

## Études, revues, livres

Volume 15, numéro 2, 1989

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900634ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900634ar>

[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

(1989). Compte rendu de [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(2), 297–319. <https://doi.org/10.7202/900634ar>

## Recensions

### Études, revues, livres

Grégoire, Réginald, *L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur catholique francophone du Québec*, Sainte-Foy, Québec: École nationale d'administration publique, Centre d'études politiques et administratives du Québec, 1987, 197 pages (collection Bilans et perspectives, no 12).

*L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur catholique francophone du Québec* vise à identifier et à présenter les politiques concernant les programmes d'études du secteur public des ordres primaire et secondaire du Québec ayant eu cours entre 1845 et 1985 environ. L'étude se limite aux programmes d'études de formation générale du secteur francophone du Québec. Une question à deux volets sert de point de départ à l'étude: a) quelles ont été les politiques relatives aux programmes d'études mentionnés avant 1960?; b) de quelle manière ont été modifiées, transformées ou remplacées ces politiques, suite à la création du ministère de l'Éducation?

L'ouvrage comprend quatre chapitres. Le premier chapitre, «La situation vers 1960», présente un panorama des politiques en vigueur jusqu'en 1960. Le deuxième chapitre, «Les programmes 'adaptés' (1964-1969)», décrit brièvement la situation des programmes d'études durant les premières cinq années d'existence du ministère de l'Éducation. Le troisième chapitre, «Les programmes-cadres (1969-1979)», dégage les principaux éléments de la politique relative aux programmes d'études durant la décennie 69-79. Le quatrième chapitre, «Les nouveaux programmes (1979-1985)», contient une présentation des politiques à l'égard des programmes d'études adoptés entre 1979 et 1985.

Les politiques relatives aux programmes d'études ont été dégagées à l'aide d'une grille d'analyse qui porte sur trois composantes des programmes: les *objectifs* de formation visés, les *contenus* proposés et les *ressources didactiques* utilisées. La composante *évaluation des apprentissages* n'a pas été retenue dans le cadre de cette étude.

L'intérêt de ce travail réside dans l'effort de systématisation accompli par l'auteur en vue d'identifier les politiques concernant chacune des trois composantes des programmes sur une période de plus de cent ans.

Quant aux objectifs des programmes, par exemple, les éléments dégagés par l'auteur montrent certains changements qui ont eu lieu. On observe, cepen-

dant, un certain glissement dans l'analyse entre «objectifs des programmes» et «objectifs du système scolaire».

Quant aux politiques concernant les contenus des programmes, l'analyse fait ressortir clairement l'évolution de l'importance accordée à certaines disciplines (religion, français, par exemple) ainsi que la fusion ou réorientation de certaines «matières» enseignées. Une section spéciale est consacrée à l'analyse de l'évolution des programmes de français et de mathématiques.

Quant aux ressources didactiques, l'étude fait état de plusieurs aspects (choix des manuels scolaires, création de services des moyens techniques d'enseignement, organisation et dotation des bibliothèques, production de matériel didactique, établissement de centres de documentation, production de manuels scolaires, etc.) ayant fait l'objet de politiques précises.

L'ouvrage commenté constitue, à notre avis, un apport intéressant compte tenu du manque de publications dans ce domaine. Pour l'auteur cependant, l'étude «demeure largement exploratoire et préliminaire». Nous partageons son avis tout en soulignant l'utilité du travail d'analyse effectué, spécialement quant aux politiques relatives aux contenus et aux ressources didactiques. Par ailleurs, on doit également remarquer l'intérêt de la synthèse réalisée lorsque l'auteur décrit la formation de base au Québec à partir des politiques adoptées depuis plus d'un siècle.

Julio C. Inostroza

\* \* \*

Sansregret, Marthe, *Reconnaissance des acquis. Principes*, Montréal: Éditions Hurtubise H.M.H., 1988, 163 pages.

Au cours des récentes années, il a été beaucoup question au Québec de la reconnaissance des acquis. Le rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes publié en 1982 y consacre un long chapitre et l'énoncé de politique gouvernementale (*Un projet d'éducation permanente*, Gouvernement du Québec, 1984) lui accorde une grande importance. L'on sait aussi les efforts déployés depuis pour implanter la reconnaissance des acquis dans les divers ordres d'enseignement où de multiples projets ont été expérimentés.

Marthe Sansregret s'est fait connaître par ses publications sur le «portfolio» fort utilisé en reconnaissance des acquis aux États-Unis. Le présent ouvrage, tiré de sa thèse de doctorat veut expliciter les principes qui sous-tendent la pratique de la reconnaissance des acquis dans ce pays.

Le livre de Sansregret comporte trois chapitres. Dans le premier, l'auteure présente son projet de recherche ainsi que le cadre et la méthode de recherche. La reconnaissance des acquis visée est celle de l'apprentissage expérientiel, ou plus

précisément de l'apprentissage non scolaire. L'objectif de la recherche est d'identifier les principes sous-jacents à la pratique de la reconnaissance des acquis, à partir d'une étude de la littérature américaine publiée sur le sujet au cours des quinze dernières années.

Le deuxième chapitre explicite les principes idéologiques que présuppose la reconnaissance des acquis. Le terme principe est pris dans deux acceptions différentes: au sens de règle ou de loi; au sens de motif ou de raison.

La demande de reconnaissance des acquis de la part des adultes repose sur le phénomène du changement et sur le besoin de se recycler et d'accroître ses compétences face à de nouvelles exigences. Cette demande débouche sur le besoin d'obtenir un diplôme et de donner un sens à sa vie.

Les institutions scolaires sont incitées à reconnaître les acquis pour assurer la fiabilité et la validité de la reconnaissance, pour améliorer leur situation financière en augmentant leur clientèle et pour proposer un nouveau défi aux professeurs appelés à évaluer des apprentissages faits en dehors de leur tutelle.

La reconnaissance des acquis implique aussi des principes au sens de loi ou de règle: assurer justice et équité, respecter éthique, morale et responsabilité.

Le dernier chapitre met à jour les différentes étapes du processus de la reconnaissance des acquis (planification, identification des acquis, évaluation des acquis et accréditation) et les principes méthodologiques en jeu (inventaire, analyse, synthèse et évaluation). Ces principes méthodologiques s'appuient sur les principes idéologiques, en ce sens qu'ils expriment la volonté d'assurer justice et équité ainsi que de respecter éthique, morale et responsabilité.

Paul I. Jacobs du Thomas A. Edison State College, New Jersey, signe la préface, tandis que Colette Dufresne-Tassé, professeure en andragogie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, situe dans un court avant-propos la problématique et l'enjeu de la reconnaissance des acquis par l'Université.

Le livre de Marthe Sansregret est écrit de manière simple et claire. On note malheureusement quelques américanisms, ce qui n'enlève rien à la qualité et à l'utilité du travail qui devrait intéresser, à divers titres, tous ceux qui se préoccupent de ce dossier important.

Charles Widmer

\* \* \*

Girard, Denis et Daniel Vallières, *Le Théâtre: la découverte du texte par le jeu dramatique*, Beloeil: Les Éditions La Lignée, 1988, 181 pages.

*Le Théâtre: la découverte du texte par le jeu dramatique* s'adresse principalement aux étudiants(es) des collèges, inscrits(es) à un cours de théâtre ou à une activité

théâtrale, et propose une méthodologie de l'exploitation du texte dramatique, dans un cheminement qui comprend un pas à pas bien détaillé, depuis la première lecture du texte — *tu peupleras la terre, Albert*, de Jacqueline Barrette (p. 17-22) — jusqu'à la représentation sur scène. Dès le chapitre 2, la démarche organisationnelle s'oriente à partir d'équipes-jeu où garçons et filles sont jumelés pour aborder ce texte à deux personnages (Albert, Fernande). Se succèdent les chapitres sur l'analyse et le développement des personnages (chapitres 2, 3, 4).

