sa composante personnelle et expérientielle. Le comportement délinquant ne s'explique pas seulement par l'analyse macrosociologique.

Paultre Ligondé

* * *

Fournier, Édith ; Moreau, Michel. *Une naissance apprivoisée*. Montréal : Les Éditions de l'Homme, 1979, 10 pages.

Accoucher en présence de son époux, de ses amis, de ses enfants, n'a rien qui devrait étonner. Il semble bien normal que les intimes participent, selon certaines modalités, à un événement aussi familial et social que celui-là. Mais on en fait surtout un événement médical où même la mère n'a pratiquement rien à dire. Dans la plupart des cas elle doit se laisser faire par l'hôpital, le règlement, les infirmières, le médecin. Dans le cas qui nous occupe les choses se sont passées tout autrement.

Édith et Michel nous racontent une partie de leur vécu personnel concernant leur projet d'appeler à la vie un autre enfant et de le recevoir à la vie en présence de leurs amis (cinéastes) et de Guillaume, 9 ans, fils d'Édith.

Ils avaient déjà été parents avant la naissance d'Isabelle, mais cette fois-ci, c'est comme si c'était la première fois, la grande fois, la fois des fois. C'est l'extase, ou presque. Ils nous font le récit de leurs préparatifs, de la suite des événements et de leurs sentiments comme à des amis intimes, avec enthousiasme et vivacité, candeur et naïveté. Ils se livrent à nous en toute confiance, spontanéité et ingénuité.

Ils nous répètent les mêmes choses deux, trois fois, comme on le fait dans les conversations courantes comme pour goûter plusieurs fois à ce qu'on dit et à ce qu'on entend, pour mieux le vivre et le digérer. Ils répètent même les images pour qu'on n'en perde rien, pour les doubler d'un son, comme on commente une photo à des amis : « tiens, regarde ici, tu vois, puis ici, c'est adorable, non ! »

En somme un bouquin fort sympathique et qui pourra donner de bonnes idées à bien des parents et à des médecins jeunes de cœur qui voudraient contribuer à ré-humaniser la naissance des humains et des hôpitaux.

Ce qui peut soulever le plus d'objections et ce qui me paraît vraiment nouveau dans cette expérience, c'est la présence de Guillaume. Le reste, les sentiments des parents, beaucoup l'ont vécu depuis une trentaine d'années, c'est-à-dire depuis que l'on revient peu à peu à la pratique des accouchements naturels. Pourtant c'est sur les sentiments des parents que l'on insiste. J'aurais aimé lire ceux de Guillaume. C'est lui qui pourrait dissoudre les objections, s'il y a lieu. Il est assez vieux pour exprimer ses sentiments et ses parents, psychologues, ne manquent pas de moyens pour l'aider.

J'ai fait lire le volume à une jeune maman :

« Ce n'est pas la peine de faire tant de cérémonie, me dit-elle, pour en finir avec un accouchement à l'épidurale au lieu d'un accouchement naturel. Ça ressemble à un jeu éducatif ou à une pièce de théâtre. Guillaume n'a pas vu un vrai accouchement, il a vu un accouchement à l'eau de rose. Il n'a vu que l'aspect poétique. Tant qu'à jouer le jeu, il aurait fallu le jouer jusqu'au bout. »

Jean Courval

Revue Critère. *La déprofessionnalisation*, Numéro 26, automne 1979, 245 pages.

CRITÈRE est une revue thématique publiée avec l'aide du Collège Ahuntsic de Montréal et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Le numéro 26 est constitué de textes des conférences et tables rondes présentés lors du colloque sur « La déprofessionnalisation » tenu à Montréal les 27, 28, 29 et 30 mai 1979. En tout, vingt et un textes présentés par autant d'auteurs, pour la plupart, des professionnels.

CRITÈRE est une revue de haute qualité. Si les numéros précédents en témoignent, celui-ci le confirme. Précédé par un numéro, en vingt-quatre articles, portant sur 'les professions' (no 25), le numéro d'automne 1979, par la variété des points de vue exprimés, pose de façon très claire la question de la déprofessionnalisation.

