

Bouteville, E. et Falaize, B. (2011). *L'essentiel du prof d'école*. Paris, France : Édition Didier

Josée-Anne Gouin et Christine Hamel

Volume 40, numéro 1, 2014

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1027628ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1027628ar>

[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

Gouin, J.-A. & Hamel, C. (2014). Compte rendu de [Bouteville, E. et Falaize, B. (2011). *L'essentiel du prof d'école*. Paris, France : Édition Didier]. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 158–159. <https://doi.org/10.7202/1027628ar>

adolescente n'est clairement formulé. Dans la quatrième de couverture, il est dit que cet ouvrage est particulièrement destiné aux enseignants, en vue de nourrir leur pratique. Il est possible que certains suivent cette voie, mais les propos de ce livre risquent plutôt de les décourager ou les amener à fuir cet univers contraignant, démodé et artificiel qu'est, selon l'auteure, l'école française aujourd'hui.

MICHEL CLAES
Université de Montréal

Bouteville, E. et Falaize, B. (2011). *L'essentiel du prof d'école*. Paris, France : Édition Didier.

D'emblée, le volume de Bouteville et Falaize se présente comme un guide pratique destiné à outiller les étudiants finissants en enseignement au primaire. Divisé en quatre parties, il fait l'énorme pari d'aborder *l'essentiel et les fondamentaux du métier* pour ceux qui se lanceront dans la profession pour la première fois. Une profession qui se planifie, s'apprend, mais qui ne s'invente pas. La première partie propose une préparation *Avant d'entrer en classe...* en abordant l'historique de l'école, ses missions, mais également tout l'aspect pratico-pratique qu'un nouvel enseignant devrait connaître.

La deuxième partie est consacrée à l'importance de la relation entre les enseignants et leurs élèves et explore des concepts tels l'autorité, les enfants différents et la motivation scolaire. Les auteurs posent des questions pertinentes qui suscitent la réflexion chez le lecteur tout en remettant en cause certaines traditions éducatives qui n'ont peut-être plus leur place. En contrepartie, l'imposition de règles par le *maître* sans l'implication des élèves interpelle. Un lecteur averti aurait certes apprécié un clin d'œil aux pratiques qui misent sur la participation des élèves pour l'établissement des règlements et des conséquences dans une classe (Thompson, 2010). Également, comme on insère en annexe les invariants pédagogiques de Freinet (p. 228) qui prônent l'engagement des élèves dans les différents mécanismes de la classe, le lecteur sera quelque peu dérouter de ne pas retrouver l'application de ces principes dans les différents chapitres.

La troisième partie s'intitule *Enseigner, c'est transmettre des savoirs*. Les auteurs campent l'enseignant dans un rôle de transmetteur de connaissances, et ce, sans jeter un regard critique aux théories constructivistes et socioconstructivistes (Piaget, 1974; Vygotsky, 1978) qui abordent ce rôle sous un autre angle. En annexe, une liste de compétences disciplinaires se déploie en comportements observables. Encore là, un lecteur avisé associera difficilement le concept de *compétence* à ces habiletés décontextualisées (l'élève est capable de...), pas plus qu'il n'associera le concept aux exemples de progression des apprentissages qui prennent la forme de séances numérotées (p. 222).

La quatrième partie fait un survol de *l'autre partie du métier* qui traite de la relation à entretenir avec les collègues et les parents. La section qui aborde les types de parents est utile et explique concrètement comment travailler avec eux.

Pour le lecteur qui connaît peu l'organisation du système scolaire français, certains termes et abréviations rendront la compréhension plus laborieuse. L'utilisation du terme *métier* pour nommer la profession et l'absence d'enjeux liés à la professionnalisation (Bourdoncle, 2007), peuvent amener le lecteur néophyte à croire, à tort, que l'enseignement s'apprend uniquement *sur le tas*. C'est certainement dans l'illustration du quotidien, par l'insertion judicieuse de faits vécus par des enseignants, que ce *kit de survie*, comme le mentionnent les auteurs, rejoint le mieux son public cible. Plus encore, le nouvel enseignant sera interpellé à définir son identité professionnelle.

JOSÉE-ANNE GOUIN ET CHRISTINE HAMEL
Université Laval

Bustan, A. (2012). *Les mécanismes de la lecture dans les systèmes alphabétiques. Exemple du français, apprentissage normal, dyslexie et remédiation*. Grand-Lancy, Suisse: Éditions Coccinelle.

L'ouvrage de Bustan représente un effort louable de présenter un modèle théorique et pratique de l'acquisition de la lecture et de ses difficultés. Cela dit, le talon d'Achille du livre est une omission flagrante de travaux scientifiques récents. Ainsi, les scientifiques noteront rapidement les faiblesses de construction dans la charpente, et les intervenants hésiteront à utiliser des outils non validés.

L'ouvrage comprend 21 chapitres regroupés en quatre parties. Dans une première partie est fait un survol des connaissances. Nous y apprenons: que les enfants dyslexiques font plus d'erreurs que d'autres enfants en retard d'apprentissage; que la méthode d'enseignement syllabique est supérieure à celle des mots globaux; que l'opacité de l'orthographe française explique, du moins en partie, la dyslexie. Ce sont, cependant, les chapitres 5 et 6 qui servent de fondement, à la deuxième partie du livre. Ces chapitres introduisent succinctement certains facteurs linguistiques et affectifs liés aux difficultés en lecture ainsi que certains modèles théoriques de la lecture et de son apprentissage.

Dans la deuxième partie, l'auteur tente d'intégrer dans un modèle les outils d'évaluation et les stades d'apprentissage de la lecture. Le modèle proposé comprend une période phonétique composée de trois stades (lecture sous-syllabique, syllabique et de mot séquentiel), suivie d'une période sémantique progressant entre les stades de mots globaux, de lecture courante et, finalement, de lecture expressive.

En troisième partie, Bustan propose un survol instructif des difficultés orthographiques propres au français. Enfin, la quatrième partie ouvre la discussion sur la remédiation. L'auteur y suggère une série d'activités d'apprentissage correspondant aux quatre premiers stades d'apprentissage présentés en deuxième partie de l'ouvrage. Les activités, d'une difficulté progressive, marient lecture et écriture.

Au premier abord, le manque de références bibliographiques récentes surprendra les chercheurs et les enseignants avertis. L'examen de la bibliographie