Au chapitre 5, la mise en scène, et au chapitre 6, les répétitions — toujours en fonction de ce court texte. À chaque étape de ce cheminement (chapitres 2, 3, 4 et 5), sont proposés des exercices additionnels d'analyse et d'application par rapport à un deuxième texte, *L'agneau et la tigresse*, un extrait de la pièce, *La chambre mandarine*, de Robert Thomas (p. 167-179). Sont résumées en annexe (p. 157-160), six autres pièces où sont puisées quelques répliques à titre d'illustrations.

On retrouve, dans ce livre, les stéréotypes humains de Benedetti (p. 47-56) dans l'étude du personnage qu'apportent les auteurs. Le chapitre 3 s'inspire largement de Francis Hodge, en ce qui concerne la structure dramatique et les fonctions dramatiques; et de Stanislavski, en ce qui concerne les objectifs et super-objectifs (ici, «désirs intermédiaires, désirs ultimes»). Le chapitre 4 (p. 89-100) reprend le modèle des «verbes transitifs directs» de Hodge pour identifier les émotions dans les répliques (répertoire de verbes, p. 161); et au chapitre 5, les principes de Hodge pour régler la mise en scène du texte à l'étude. Au chapitre 6, les commentaires sur chacune des six répétitions prennent l'allure d'un journal de bord à la 1<sup>re</sup> personne (p. 134-154).

Tout au long, et par rapport au même texte, figurent des exemples d'analyse tels qu'on pourrait attendre des étudiants(es); ainsi que des plans de décors, d'accessoires et de mise en scène; et des extraits du Cahier de mise en scène et du Cahier de répétitions. Le travail écrit qui est exigé dans cette démarche, pèse lourdement dans «le temps d'analyse», comme dans «le temps de synthèse». La part de l'oral et de l'improvisation («le jeu de la confrontation», «l'improvisation des situations de la pièce» et le «le jeu de l'extrait (qui) témoigne de la compréhension globale de la pièce», p. 14) ne figure aucunement (sauf, en répétition, à titre d'exercice correctif, p. 146). Le «SI» magique de Stanislavski est suggéré à la 2<sup>e</sup> répétition à titre d'exercice correctif (p. 141), mais n'est nullement représentatif dans son application, de la méthode dite Stanislavski.

Le thème et les significations (par rapport à la compréhension globale de la pièce), comme la structure dramatique, le genre, l'ambiance et le langage ne sont abordés que par le biais de l'analyse des personnages où les répliques sont dûment répertoriées selon une codification des sentiments-attitudes (chap. 4) et selon les «quatre fonctions dramatiques» (chap. 5) du héros, de l'opposant, de l'arbitre et de l'aide (inspirées des études de Souriau, Greimas et Ubersfeld).

L'approche est directive, traditionnelle, et la détermination de l'interprétation, du geste et du mouvement, ainsi que de la mise en scène, laisse peu de place à la créativité, aux variantes et aux initiatives de découverte, de la part des étudiants(es).

Au chapitre 1, *Introduction au théâtre*, sont abordés sommairement: 1) les principaux rôles sociaux du théâtre; 2) les genres dramatiques; 3) les grandes conventions théâtrales; 4) la situation du lecteur; 5) la situation de l'auteur (p. 23-27). Dans le chapitre 6, *Le fait théâtral*, sont discutés: 1) le personnage; 2) la structure dramatique; et 3) le spectacle (p. 28-32), et par référence uniquement au «théâtre d'improvisation». Le lecteur qui ne reconnaît pas, sous ce vocable, *La Ligue d'Impro*, sera passablement dérouté de voir associés aux éléments de théâtre, des termes comme «patinoire, arbitre, punition, projet spécifique, etc.». On aura tout intérêt à passer outre ce premier chapitre qui vient infirmer ce qui suit, étant donné qu'il n'est nullement question d'improvisation, encore moins de «théâtre d'improvisation» (i.e. *Ligue d'Impro*) dans les chapitres qui suivent.

Certains termes méritent d'être corrigés dans une édition subséquente: au lieu de «visualiser» qui revient incessamment, *se présenter*; au lieu de «pratiquer», il s'agit de *répéter*.

Jacqueline Martin

\* \* \*

Doyon, Monique et Jean Archambault, *Apprendre ça s'apprend: la méthodologie du travail intellectuel. Guide d'enseignement secondaire*, Montréal: La Commission des écoles catholiques de Montréal, 1988, 179 pages.

*Apprendre ça s'apprend: la méthodologie du travail intellectuel. Guide d'enseignement secondaire* s'adresse aux enseignants du secondaire qui souhaitent initier leurs élèves à la méthodologie du travail intellectuel. Comme il s'agit d'un guide pratique suggérant des activités aux enseignants et offrant ce que les auteurs appellent «des outils pour l'élève», les premières pages sont consacrées à une brève description du contenu accompagnée d'explications pour l'utilisation du document. Ensuite, une brève introduction analyse et justifie l'importance d'enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du secondaire.

Les cinq chapitres qui suivent abordent chacun un thème différent. Le premier porte sur l'organisation avec l'utilisation d'un agenda comme élément central. Le second décrit les principaux moyens concrets pouvant rendre plus efficaces les périodes d'étude. L'organisation matérielle, les dispositions physiques, la concentration et la mémoire constituent l'ensemble des moyens présentés. Au troisième chapitre, les auteurs expliquent les principales techniques pouvant faciliter la compréhension d'un texte: schématiser, déduire, catégoriser, trouver l'idée maîtresse. Le quatrième propose différentes méthodes pour préparer et passer des

examens. Le dernier, sur le thème de la motivation, suggère différentes approches pour maintenir la motivation, apprivoiser les émotions et contrôler l'anxiété.

L'ouvrage s'inscrit dans la perspective des finalités ultimes de notre système d'éducation, apprendre à apprendre et apprendre à se connaître. Il aborde des stratégies simples et éprouvées dont la maîtrise et la pratique peuvent contribuer de manière importante au succès scolaire d'un individu.

En plus de la pertinence scolaire et sociale du sujet, le document se caractérise par une grande clarté dans les explications présentées. La bonne organisation du contenu et les nombreuses activités suggérées facilitent aussi significativement à l'enseignant la planification d'une intervention sur l'une ou l'autre des stratégies proposées. C'est un instrument riche en idées et varié sur le plan des activités.

L'usage permettra probablement d'enrichir et de mieux adapter certains des exemples présentés. Nombre d'entre eux semblent loin de la réalité scolaire du secondaire (ex.: enseigner l'alphabet sur un air connu). Le défi à relever se situe au niveau d'une meilleure intégration au programme typique d'un élève du secondaire. Par exemple, comment appliquer les techniques de mémorisation à l'apprentissage de l'histoire, des mathématiques, de la géographie?

Un chapitre spécifique sur l'écoute en classe compléterait bien l'éventail des thèmes abordés. Quoique l'on dise, l'élève du secondaire passe encore de nombreuses heures à écouter et à prendre des notes.

Malgré cela, cet ouvrage mérite d'être lu et utilisé par tous les enseignants. Une version abrégée et adaptée, s'adressant directement aux élèves, serait grandement souhaitable.

Guy Provost

\* \* \*

Fullan, Michael et F. Michael Connelly, *La formation des enseignants en Ontario: méthodes actuelles et perspectives d'avenir*, Ottawa: ministère de l'Éducation et ministère des Collèges et Universités, 1987, 108 pages.