Dans l'ensemble, les conférenciers s'entendent pour déplorer les effets pervers de la professionnalisation à outrance qu'est le propre de la société moderne actuelle.

Ils mettent en évidence le fait que la spécialisation comporte de graves inconvénients autant pour les professionnels qui sont souvent de purs illétrés en dehors de leur champ de connaissance mais également pour les consommateurs qui ne savent plus où donner de la bouche.

Mais la déprofessionnalisation, si elle a de grands mérites, si elle entretient la nostalgie de chacun, ne semble pas pour autant offrir aux conférenciers des garanties suffisantes pour qu'ils y engagent tous leurs espoirs. C'est la reconnaissance de la puissance entraînant de l'une et de l'utopie de l'autre ainsi que la recherche d'une marge de liberté entre professionnalisation et déprofessionnalisation qui demeurent les deux idées maîtresses du numéro 26 de CRITÈRE.

Les auteurs de 'La déprofessionnalisation' ont globalement le mérite de ne pas traiter du sujet uniquement dans un secteur clos et juridique. Au contraire, ils l'immergent profondément dans une problématique sociale, anthropologique et même biologique.

André Desgagné, président de l'Office des professions du Québec, dit presque qu'il faut dorénavant entrevoir la relation professionnel/client comme une relation professionnel/consommateur avec tout ce que cela comporte de changement d'équilibre dans les relations de pouvoir.

Hélène Pelletier-Baillargeon, journaliste, fait voir que la culture (la nature) a spécialisé la femme du foyer dans la polyvalence. Sa critique incisive des spécialistes en relations humaines l'amène à proposer de mieux utiliser les talents naturels de cette femme orchestre, peut-être pour mettre un peu de terre sous les pieds vaporeux de certains professionnels mutilants. Peut-être aussi a-t-elle inspiré Michel Crozier qui, dans 'On ne change pas la société par décret', indique aux féministes que la seule chance des femmes, c'est le nouveau domaine tertiaire, c'est-à-dire celui où les consommateurs apprennent à utiliser leur liberté.

Jacques Grandmaison, sociologue, de son côté, trouve une piste de déprofessionnalisation dans le film 'Vol au-dessus d'un nid de coucou' où l'incapacité des experts de comprendre ce qui se passe dans le groupe de patients lui paraît pouvoir s'appliquer à toutes nos sociétés occidentales. Examinant l'envers et l'endroit de la déprofessionnalisation, Grandmaison ne se montre pas prêt à verser dans la convivialité d'Illich tout en contestant la pratique sociale de la 'nouvelle classe' qui 'voudrait même nous empêcher de réparer notre propre maison'.

Enfin d'autres conférenciers traitent de la déprofessionnalisation sous des angles différents tel David J. Roy, directeur du Centre de bioéthique de l'Institut de recherches cliniques de Montréal, qui critique vivement la professionnalisation de la mort par la médecine moderne.

Citons enfin ce sondage d'opinion publique commandé par la revue CRITÈRE et dont l'objectif était de connaître l'opinion des francophones de la région métropolitaine face aux activités professionnelles. Jean Stafford, sociologue, y expose la méthode utilisée et analyse un certain nombre de tableaux. Le sondage démontre que le modèle idéal de profession a la vie dure au Québec, que 85.6% des répondants orienteraient leurs enfants vers une activité professionnelle.

Belle conclusion pour un numéro de CRITÈRE qui vante quasi les mérites de la déprofessionnalisation.

Jean-Louis Fortin

* * *

Sociologie et Sociétés, Volume 10, numéro 1, avril 1978, Les Presses de l'Université de Montréal.

Ce numéro de *Sociologie et Sociétés*, consacré au «développement des relations sociales chez l'enfant», fait une place privilégiée à l'approche éthologique (six articles); deux articles apportent des points de vue différents: l'un s'inscrit dans la perspective piagétienne, l'autre relate une expérience pédagogique.