Utopique. Plusieurs intervenants dans l'éducation ontarienne qualifient ainsi ce rapport préliminaire. Pourtant, il se veut une réponse aux inquiétudes qu'a exprimées l'Association ontarienne des doyens de facultés d'éducation au Conseil des universités de l'Ontario quant à la nature et à la durée des programmes de formation des enseignants. En réponse, ce dernier a recommandé la création d'une commission d'enquête qui a chargé l'équipe de recherche de l'I.E.P.O. de préparer ce document.

À la suite d'une enquête auprès des institutions de formation, d'une consultation des parties concernées et d'une étude du mouvement de réforme américain, l'équipe conclut qu'un changement, sans être urgent, favoriserait toutefois la

poursuite de l'excellence (chap. 1 et 2). Parmi les besoins exprimés, soulignons celui qui concerne précisément les facultés d'éducation: «l'ambiguïté qui règne sur le rôle des facultés d'éducation, aux prises avec les exigences académiques et celles de la réalité, soumises à des programmes surchargés et disposant de ressources limitées.» (p. 7).

L'équipe propose une réforme au niveau de la conceptualisation de la formation en faveur d'un *contium*, ayant comme base le professionnalisme interactif (chap. 3). Dans cette perspective, *tous* les intervenants sont engagés durant *toute* leur vie professionnelle dans le processus enseignant-apprentissage, selon les modalités suivantes:

*au niveau de la formation avant l'emploi*, valorisation de la profession, mise sur pied, par des équipes multidisciplinaires, d'un baccalauréat de quatre ans avec conditions préalables minimales, prolongation du programme d'un an pour inclure mai et juin, le tout menant à l'obtention du B.Ed.

*au niveau de la formation en cours d'emploi*, période d'*induction* de 2 ans, sous la tutelle d'enseignants-conseil, suivie d'une période d'*apprentissage* de 2 ans, toutes deux avec charge réduite et menant au brevet.

*au niveau de la formation permanente*, au sein de chaque école, établissement d'un réseau de pratique réflexive avec rotation de rôles, essai de différentes structures administratives et embauche d'auxiliaires.

*au niveau administratif*, création d'un consortium local représentatif régi par un conseil ontarien pour la formation des enseignants lequel gère le perfectionnement et l'évaluation de la compétence.

Même si ce projet est utopique, quand on considère la lourdeur d'une telle machine, la lenteur inexorable de sa mise en oeuvre et les coûts exorbitants à encourir, même s'il paraît d'autant plus idéaliste quand on connaît l'ampleur de la pénurie présente, il faut lui concéder sa grande valeur. Qui niera, en effet, la pertinence du principe de la perpétuité du processus d'apprentissage?

Tout en adhérant à cette vision, modifions quelques modalités du projet. En ce qui concerne la formation initiale, la proposition de prolonger l'année de deux mois va à l'encontre d'une proposition ultérieure du rapport visant à développer la recherche au niveau des facultés. L'école des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne propose plutôt d'ajouter un an à la formation initiale et d'y inclure la première année d'induction. De plus, il faudra avoir recours à des moyens de remédier aux problèmes actuels.

En ce qui a trait au deuxième concept, celui du professionnalisme interactif, relevons une proposition contradictoire et dangereuse. D'une part, l'équipe affirme que «la façon la plus importante de réformer les écoles... c'est par l'enrichissement du personnel enseignant et l'amélioration des conditions de travail» (p. 55), d'autre part, elle propose d'y greffer un système de classification des enseignants basée

sur la compétence et régie par des structures additionnelles. Cette pratique, inspirée du modèle universitaire, produira-t-elle les résultats escomptés? Dans cette poursuite de l'excellence, ne risque-t-on pas de tuer l'essence: cette dimension qualitative, qui fait de l'enseignement un art?

Comme nous le rappelle l'équipe, ce rapport se voulait un document de travail, auquel les parties intéressées pouvaient réagir. Le rapport final du comité doit être soumis aux ministères de l'Éducation et des Collèges et Universités cet automne. Espérons seulement qu'il le sera dans une traduction française plus acceptable et que les erreurs et ambiguïtés en seront éliminées.

Diane Démoré

\* \* \*

Snyders, Georges, *La joie à l'école*, Paris: Presses Universitaires de France, 1986, 329 pages.

*La joie à l'école* ne fait que reprendre les grands thèmes élaborés dans *La pédagogie progressiste* (1971) et *Où vont les pédagogies non-directives?* (1973). Les idées chères à Snyders sont ici analysées en détail et à l'aide de beaucoup d'exemples. Le jugement de l'auteur nous a paru ici plus nuancé, moins polémique que dans ses précédents ouvrages. Est-ce à dire que le lecteur en sortira plus éclairé quant à l'élaboration d'un projet humaniste de gauche? C'est à cette question que tentera de répondre ce compte rendu.

On a parfois associé le discours de Snyders à celui d'un changement radical. Pour Snyders, l'école n'a pas pour objectif de former des révolutionnaires, mais de favoriser autant que faire se peut l'élargissement, aux classes populaires, des connaissances et des instruments intellectuels qui restent l'apanage de la classe dominante. Le propos de Snyders est donc d'instaurer un humanisme de type marxiste à partir des thèmes essentiels de l'humanisme classique. Dans son ouvrage, l'auteur tentera de préciser ces thèmes et d'en voir la possible application auprès de la masse prolétarienne.

*La joie à l'école* se divise en trois parties:

- 1) Définition de la culture et distinction entre culture première et culture élaborée;
- 2) Continuité et rupture dans la quête d'une culture élaborée;
- 3) Principe d'une véritable rénovation: rôle des modèles, de la discipline et des relations maîtres-élèves.

#### 1. Culture première et culture élaborée

Pour Snyders, «L'école, mon école, se donne pour but de tirer la joie de l'obligatoire. Ce qui justifie qu'on aille à l'école, c'est qu'elle suscite une joie

spécifique, la joie de la culture élaborée, la confrontation avec le plus réussi; ce qui exige les conditions particulières du systématique; ce ne peut pas ne pas être difficile, d'où le recours obligé à l'obligatoire. Tout le problème est que les élèves ressentent effectivement l'institution comme dirigée vers la joie — et une joie qu'on n'aurait pu atteindre autrement.» (p. 322).

Il faut reconnaître à Snyders l'art de manier le paradoxe avec subtilité. Prenons le mot «joie» qui forme l'élément central de son argumentation; l'auteur la définit à partir de Spinoza comme «le passage d'une perfection moindre à une perfection plus grande» (p. 19). Elle s'oppose au «plaisir» immédiat que procure la culture première. La joie est donc en relation avec la culture élaborée, «ce qui signifie que la marche vers le vrai, la saisie du réel donne plus de joie, ouvre plus d'espoir que de rester dans l'incohérent, l'approximatif, le flou» (p. 20). La culture élaborée dont il est question ici est celle du passé qui aide à comprendre le présent, elle est signification qui dépasse le non-sens: «L'oeuvre culturelle qui me donnera joie s'efforce de 'pénétrer au coeur des choses', ce qui n'est pas possible sans faire intervenir des données, des connaissances historiques, psychologiques, sociologiques». (p. 57).

La culture élaborée, la seule selon Snyders capable de faire atteindre la joie, implique une rupture avec la culture première puisqu'elle est prise de conscience de ce qu'il y a d'incomplet dans la culture première.