Dans une brève et intéressante introduction historique, F. Doré retrace la problématique initiale de l'éthologie comme tentative post-darwinienne de fonder une biologie des comportements. L'affirmation de comportements fixes, présents dès la naissance et caractéristiques d'une même espèce s'est inévitablement heurtée aux courants majeurs de la psychologie. Cette controverse de l'inné et de l'acquis s'est maintenant estompée. La prépondérance accordée au déterminisme biologique représente un lourd handicap si l'on passe des espèces animales à l'espèce humaine, où les conduites manifestent une grande dépendance à l'égard de la diversité et de l'histoire des cultures. L'éthologie saura-t-elle ici ajuster son approche et dégager sa spécificité? L'auteur conclut sur une note interrogative.

Les trois études suivantes s'intéressent aux relations hiérarchiques dans des groupes d'enfants. F.F. Strayer inventorie les comportements de dominance, d'affilia-

tion et d'altruisme dans quatre garderies. Riche en informations, cette étude pose des difficultés d'interprétation considérables, du fait de la multiplicité des variables en jeu. On ne peut s'empêcher de penser que l'importance relative des différents comportements et leurs rapports réciproques dépendent étroitement des environnements.

L'étude de L. Racine et plus encore celle de J.B. Fabre simplifient les situations d'interactions. La première porte sur des groupes de trois enfants ; chaque groupe réalise un dessin avec quatre crayons de couleur à disposition. Les prises de crayons servent ici de révélateur de la hiérarchie entre enfants. Dans cette situation coopérative, les rapports de dominance (luttues, saisies brusques) représentent une part insignifiante, alors que les rapports coopératifs (demandes, saisies consenties) sont l'écrasante majorité. Mais une hiérarchie se révèle à l'intérieur des rapports coopératifs : certains enfants réalisent davantage de prises de crayons. Il existerait donc une hiérarchie dans la coopération. Sans rejeter cette affirmation, on peut s'interroger sur la validité de la fréquence des prises de crayons comme indicateur de relations hiérarchiques.

Les observations de F.B. Fabre se limitent à un groupe de trois enfants réalisant un dessin collectif, également avec quatre crayons. L'auteur dégage une hiérarchie fondée sur la tâche (imitations, incitations, supplantations...) et indique qu'elle ne concorde pas avec celle de la fréquence des prises de crayons.

Ces trois études soulignent l'existence de rapports conflictuels, coopératifs, altruistes et la présence de multiples hiérarchies dans les groupes d'enfants. Elles mettent également en évidence la dépendance de ces relations envers les situations. Nul doute qu'un changement du nombre de crayons, de partenaires, etc., entraînerait des modifications importantes dans les rapports et les hiérarchies. Le pédagogue en fait quotidiennement l'expérience ; et le chercheur se trouve devant un domaine encore peu exploré, d'une complexité déroutante, ce qui se traduit ici par l'absence de théorie.

L'étude suivante, de R.S. Marwin, est d'un grand intérêt. Elle s'attache à un autre aspect important des relations sociales chez l'enfant : l'aptitude à communiquer avec des personnes inconnues. La rencontre d'un étranger engendre chez l'enfant des « comportements de gêne » dont la complexité va croissant, avec une coupure significative vers 3-4 ans. Ces comportements (tête inclinée, sourire, regard en coin...) semblent avoir pour fonction d'induire une attitude non-agressive chez l'inconnu et d'accroître ainsi la possibilité d'une communication. Leur complexification exprimerait les progrès de l'autonomie de l'enfant, moins enclin à recourir à la proximité sécurisante de sa mère.

Le dernier article « éthologique » de P. Bates, concerne les gestes de sollicitation d'objets entre enfants de 2 à 5 ans. Trois positions de bras et sept positions de mains ont été recensées.

Toutes ces études s'intéressent essentiellement aux expressions *non-verbales* des relations sociales entre enfants, dans le prolongement des nombreux travaux sur

les sociétés animales. C'est peut-être sur ce plan que l'approche éthologique se révélera la plus fructueuse, abandonnant définitivement ses tendances au réductionnisme biologique et jetant les bases d'une étude génétique du ou des langages corporels des humains.