## 2. *Continuité et rupture*

Snyders illustre bien le caractère de rupture nécessitée par l'accès à la culture élaborée; la culture première «met la joie en péril» (p. 44) parce que ses formes «sont acquises hors de l'école, hors de toute autoformation méthodique et théorisée, qui ne sont pas le fruit du travail, de l'effort ni d'aucun plan, qui naissent de l'expérience directe de vie, vers lesquelles on va en suivant la pente de la curiosité et des désirs» (p. 23). Doit-on alors, à l'instar de l'humanisme classique, faire en sorte que l'enfant, surtout l'enfant de milieu populaire, soit mis en situation de rompre avec la culture première? L'originalité, mais aussi l'ambiguïté, du discours de Snyders, va donc consister à faire reconnaître l'importance de la culture élaborée et la nécessité de la rendre accessible aux masses tout en reconnaissant l'importance déterminante de la culture première. En effet, «la culture première n'est pas simplement un point de départ qu'on abandonnerait ensuite; elle n'est pas seulement matière première, mais bien matière constante; elle contient des valeurs à maintenir dans l'élaboré, qui ont un rôle à jouer dans l'élaboré; elle introduit dans l'élaboré comme une sorte de ferment» (p. 99).

Ce n'est pas une mince tâche pour Snyders de convaincre le lecteur que cette continuité qu'il envisage de façon dialectique avec la rupture exclut à la fois la discontinuité caractéristique de l'humanisme classique et la similitude, sinon la dépendance, de la culture élaborée par rapport à la culture première. Pour Snyders, une bande dessinée n'est pas équivalente à Victor Hugo: «C'est le peuple

qui voit juste lorsqu'il a l'ambition d'acquérir, lui aussi, la culture élaborée et qu'il lutte pour que ses enfants cessent d'en être exclus» (p. 60).

Pour Snyders, la compréhension de ce paradoxe de continuité-rupture serait le plus efficace moyen de lutter contre les échecs scolaires. Il suffirait d'offrir aux enfants des classes exploitées un contenu novateur. Par exemple, la culture ouvrière est centrée sur l'aspect technique des objets, d'où le besoin de réhabiliter le bricolage comme effort pour comprendre le fonctionnement des objets. De même, favoriser l'ouverture aux divers modes de vie des émigrés afin d'éviter l'émergence ou le maintien du racisme. Ou encore: favoriser une compréhension de l'amour à partir de chansons populaires et en faire l'analyse à partir des formes plus élaborées comme les poèmes d'Éluard ou d'Aragon afin d'entrevoir d'autres avenues que celles du sexisme ordinaire.

### 3. *Principes d'une véritable rénovation*

Dans cette dernière partie de son ouvrage, Snyders brosse un tableau de l'école actuelle, de la non-joie qui la caractérise. Pour lui, la tristesse qui en émane ne vient pas d'une méthodologie trop restrictive comme on pourrait le croire. L'origine du malaise provient plutôt du fait que les contenus proposés aux élèves sont inconsistants: «...en fait, de même que c'est sur une rénovation des contenus proposés enseignés que je compte pour transformer l'école, de même ce sont les contenus actuels que je rends responsables de l'aspect sombre de tant d'écoles» (p. 215). Croyant expliciter sa pensée, Snyders ajoute: «...j'ai vu des élèves étudier en classe les guerres de religion sans même se demander s'il y avait des protestants parmi eux». Il s'agit là d'un exemple parmi plusieurs observations glanées ici et là par l'auteur qui veut nous démontrer que ce contenu est en rupture parce que le problème n'est pas lié au vécu de l'élève. Ce discours n'est pas nouveau; il suffit de relire Claparède, Decroly ou Dewey. On aurait donc dû s'attendre à trouver chez Snyders une solution qui puisse concilier continuité et rupture. Au lieu de cela, Snyders déclare: «Le systématique, le difficile, l'obligatoire, tous ces traits s'appliquent évidemment à l'école 'traditionnelle'. Le rêve de mon école n'est pas du tout de les supprimer; je veux les maintenir et même d'une certaine façon les amplifier, les accentuer — face à certaines tentations inverses de tant d'innovateurs. En même temps, je veux les transformer à partir des contenus rénovés de telle façon qu'on aille vers la joie culturelle scolaire: je veux et l'obligatoire et la joie présente; et le difficile et la joie présente... Est-ce chimérique?» (p. 239).

De mon point de vue, il s'agit là effectivement d'un projet chimérique; l'analyse des exemples cités par l'auteur sur sa prétendue rénovation des contenus scolaires ne permet guère de se faire une idée exacte sur le passage de la culture première à la culture élaborée. Il est un peu facile de prétendre « qu'il n'y a pas de téléphérique pour conduire à Beethoven» (p. 103).

Ce qui fait problème dans cet ouvrage, c'est l'idée même de culture qui ne paraît guère explicitée tout au long des 322 pages de texte. Il aurait fallu que

l'auteur élabore davantage sur la définition de ce terme au lieu d'avouer ingénument qu'il est «incapable de construire un exposé théorique sur la culture, les cultures, de définir en quoi elles consistent. Il y faudrait des encyclopédies, un encyclopédiste» (p. 23).

En conclusion, cet ouvrage se situe dans le prolongement d'oeuvres antérieures de même style. Parfois descriptif, parfois moralisateur, il touche à un problème actuel, celui de la culture. Malheureusement, l'auteur s'en tient à des solutions dépassées par les événements des dernières années. Malgré quelques concessions faites à la Pédagogie Nouvelle, Snyders n'apporte guère d'éléments originaux susceptibles d'intégrer la culture première et la culture élaborée. Une recherche documentaire plus appuyée sur la notion de culture de même qu'une illustration plus nette du débat entre innovation des méthodes et innovation des contenus auraient avantageusement étoffé cet ouvrage.

Au plan de la présentation, Snyders finit par agacer sérieusement le lecteur par un usage immodéré du mot «joie»; il a tendance à confondre les genres littéraires où l'on sent des relents stylistiques davantage apparentés à Charles Péguy. Enfin, Snyders aurait eu intérêt à mentionner dans sa bibliographie le nom des éditeurs des ouvrages cités.

Michel Coron

\* \* \*

Comte, Madeline et Ann-Pascale Risnes, *Le plaisir de lire*, Recherche auprès d'enfants de 11-12 ans, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, no 45, Pratiques et Théorie, Genève: Université de Genève, faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, 1986, 96 pages.

*Le plaisir de lire* est le résultat d'une recherche exploratoire, menée par deux étudiantes auprès d'une centaine d'enfants de 11-12 ans, répartis dans cinq classes de 6e primaire du Canton de Genève, concernant les caractéristiques individuelles et environnementales présentées par des enfants aimant la lecture. Étant donné le cadre expérimental, soit celui d'un mémoire de licence, les résultats obtenus par les deux chercheuses ne doivent pas être considérés comme des faits stables et éprouvés, mais bel et bien comme des pistes à poursuivre dans ce domaine particulier. Cette recherche comporte donc des limites signalées par les auteures dont notamment celles de la méthode des groupes contrastés (L, NL) sans l'utilisation d'analyses statistiques. Néanmoins, malgré les limites méthodologiques et instrumentales, les résultats obtenus incitent les auteures à proposer trois types d'implications pédagogiques susceptibles d'accroître le plaisir de lire auprès de ceux et celles qui ne l'éprouvent pas. Cet ouvrage présente de nombreux intérêts. Mentionnons l'exposition de la problématique choisie, soit l'identification des facteurs scolaires et extrascolaires qui contribuent à favoriser ou à susciter ce plaisir,

et ce, non seulement en regard de la place et de l'importance de la lecture dans la société occidentale, mais également les apports de la lecture reliés au développement global de la personnalité de l'élève que ce soit aux niveaux social, affectif ou cognitif. Cette présentation, malgré sa brièveté, a le mérite de résumer avec élégance et sobriété les recherches menées dans ce domaine, depuis bientôt vingt ans. Les informations ont été obtenues à l'aide de deux instruments: un questionnaire suivi d'un entretien.