L'article d'É. Fournier présente les premiers éléments d'une recherche prometteuse sur les jeux de poupée et de cache-cache. L'auteur se limite à la dimension cognitive, dans la perspective piagétienne. Elle rapporte le point de vue de l'enfant, dans toute sa fraîcheur (nombreuses citations), et situe les relations de jeu dans leurs rapports au développement de l'intelligence et de la fonction sémiotique en particulier. Cette étude est la bienvenue après les six articles précédents : elle amènera sans doute le lecteur à réfléchir sur certaines faiblesses de l'approche éthologique, sinon fermée, du moins peu préoccupée par la logique interne et l'autoconstruction des signaux et des comportements. Même un schème relationnel universel connaît une construction : que l'on songe au schème de l'objet permanent.

Enfin, nous avons le pédagogue C.É. Caouette qui livre quelques réflexions sur l'école-recherche Jonathan à Montréal. De la recherche, nous voici à la recherche-action, dans une institution dont l'objectif fondamental est la transformation des rapports sociaux entre enfants scolarisés. L'auteur décrit et illustre les réalisations et les buts de l'école : abolition des degrés, des divisions par âges, des manuels, des horaires inamovibles, de l'espace intangible — réappropriation de l'espace, du temps pédagogique, libération de l'expression, apprentissage de l'autonomie dans la coopération, de la décision collective et de la résolution des conflits ; en un mot, apprentissage de l'autogestion comme préparation au changement social.

En résumé, des recherches originales qui reflètent cependant l'état général des études sur le développement des rapports sociaux dans l'enfance : empirisme, absence de théorie unifiante, fragmentation des travaux. Ce numéro de *Sociologie et Sociétés* n'annonce pas un coup d'état théorique mais il contribue à la diffusion de recherches prometteuses.

André Petitot

* * *

QUÉBEC (Province). Ministère de l'éducation. Service général des communications.
— *L'Éducation au Québec : rapport des activités du Ministère de l'Éducation 1978-79*. — Québec : Éditeur officiel, 1979. — 265 pages.

Dans la série des rapports publiés régulièrement depuis 1965, *l'Éducation au Québec : 1978-1979* présente, selon le même plan que pour les années précédentes, « une description détaillée des structures de travail, de l'effectif, des ressources financières et des réalisations du Ministère de l'Éducation ».

L'année 1978-1979 correspond au 13^e volume publié ; les titres de la série ont évolué comme suit (l'année de publication figure entre parenthèses) :

- Premier rapport du Ministre de l'Éducation (avril 1965)
- Rapport du Ministère de l'Éducation
 - /1964-1965, 1965-1966 (1967)
 - /1966-1967 (1967)
 - /1967-1968 (1968)
 - /1968-1969 (1969)
 - /1969-1970 (1970)
- L'Éducation au Québec : rapport des activités du Ministère de l'Éducation en
 - /1971 (1972)
 - /1972 (1973)
 - /1973 (1974)
 - /1974 (1975)
 - /1976 (1978)¹
 - /1976-1977 et 1977-1978 (1979)²
 - /1978-1979 (1979)

La présentation du rapport se divise en trois parties :

- la première partie présente un résumé de la loi du Ministère de l'Éducation, la liste des lois qu'il administre, ainsi que celle des règlements adoptés au cours de l'année budgétaire.
- la seconde partie correspond au bilan administratif ; on y trouve les données (présentées sous les angles : réseau, programme, gestion) de l'enseignement public : primaire et secondaire, postsecondaire, universitaire, de l'éducation des adultes et de l'aide financière aux étudiants, les données concernant l'enseignement privé, de même que celles relatives à l'administration générale (direction du Ministère, secteur de la planification, organismes de soutien et de consultation).
- la troisième partie contient les tableaux statistiques qui présentent les clientèles, les personnels, les établissements et les ressources financières des réseaux d'enseignement.

Les chiffres fournis dans l'ensemble du rapport sont ceux de 1978-1979, accompagnés également des prévisions pour 1979-1980.

Ces documents représentent une source précieuse de renseignements sur l'état de la législation de l'éducation, sur l'évolution des objectifs, des priorités et des orientations du Ministère, de même que sur les réseaux d'enseignement eux-mêmes.