Le questionnaire, constitué de dix questions, visait à «connaître les motivations globales des enfants vis-à-vis de la lecture, les représentations qu'ils se font de cette activité et le comportement d'approche ou d'évitement qu'ils manifestent à son égard.» (p. 31-32). L'entretien a permis de connaître trois aspects du monde de l'enfant reliés à la motivation à lire soit: 1) les aspects du comportement de l'enfant (la curiosité à explorer des domaines nouveaux et variés, la maîtrise de l'outil-lecture, l'aptitude à soutenir un effort); 2) les caractéristiques des livres qui influencent l'enfant (l'aspect, le contenu); et 3) finalement, les modèles familiaux, sociaux ou scolaires qui déterminent le goût de la lecture chez l'enfant. Les résultats chiffrés, obtenus par ces deux instruments d'investigation ont parfois révélé de nettes différences entre les deux groupes, notamment en regard du plaisir de lire. De plus, ils ont permis d'établir des liens entre ce plaisir et certaines composantes comportementales ou environnementales. Néanmoins, malgré l'intérêt suscité par les résultats et leur analyse, l'objectif de la recherche demeure constestable, sinon périlleux dans la mesure où déterminer et caractériser le plaisir de lire s'avère malaisé et difficilement quantifiable. En effet, comment «chiffrer» avec exactitude une attitude? Comment éliminer complètement la subjectivité tant chez l'observateur que chez l'observé? Ces questions, loin d'être négligées par les chercheuses, sont abordées de front. Comte et Risnes soulignent non seulement la difficulté, mais également le malaise éprouvé à utiliser des outils de mesure qui ne répondent pas en tout point aux critères d'objectivité, tels que poursuivis par la recherche en sciences humaines, soit d'être calibrables et réutilisables. Ce questionnement épistémologique et méthodologique constitue un des intérêts de cet ouvrage. À lire ne serait-ce que pour mesurer l'insoutenable légèreté de nos incertitudes, reliées au savoir scientifique.

Suzanne Pouliot

\* \* \*

Hannoun, Hubert, *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, Paris: Éditions ESF, 1987, 147 pages.

Dans *Les ghettos de l'école*, Hubert Hannoun analyse les réponses de l'école et, plus particulièrement, de l'école en France, à la pluriculturalité sociale.

L'insertion à l'école des populations immigrées par l'assimilation aux normes scolaires de la culture dominante française a été pendant longtemps la solution prônée en matière de scolarisation des migrants. Un enseignement de type compensatoire a été mis en place pour tenter de répondre aux éventuelles difficultés rencontrées par les élèves de culture autre que française.

En réaction contre cette entreprise d'assimilation menée essentiellement sur le plan linguistique et avec l'arrivée des populations immigrées récentes présentant des différences avec la culture d'accueil, l'école française dans son action éducative décide de reconnaître et de prendre en considération la diversité culturelle des enfants. Un enseignement de type complémentaire et destiné uniquement aux élèves des cultures «autres» est alors mis en place.

L'auteur montre par la suite que chacun de ces deux modèles construit son propre «ghetto» dans lequel il se condamne à demeurer enfermé, avec tous les risques d'appauvrissement au plan de la culture que cela comporte.

Pour l'auteur, la solution pourrait se situer au niveau d'une attitude inter-culturaliste impliquant l'affirmation de l'égalité de chaque culture considérée dans son identité propre en même temps que son ouverture aux autres cultures, dans la perspective de la construction d'une culture universelle dans laquelle tous les groupes pourraient se retrouver.

Ce qui impressionne à la lecture de cet ouvrage, c'est la précision du langage et des concepts à laquelle peu d'ouvrages en sciences de l'éducation nous ont habitués lorsqu'ils abordent la problématique de l'éducation en milieu pluriethnique.

On notera également que le plan suivi est rigoureux: après avoir exposé l'inévitable pluriculturalité des sociétés, l'auteur aborde les différentes solutions proposées en tentant de les définir, d'expliquer les raisons qui sous-tendent ces différentes visions des choses et ce qu'elles valent aux plans social, éducationnel et épistémologique. Les propositions qui tentent de démystifier l'éducation inter-culturelle au profit d'une pédagogie globale centrée sur l'apprenant risquent de rencontrer beaucoup d'adeptes (nous en avons nous-mêmes fait l'expérience dans le cadre d'un cours universitaire en formation des maîtres, que nous donnons sur l'éducation en milieu pluriethnique), mais il n'en reste pas moins vrai que si quelques enseignants se trouvent à faire de l'interculturel sans le savoir, la grande majorité d'entre eux se posent la question «comment faire?».

Il est regrettable cependant que l'auteur n'ait pas accordé plus d'importance, dans sa dernière partie, à des exemples d'actions interculturelles pris sur le terrain (ce qui aurait permis, sans aucun doute au praticien de réaliser que le type de difficultés dont parle l'auteur n'est pas insurmontable). Le lecteur aurait alors été convié non seulement à une réflexion, mais également à une action.

Huguette Ruimy-Van Dromme

*Haro sur la grammaire, Enjeux*, revue de didactique du français, no 15, juin 1988, Namur: Cedocef (Centre d'Études et de Documentation pour l'Enseignement du Français), 144 pages.

*Haro sur la grammaire* fait état de problèmes quotidiens rencontrés au primaire et au secondaire en didactique du français, langue maternelle. Huit articles forment ce 15<sup>e</sup> numéro de la revue *Enjeux*, dont cinq en particulier concernent l'action pédagogique de l'enseignant et le développement du savoir et du savoir-faire par l'élève.

L'article de Dominique Fontaine souligne que «l'étude du comportement métalinguistique soulève des problèmes méthodologiques d'importance» (p. 9). Pas facile d'établir quand et comment se développe une telle habileté chez l'enfant et ce, même si l'histoire enseigne que «les acquisitions linguistiques ne supposent pas un passage obligé par la formulation de règles explicites» (p. 10). Cet auteur fait ensuite la synthèse de recherches qui abordent la prise de conscience linguistique chez les enfants du primaire; il traite de difficultés spécifiques que leur apporte la grammaire scolaire chaque fois qu'elle les confronte à des définitions inadéquates et souvent peu rigoureuses. De là à conclure du peu d'utilité de ladite grammaire, il n'y a qu'un pas... qu'il franchit facilement. En définitive, «apprendre à écrire c'est (pour le scripteur) apprendre à regarder sa production comme un projet et à opérer sur elle» (p. 37).

L'article de Roger Gobbe trace les grandes lignes d'un plan de travail susceptible de rentabiliser l'étude, intéressante mais délicate, des circonstancielles en 3<sup>e</sup> secondaire. Défilent l'examen de quelques marqueurs de subordination (parallélisme entre certaines prépositions et conjonctions, problèmes de polysémie), l'étude de propriétés syntaxiques des circonstancielles, le recours didactique à la réduction des circonstancielles. Ce cheminement qui débouche à nouveau sur l'impasse terminologique, tel le chevauchement entre prédisposition et conjonction, trouve un sommet dans l'étude des relations et des valeurs sémantiques des circonstancielles. Le tout est appuyé d'un plan de travail articulé en sept points.

L'article de Georges Legros rapporte une expérience vécue avec des élèves de premier degré, expérience de reformulation en une seule phrase d'un texte de quelques lignes produit par un élève de 12 ans, expérience visant à leur «faire prendre conscience» de ce qu'est une phrase. Intéressant à parcourir, d'une part, pour se rendre compte, une fois de plus, peut-être, de la diversité d'embûches (pour l'élève) d'une telle opération et, d'autre part, pour l'interprétation rigoureuse que l'auteur fait des désordres syntaxiques et sémantiques observés.