NOTES

Paulette Bernhard

1. Ce volume couvre la période du 1^{er} avril 1974 au 30 mars 1976 (deux exercices financiers)
2. Ce volume contient également le « Rapport des activités du Haut-Commissariat à la Jeunesse et aux Loisirs pour 1976-1977 et 1977-1978 ».

ENAP — 1969-1979, dix ans de développement

Ce document, publié par l'École nationale d'administration publique elle-même, traite de son caractère général et de ses services. En effet, c'est une sorte de compte rendu sur les dix années qui se sont écoulées, passant des objectifs de l'école à sa composition et à ses réalisations. Ces dernières portent sur les programmes de formation, de recherche et de perfectionnement.

La publication donne le détail des différents programmes et les statistiques sur les participants. En annexe viennent la liste des professeurs, leurs publications, la liste des professeurs invités.

Les activités de l'ENAP intéressent un certain public comme les commissions scolaires, les cégeps et les centres hospitaliers. Les membres de leur personnel, en particulier, ont recours aux activités de formation et de perfectionnement. Ce document fait mieux connaître l'ENAP et c'est son but.

Avigdor Farine

* * *

Association internationale des Docteurs (Lettres et sciences humaines) de l'Université de Paris et des autres Universités de France, *Bibliographie analytique des thèses de doctorat des Universités de France (1966-1974)*... — Paris : AIDLUPA ; Sherbrooke (Québec) : Naaman, 1977, 99 pages.

Cette publication recense, par année et par ville universitaire, les *thèses d'Université* soutenues en France entre 1966 et 1974 ; elle continue un premier fascicule, paru en 1967, sous le titre : *Bibliographie analytique des thèses, 1899-1965*.

Une double numérotation différencie les thèses parisiennes de celles des autres universités, pour lesquelles la documentation obtenue se caractérise par une certaine « inégalité de valeur » (p. 7).

Cette bibliographie est complétée par un index des auteurs et par trois types d'index portant sur l'ensemble des deux publications (période 1899-1974) :

- personnes ou œuvres anonymes figurant dans le titre des thèses
- autres sujets, présentés de manière systématique (Philosophie, psychologie, éducation-pédagogie, sciences du langage, histoire de l'art, histoire littéraire, histoire)
- termes géographiques figurant dans les titres.

Il convient de préciser, toutefois, que cette publication ne recense ni les thèses de 3^e cycle ni celles d'État, qu'il faut rechercher dans d'autres sources bibliographiques.

Paulette Bernhard

* * *

Francine Descaries-Bélanger, Marcel Fournier et Louis Maheu, « Le Frère Marie-Victorin et les « petites sciences » », *Recherches sociographiques*, Revue publiée par le Département de Sociologie, Université Laval. Vol. XX, numéro 1, 1979.

Cette revue offre trois numéros par année portant chacun sur un thème spécifique. À titre d'exemple nous avons :

- au numéro 3 de 1978 : « Structures urbaines »
- au numéro 2 de 1979 : « Les politiques de l'état »
- au numéro 1 de 1979 : « Les savoirs savants ».

Ce dernier numéro nous a permis de prendre connaissance d'articles consacrés au développement des sciences et aussi à l'état de professions parascientifiques ; les sujets traités se résument ainsi :

- le Frère Marie-Victorin et les « petites sciences »
- les praticiens de la santé au Québec, 1871-1921
- la formation des hygiénistes à l'Université de Montréal, 1910-1975
- spécificités nationales de la science et de la technologie
- les communications
- et un grand aîné de nos sciences de l'homme. Un hommage à Victor Barbeau.

Le premier article « le Frère Marie-Victorin et les « petites sciences » a retenu notre attention. Il nous décrit le retard et les difficultés rencontrées lors de l'implantation des cours de sciences chez nous, francophones ; pour les traditionnalistes de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle, la science est une forme « d'américanisme », son enseignement est alors considéré comme un danger. C'est par la voix et la ténacité des mordus de la science, tel le Frère Marie-Victorin, que sera démontrée la possibilité de la coexistence tant appréhendée de la compétence scientifique avec l'activité religieuse et humaniste. On retrouve dans cet article les péripéties auxquelles eurent à faire face les pionniers de nos facultés de sciences souvent à la merci de la prétendue aristocratie des professions dites libérales.