L'article de Monique Mahieu-Marneffe plonge le lecteur dans une triple expérience (reconnaissance, transformation et explication) de corrections de formes verbales incorrectes. Le tout se déroule auprès d'élèves du 1<sup>er</sup> au 3<sup>e</sup> degré à partir de deux textes, un fait divers et un conte. Ressort au premier chef, pour l'analyse des stratégies de lecture, le fait que «l'élève n'envisage pratiquement jamais le

texte comme un tout cohérent, structuré et codé selon des types différents» (p. 95). Pour enrayer ce problème de myopie de lecture, constat dans le but d'axer l'intervention sur les compétences spontanées et métalinguistiques des élèves» (p. 99) qui, en conséquence, pourront s'approprier le fonctionnement de la langue par imprégnation textuelle.

L'article de Michel Pierrard ressasse pour la n<sup>ième</sup> fois le problème d'unification de la terminologie grammaticale en regard de l'enseignement au primaire et au secondaire. Resurgit la difficulté qu'éprouvent les intervenants de divers ordres (pédagogues, linguistes, fonctionnaires, etc.) de convenir de l'usage d'un code commun. Le lecteur aura plaisir à suivre l'exposé et à franchir, en quelques pages bien articulées, des décennies de discussions qui, encore une fois, semblent aboutir à la confusion babélique, si ce n'est à l'impasse: une sorte d'illusion inachevée.

En bref, ce 15<sup>e</sup> numéro de la revue *Enjeux* porte à réflexion; il fera certainement l'heur des textistes inconditionnels... Mais le baudet contre qui l'on s'acharne ou le monstre que l'on décrie en a vu d'autres! Un jour, peut-être, émergeront quelque part, en francophonie, la simplicité et la cohérence grammaticales tant attendues.

Gérard-Raymond Roy

\* \* \*

Lélé, Pascal, *Précis de psychologie sociale appliquée 1: à l'usage des éducateurs et des animateurs dans les sociétés en développement*, Yaoundé, Cameroun: Éditions CLE, 1986, 153 pages.

L'intention de l'auteur est explicite: trouver une réponse à une question angoissante que se posent les élèves et les praticiens: l'animation est-elle une science? (p. 9). Selon Lélé, on peut, en retrouvant la tradition scientifique, dépasser les subjectivités individuelles dans la pratique de l'animation pour réaliser une approche plus cohérente, plus scientifique.

Ce précis est le premier tome d'une série de trois ouvrages qui traiteront respectivement de la théorie et pratique de l'animation dans les groupes primaires, dans les organisations et enfin d'études critiques de quelques cas d'entreprises de changement planifié au Cameroun.

Cet ouvrage présente les concepts fondamentaux relatifs aux stratégies d'intervention dans les groupes primaires que l'auteur définit (p. 25) comme étant «ceux qui sont caractérisés par une association et une coopération étroite et de face à face». On y aborde, dans une première partie, les caractéristiques et les modes de développement des groupes primaires, y compris les minoritaires. On y présente même une théorie générale du développement des minorités colonisées

(p. 46 à 56) dont l'un des points de référence est l'ouvrage de Marcel Rioux, *La question du Québec*. La seconde partie porte sur les stratégies d'intervention dans les groupes primaires. On y traite d'éléments tels que la dynamique active en animation, l'apprentissage et les tactiques de divergence et de convergence dans les interventions, les techniques d'intervention dans les groupes primaires (étude des relations d'influence, sociométrie, groupe de formation, analyse de comportements, etc.).

L'auteur ne démontre pas que l'animation est une science. Il présente une synthèse compréhensible à la condition que le lecteur possède une certaine connaissance du domaine. Toutefois cet ouvrage pourrait être d'une certaine utilité pour les intervenants(es), car, par sa présentation systématique, il permet un repérage facile des concepts et des catégories d'intervention. Il peut constituer un excellent manuel dans le cadre d'une formation institutionnelle, structurée, sur l'animation.

Toutefois, rien ne justifie l'emploi du sous-titre: on y retrouve, en effet, aucune référence ou application pour les pays en développement. Les tomes 2 et 3 combleront, il faut l'espérer, cette lacune.

Une autre remarque concerne la bibliographie présentée selon quatre volets: la dynamique des groupes, les techniques d'animation, l'animation rurale, l'éducation des adultes. Les références présentent les «classique», mais datent quelque peu. Pour le premier volet, la référence la plus récente est de 1978, pour le troisième, de 1976, pour le quatrième, de 1979. Il n'y a aucune date pour les références du volet sur les techniques d'animation.

Enfin, la conclusion est inexistante. Plutôt que de dégager les principes essentiels, de les ordonner et de les rendre opératoires dans le cadre des pays en développement, l'auteur présente plutôt une liste d'activités culturelles qui peuvent servir de supports pédagogiques aux animateurs.

Michel Saint-Germain

\* \* \*

Lélé, Pascal (sous la direction de), *Cahiers des sciences de l'animation*, Volume 1: *Les champs d'intervention en animation des groupes primaires*, Yaoundé, Cameroun, 1985, 96 pages.

Il s'agit d'un collectif sous la direction de Pascal Lélé qui complète (bien que les dates de publication laissent croire le contraire) le *Précis de psychologie sociale appliquée 1* (aussi recensé dans ce numéro). Rédigé par un groupe de chercheurs et d'enseignants attachés au centre national de la jeunesse et des sports de Kribi (seul établissement de formation des cadres au Cameroun spécialisé en jeunesse et animation), ce collectif aborde différents domaines de l'animation des groupes primaires comme les loisirs de jeunes, les loisirs et sessions de formation d'adultes, l'animation sportive, l'animation rurale et l'animation culturelle.

Malgré les intentions de vouloir présenter, dans chaque texte, «la théorie comme réservoir d'idées que le test a fait parvenir au statut de fait scientifique et la pratique comme un système d'organisation et un bagage de techniques dont la validité est garantie par l'atmosphère scientifique dans laquelle elles sont apparues et ont été éprouvées» (p. 9), on se rend compte que la majorité des articles ne font qu'effleurer le sujet et peuvent à peine prétendre à présenter une synthèse du domaine.

Les articles présentant le plus d'intérêt sont ceux d'André Emtcheu (Sciences de l'éducation et sciences de l'animation: approche d'une théorie de synthèse) et de Pascal Lélé (La pratique de l'animation scientifique dans les sociétés en développement: une recherche-action). Les auteurs présentent deux ensembles conceptuels cohérents et la démarche est aisée.

Les six autres articles du Cahier (p. 40 à 88) ne présentent que quelques éléments et ne peuvent prétendre à présenter la théorie et la pratique. Tout au plus, ce sont des considérations sur un thème et une description des activités du Centre. Il y a un manque évident d'enchaînement et d'articulations entre les écrits, manque accentué par l'absence d'une conclusion qui aurait pu récupérer les éléments essentiels.

En soi, l'intention est louable: présenter les fondements conceptuels de différentes interventions dans le domaine de l'animation et les illustrer par des pratiques fondées sur un «corpus» reconnu. Le résultat n'est pas à ce niveau.

Il faut aussi souligner que la bibliographie, à l'exception d'un nouveau volet sur les sciences de l'éducation, est identique, à trois références près, à la bibliographie présentée dans l'ouvrage de Pascal Lélé (recensé dans ce numéro).

Michel Saint-Germain

\* \* \*

Ministère de la Jeunesse et des Sports du Cameroun, *Introduction à l'éducation extra-scolaire et à l'alphabétisation*. Actes du séminaire régional UNESCO-CONFÉJES pour l'Afrique centrale, Yaoundé, Cameroun, 1987, 195 pages.