C'est via les « petites sciences » ou sciences naturelles et la compétence incontestée et la ténacité de ses défenseurs que s'est produite l'implantation des sciences au Québec.

Les scientifiques actuels aux prises avec la baisse des nouvelles revues et avec les difficultés financières pour leurs travaux trouveront intérêt à lire cet article car les problèmes humains et politiques y sont très bien décrits et nous paraissent encore d'actualité. Dans le contexte actuel de notre société, on se demande si nos politiciens ou encore nos responsables des programmes scientifiques au Ministère de l'éducation ne considèrent pas la science comme étant simplement « un élément de culture anglo-saxone » ?

Le Frère Marie-Victorin n'a pas hésité à dénoncer nos déficiences et notre mépris pour les sciences. En 1938, alors qu'il était président de l'ACFAS, les auteurs nous rappellent qu'« il y déplore notamment l'insuffisance de l'enseignement et de la

recherche scientifiques qui, cause d'infériorité économique, est la caractéristique des *peuples inférieurs d'aujourd'hui*. Que dire alors en 1980 ?

L'analyse sociographique présentée dans cet article et dans les autres articles du même numéro pourrait faire l'objet de réflexions utiles

- aux responsables des programmes de sciences au Québec et aux responsables de la formation des spécialistes, des enseignants et des chercheurs de ces disciplines
- aux membres des départements de collèges ou de facultés universitaires à épithète « sciences de... »

On y apprendra les difficultés inhérentes à toute profession à caractère scientifique. Il est évident à l'instar du Frère Marie-Victorin et de ses associés que le personnel de ces facultés devrait avoir une compétence ad hoc, pour qu'enfin l'enseignement et les recherches nous placent au rang des institutions les plus avancées.

On se demande si, sous prétexte du caractère professionnel, nos facultés ne s'adjoignent pas un nouveau personnel plus nanti de palabres que d'esprit scientifique au détriment de notre évolution.

Le manque de formation à l'esprit scientifique n'est pas nouveau chez nous. La citation du professeur C. Ouellet de l'Université Laval (1938), rapportée par les auteurs, devrait *une fois pour toutes* nous servir de leçon et nous inciter à *prendre des moyens radicaux* pour donner à nos institutions plus de compétence.

« Je voudrais vous montrer dans l'étude des sciences l'un des meilleurs moyens de corriger certains défauts intellectuels que l'on a qualifiés de « nationaux » et qui sont peut-être moins étrangers qu'on le pense à certaines de nos tares morales... Citons comme au hasard le manque de rigueur, le manque d'esprit critique, et, oserai-je dire, une certaine absence de probité. C'est devenu un lieu commun de dire que la rigueur du raisonnement et son corollaire, la précision du langage, ne sont pas notre fort. Notre langue est gélatineuse, depuis sa prononciation jusqu'à sa syntaxe, et pour peu que cette gélatine soit soufflée par les pompes de l'académisme, elle prend la forme des plus prétentieux mollusques de la pensée... Une conséquence fatale de la rigueur, c'est le sens critique, cette terrible maladie de l'esprit qui le rend presque incapable d'avalier. Heureusement nous n'en souffrons pas beaucoup et nous pouvons envisager l'avenir avec confiance, forts des excellents diplômés qui semblent être dans plusieurs cas, des certificats de vaccination contre le doute... Songez à tous ceux qui ont cru et nous ont fait croire que notre pays était, sur ce continent, un foyer de lumière et qu'en piétinant sur les traces de nos ancêtres, nous nous acheminions vers de glorieuses destinées. » (Cyrias OUELLET, « Les sciences dans l'éducation », *Les Idées*, VIII, 1-2 juillet-août 1938 : 62-63).

C'est à y songer. Ce qui s'applique aux sciences et à ses programmes vaut aussi pour les facultés dites « sciences de... ».

Marthe Demers

* * *