*Introduction à l'éducation extra-scolaire et à l'alphabétisation* rapporte différentes communications présentées lors d'un séminaire sur «l'éducation extra-scolaire de la jeunesse et l'alphabétisation fonctionnelle chez les adultes», organisé par le ministère de la Jeunesse et des Sports du Cameroun, en octobre 1987. La première partie rapporte sept (7) présentations qui traitent des fondements scientifiques et pédagogiques de l'éducation extra-scolaire de la jeunesse et de l'alphabétisation. Dans la deuxième partie, on retrouve des informations sur ce qui se fait actuellement dans ce domaine au Cameroun et quelques autres pays de l'Afrique Centrale.

Dans la première partie, on aborde différents sujets qui, sans se recouper, ne forment pas nécessairement un tout. On y expose des réflexions et orientations

théoriques dans le domaine de l'éducation extra-scolaire de la jeunesse et de l'alphabetisation au Cameroun et aussi les perspectives de réalisations pratiques dans ce domaine. On y aborde les problèmes de l'alphabetisation des adultes à côté de ceux de l'insertion professionnelle des jeunes, de la lutte contre le chômage, de la création des emplois et des entreprises. Il y est question de structures d'intervention à l'école ou en dehors de l'école pour faciliter le développement et la promotion des talents sportifs, des arts et des métiers. Toute la dynamique structurelle de la politique éducative dans le domaine extra-scolaire est présentée avec son fonctionnement, son organisation pédagogique et économique. Cette partie ne constitue pas un traité sur les fondements scientifiques et pédagogiques de l'éducation extra-scolaire de la jeunesse et de l'alphabetisation. Elle présente les options adoptées au Cameroun dans ce domaine et montre leurs fondements théoriques. Les exposés ont forcément une teinte locale.

La deuxième partie voulait décrire, dans le domaine de l'éducation extra-scolaire et l'alphabetisation, les réalisations actuelles, leurs limites et leur avenir dans certains pays de l'Afrique Centrale. Les informations sont très succinctes. On y trouve un résumé intéressant sur ce qui se fait au Cameroun, mais les informations sont nettement insuffisantes pour connaître ce qui se passe dans les autres pays. L'article sur «l'alphabetisation en langues nationales: mythe ou réalité. Études de cas» est celui qui suscite le plus d'intérêt. L'alphabetisation en langue maternelle n'est ni un mythe, ni une réalité; elle reste une potentialité qui demande d'être activée par le support de structures nationales, et non seulement par des projets individuels.

Ce livre pourrait être recommandé à ceux qui s'intéressent à l'éducation au Cameroun et/ou au domaine particulier de l'éducation extra-scolaire offerte aux jeunes en vue de la création d'entreprises et d'emplois. Quant à ceux qui voudraient en connaître plus sur l'alphabetisation en Afrique Centrale, ils ne trouveront dans ce volume que très peu d'informations.

Louis Ste-Marie

\* \* \*

Perret, Jean-François, *Connaissances mathématiques à l'école primaire. Présentation et synthèse d'une évaluation romande*, Fascicule introductif, IRDP (Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogique), Berne: Éditions Peter Lang, 1988, 130 pages (collection Exploration, série Cours et contributions pour les sciences de l'éducation).

Jaquet, François et Jean Cardinet, *Connaissances mathématiques à l'école primaire: bilan des acquisitions en fin de première année*, Fascicule 1, idem, 156 pages;

Jaquet, François, Élisabeth George et Jean-François Perret, *Connaissances mathématiques à l'école primaire: bilan des acquisitions en fin de deuxième année*, Fascicule 2, idem, 114 pages;

Perret, Jean-François, *Connaissances mathématiques à l'école primaire: bilan des acquisitions en fin de troisième année*, Fascicule 3, idem, 178 pages.

*Connaissances mathématiques à l'école primaire* relate les résultats d'un ensemble de recherches évaluatives menées par l'Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogique (IRDP) et portant sur l'implantation d'un nouveau programme de mathématique au primaire introduit en Suisse romande dès 1973.

Dans un premier temps, les auteurs situent leur démarche pédagogique dans le mouvement de rénovation de l'enseignement de la mathématique en Europe. Par la suite, on explique qu'on ne doit pas se contenter de mesurer les effets d'une innovation en termes de connaissances acquises chez les élèves. Il faut de plus se pencher sur la manière dont le projet innovateur est mis en oeuvre. En d'autres mots, les auteurs préconisent une évaluation formative plutôt qu'une simple évaluation sommative de l'expérience.

L'IRDP signale la complexité d'un tel projet en insistant sur le fait qu'il faut tenir compte à la fois «de l'adaptation des pratiques quotidiennes au projet innovateur» et de «l'adaptation du projet lui-même aux conditions concrètes d'enseignement». C'est pourquoi on a retenu quatre volets d'évaluation:

1. Enquêtes auprès des enseignants.
2. Enquêtes sur les moyens d'enseignement.
3. Recherches psychopédagogiques ponctuelles.
4. Tests de connaissances (surveys).

Avant de poursuivre l'analyse de cette évaluation, il faut préciser la nature du nouveau programme de mathématique. Les objectifs généraux sont inspirés par l'approche psychologique et, plus particulièrement, psychogénétique (épistémologie piagétienne). Au plan du contenu proprement dit, on veut favoriser chez les élèves l'apprentissage d'une mathématique «Culturelle», par delà l'acquisition d'une mathématique strictement utilitaire. Les intentions de ce programme se matérialisent à travers quatre champs d'activités: 1) Ensemble et Relations; 2) Numération; 3) Opérations; 4) Découverte de l'espace.

Toujours selon les auteurs, on table moins sur l'acquisition d'algorithmes pour insister davantage sur l'appropriation d'instruments généraux de pensée.

#### *Commentaires sur le contenu du programme*

La philosophie et les objectifs de ce programme correspondent à une vision «moderne» de l'enseignement de la mathématique. Ajoutons tout de suite qu'une

telle vision exige une assez grande démarcation des contenus traditionnels. D'autre part, les objectifs visant une mathématique plus «globale» posent des problèmes sérieux au plan de l'évaluation, car il ne faut plus seulement évaluer des connaissances ponctuelles, mais une «pensée mathématique» chez les élèves. En examinant de près le contenu notionnel de ce programme, il faut bien se rendre à l'évidence que les concepteurs du programme ont fait un compromis entre les objectifs avant-gardistes annoncés et des objectifs standards dictés par des impératifs plus pragmatiques. D'ailleurs on verra, ci-après, que l'évaluation va surtout porter sur les acquisitions de notions ponctuelles.

#### *Commentaires sur l'évaluation du projet*

Les enquêtes auprès des enseignants avaient pour but de faire le point sur l'accueil réservé au nouveau curriculum. On voulait connaître le point de vue des enseignants sur les diverses composantes de l'innovation et en particulier sur les résultats obtenus chez les élèves. Comme on pouvait s'y attendre, la perception des enseignants concernant les objectifs fondamentaux est très positive. Par rapport aux activités proprement dites, les enseignants sont très satisfaits. Cependant, 72% d'entre eux croient qu'il y a recul au plan de la rapidité et de la sûreté de calcul. Finalement, les résultats de ces enquêtes ne sont pas aussi discriminants qu'on aurait pu le souhaiter.

Les deux autres volets, «moyens d'enseignement et recherches psychopédagogiques», n'apportent guère plus d'éclairage sur la valeur du projet d'innovation. C'est le volet, «les tests de connaissances», qui est le plus susceptible de nous révéler l'impact réel de cette réforme. Les lecteurs intéressés trouveront tous les détails concernant la nature et l'administration de ces tests dans le fascicule introductif ainsi que dans trois autres fascicules qui couvrent les résultats de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> année. Il faut souligner ici que ce volet d'évaluation est remarquable tant au plan théorique qu'au plan du contenu. Malgré tous ces efforts, le lecteur ne doit pas s'attendre à trouver une réponse bien claire quant aux effets réels de cette innovation en regard du progrès des élèves. En particulier, on constate que le taux global de réussite d'une année à l'autre va en décroissant: pour le champ «numération», on passe de 93% en 1<sup>re</sup> année à 55% en 4<sup>e</sup> année. En bref, il s'agit d'une étude sérieuse susceptible d'apporter un éclairage sur nos pratiques d'enseignement.

Denis Therrien

\* \* \*

De Ketele, Jean-Marie, Maurice Chastrette, Danièle Cros, Pierre Mettelin et Jacques Thomas, *Guide du formateur*, Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1988, 254 pages (collection Pédagogies en développement, série Nouvelles pratiques de formation).

Le *Guide du formateur* se divise en trois grandes parties. La première partie porte sur la planification d'une session de formation, de la préparation à son évaluation en mettant l'accent sur les étapes à franchir et les intervenants concernés. La deuxième partie présente les outils théoriques du formateur, c'est-à-dire le concept d'objectif, les démarches évaluatives et toute la panoplie des méthodes pédagogiques et des techniques de communication. Enfin, on présente des outils théoriques pour concevoir et évaluer un programme d'enseignement.

«L'ouvrage est conçu avant tout comme un outil professionnel du formateur», nous disent les auteurs et on peut ajouter qu'il est un outil pratique et simple d'utilisation. En effet, le découpage du contenu et de la présentation du volume est fait de façon à faciliter le repérage de l'information et son utilisation. La première partie contient un ensemble de données et de points que plusieurs formateurs jugeront futiles ou élémentaires, mais que, justement, on est porté à oublier et qui, souvent, influencent considérablement le déroulement et le dénouement d'une session de formation. À ce point de vue, cette partie constitue un excellent agenda sur tous les aspects techniques (analyse des besoins, niveau de la clientèle, ressources disponibles, budget, etc.) qui s'y rapportent et apporte une contribution utile.

Le contenu de la deuxième partie est moins original que la première parce qu'il traite d'éléments abondamment présents dans presque tous les ouvrages de planification de l'enseignement ou de design pédagogique parus depuis moins d'une vingtaine d'années en Amérique du Nord: la formulation des objectifs, l'évaluation, les méthodes, les techniques et le matériel, bref l'apanage de la technologie de l'éducation. L'intérêt est dans la forme synthétique et dans le choix des éléments pratiques comme les diverses techniques de communication, qui sont décrites, essentielles à l'animation de toute session collective de formation.

Enfin, la partie qui traite de la conception de programmes et de l'évaluation est encore plus synthétisée que les deux premières et présente moins d'intérêt pour le formateur à notre avis. On aurait pu ajouter plus de substance à la deuxième partie et laisser la question de la conception et de l'évaluation de programmes, qui est en soi assez substantielle et sur laquelle les ouvrages ne manquent pas.

En somme, il s'agit définitivement d'un ouvrage de vulgarisation, facile à utiliser et qui peut servir à l'ensemble des formateurs, qu'ils soient adultes ou étudiants, en industrie ou dans les services publics. Toutefois, le formateur apprenti aura besoin d'ouvrages plus approfondis sur quelques aspects majeurs de sa démarche, comme la conception de programme ou la formulation et l'utilisation des objectifs, des taxonomies. À ce chapitre, l'ouvrage de Marc-André Nadeau,

*L'évaluation de programme: théorie et pratique*, 1988, paru aux Presses de l'Université Laval constitue une excellente référence. On pourrait aussi comparer ce guide du formateur au volume de nos collègues François Burton et Romain Rousseau sur *La planification et l'évaluation des apprentissages*: bien qu'eux visent uniquement le monde scolaire.

Notons enfin, les quatre pages (108-111) traitant des critiques fréquentes sur la technique des objectifs et son utilisation, dont «le péché behavioriste» et le «saucissonnage» en constituent les principaux éléments. La présence de telles analyses critiques nous oblige à rendre hommage aux auteurs pour le souci de rigueur et d'authenticité de leur démarche.

Paul-André Martin

\* \* \*

Barth, Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction: méthodes pour une meilleure réussite de l'école*, Paris: Retz, 1987, 192 pages.

*L'apprentissage de l'abstraction: méthodes pour une meilleure réussite de l'école*, destiné aux intervenant-e-s du domaine de l'éducation, propose au lecteur une démarche pédagogique visant à favoriser l'apprentissage de l'abstraction, à partir des travaux de Piaget et Bruner. Les deux premiers chapitres sont centrés sur le cadre conceptuel de l'approche et sur la terminologie utilisée. Les chapitres 3 à 8 présentent une variété de situations pédagogiques à travers lesquelles certaines pratiques inhibant ou favorisant l'apprentissage de l'abstraction sont illustrées, le tout émaillé de retours aux construits théoriques sous-jacents. Le chapitre 9 décrit quelques domaines d'application, et le volume se termine sur une réflexion relative aux valeurs impliquées dans la pratique pédagogique. Un bref lexique ainsi qu'une série d'exercices d'acquisition de concepts variés sont annexés. Au point de départ, le titre même du volume provoque un certain malaise. L'abstraction est certes une composante essentielle des processus cognitifs supérieurs, mais lorsque celle-ci est accolée à un sous-titre tel que «méthodes pour une meilleure réussite de l'école», on ne sait trop si le contenu abordé sera d'ordre conceptuel ou technique. La jaquette du volume indique que l'ouvrage s'adresse aux enseignant-e-s, aux parents et même aux élèves. Un mandat aussi large nécessite des aménagements non négligeables au plan de la vulgarisation qui se traduisent ici par l'utilisation fréquente d'arguments surannés destinés à nous convaincre de l'urgence d'une réforme pédagogique globale. Le profane pourra peut-être s'alarmer du fait que «l'absence d'une pédagogie appropriée aboutit à un blocage des potentialités intellectuelles de l'élève», mais pour la majorité des intervenants du domaine de l'éducation, ce lieu commun répété *ad nauseam* indispose et risque d'occulter la valeur des démarches d'apprentissage proposées. Cet ouvrage a le mérite de mettre clairement en évidence quelques applications pratiques des théories de Bruner et de

Piaget relatives à l'acquisition et à la généralisation des concepts en insistant sur l'importance d'accentuer les contrastes entre exemples et non-exemples. Par contre, les démarches relativement précises qu'on y décrit ne justifient pas un énoncé aussi percutant que celui retrouvé dans le titre qui laisse un arrière-goût de mercantilisme désagréable. Sans être novatrice, la démarche est intéressante et s'accompagne de prescriptions éducatives tirées des travaux de Rogers qui ne contribuent en rien à la compréhension du substrat cognitif impliqué. L'ensemble du contenu donne une impression de confusion tant en raison des fondements théoriques hétérogènes (cf. Bruner, Piaget et Rogers) que par une certaine ambivalence au niveau des objectifs qui oscillent entre la vulgarisation et la technique. Ce volume peut présenter un intérêt pour le néophyte qui risque cependant de ne se centrer que sur les aspects techniques au détriment des concepts qui sont présentés de façon fragmentaire. L'articulation théorie/techniques proposée ici favorise le simple transfert de solutions, résultat pour le moins décevant pour un ouvrage centré sur l'abstraction et la généralisation. Le lecteur averti aura donc avantage à consulter les travaux classiques des auteurs clés, sauf s'il ne peut de lui-même généraliser dans sa propre pratique éducative des concepts faisant maintenant partie du contenu de la vaste majorité des programmes de formation destinés aux professionnels de l'enseignement.

Daniel Pelletier

---