

Études, revues et livres publiés récemment

Volume 5, numéro 1, hiver 1979

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900102ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900102ar>

[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

(1979). Compte rendu de [Études, revues et livres publiés récemment]. *Revue des sciences de l'éducation*, 5(1), 133–172. <https://doi.org/10.7202/900102ar>

Études, revues et livres publiés récemment

Fortier, Éliane, *Planification de l'enseignement, Guide d'apprentissage*, Les Presses de l'Université Laval, 1978, 99 p.

L'auteur a voulu décrire la démarche qu'elle préconise dans son enseignement par objectifs d'apprentissage. Cet enseignement s'adresse à des étudiants d'université, de niveau du premier cycle, semble-t-il, inscrits à un programme de formation professionnelle se terminant par des stages.

Le *Guide d'apprentissage*, sous-titre du manuel, élabore une procédure divisée en huit unités d'apprentissage, chacune comprenant des explications, des définitions, des justifications, un objectif spécifique, des lectures suggérées et un ou plusieurs exercices d'application. Le tout débouche sur une neuvième partie intitulée : « Performance en situation de stage ». L'auteur y a ajouté une bibliographie et un lexique.

L'ensemble du manuel est conçu selon un modèle simple, clair et pratique. Son originalité réside dans la façon de répartir les objectifs spécifiques, les exemples par tableaux illustratifs et les exercices d'application orientés vers l'atteinte des objectifs. L'étudiant en formation y trouvera un moyen de travailler d'une façon semi-autonome, sous la direction discrète du professeur, en structurant lui-même ses apprentissages et en s'évaluant progressivement, jusqu'à la fin du stage.

Mis à part certaines lacunes, certaines équivoques, un certain laxisme dans la terminologie, la phraséologie et les définitions, il reste que l'étudiant aurait intérêt à procéder comme l'auteur le propose, non pas que sa démarche soit infaillible, mais parce qu'elle mérite d'être expérimentée. Cependant, il serait souhaitable que l'auteur

expose clairement la fonction de l'évaluation formative dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, au lieu de présenter l'évaluation simplement comme un moyen de « différencier le succès de l'échec » (p. 53) et d'améliorer l'enseignement (p. 54).

L'auteur tente de définir les influences que l'évaluation peut produire sur l'apprentissage (p. 54) en différenciant les principaux types d'évaluation (6e objectif) et d'instruments de mesure (7e objectif) et en proposant une planification de l'évaluation de la performance du stage de l'étudiant. Le rapport que l'auteur établit entre les objectifs 6, 7 et 8 et l'influence que l'évaluation peut avoir sur l'apprentissage est présenté d'une façon pour le moins ambiguë. Il aurait suffi de présenter les trois objectifs à atteindre comme des moyens techniques appropriés pour l'apprentissage dans un contexte d'évaluation formative.

Le manuel comme tel gagnerait à être mieux structuré, plus profond, plus cohérent, plus dynamique. Ce n'est qu'à l'expérience que l'auteur et les étudiants pourront découvrir dans quelle mesure les objectifs du *Guide d'apprentissage* et ceux de l'apprentissage lui-même sont atteints. Une nouvelle édition serait bienvenue.

Antonio LE SIEUR

* * *

Calvet, Didier, *Le développement psychomoteur du bébé*, Les éditions de l'homme Itée, Montréal, 1976.

Le développement psychomoteur du bébé se veut un guide pour aider les parents à participer au développement de leur enfant en suivant « son cheminement de la naissance à la marche ».¹

Dans ce qui va suivre, après avoir brièvement exposé le contenu du livre, nous ferons une critique de l'ouvrage en mettant en relief certains éléments dont les uns ont suscité nos réticences, les autres, notre enthousiasme.

Tout d'abord, la table des matières donnera au lecteur une bonne idée de ce qui est traité. La voici :

I — *Principes de base :*

1. L'arrivée de bébé dans votre famille
 - La préparation.
 - La naissance.
 - Pourquoi pas le père ?
 - Bébé avec vos autres enfants.

1. Préface de Jacques Lizée, p. 10.

2. Dès le premier mois de sa vie
 - Se fonder sur certains principes de base.
 - Les moments de vie intense.
 - Donner des habitudes.
 - Silence, on dort.
 - Des caresses bien senties.
 - Des jeux à son âge ?
 - Du repas au lit les deux premiers mois.
 - Mieux respirer pour mieux se détendre.
 - Un apprentissage aussi pour vous-même.
 - Encore fragile.

II — *Un développement harmonieux :*

- Ses positions.
- Ses déplacements.
- Comment l'aider à se décontracter.
- Comment l'aider à se contracter adéquatement.
- Son intérêt envers ce qui l'entoure.
- Ses manifestations de plaisir.
- L'apprentissage des gestes quotidiens.
- Utilisation de matériel.
- Son langage.

III — *Les articles pour bébé :*

- Les chaises.
- Le lit.
- Le parc.
- La marchette.
- Le landeau.
- Les vêtements.
- Les chaussures.

IV — *Grilles récapitulatives :*

« Grille d'observation, de conseils ou de précautions à prendre avec votre bébé en tenant compte des stades de son développement et non de l'âge où ils sont atteints. »

A. *Ambiguïtés*

Cette table des matières est très attrayante et les présentations graphique et photographique sont à sa hauteur. De nombreuses photographies d'un bébé s'échelonnent tout le long du livre pour appuyer le texte. À ce sujet cependant, une photo illustrerait mieux un autre passage que celui qu'elle accompagne dans le texte. Par exemple, la photo 23 illustrerait mieux ce qui est dit à la page 43 que ce qui est

expliqué à la page 73. Elle représente un enfant qui fait « la brouette » et le texte qu'elle illustre affirme que cet exercice peut se faire dès que l'enfant peut se retourner. Or il est évident sur cette photo 23 que l'enfant qui fait « la brouette » sait non seulement se retourner (comme nous l'indique pertinemment le paragraphe de la page 43 intitulé *À partir de quel âge*) mais encore qu'il a acquis une *force* du dos, de l'avant-bras et du poignet ainsi qu'une *coordination* des bras qui sont nécessaires à cette activité.

Nous constatons de plus un manque de cohérence et de rigueur dans l'organisation interne du plan. Comme nous venons de le souligner au niveau du texte et de la photo 23, ce même malaise se retrouve à la lecture répétée de thèmes repris, par exemple, tantôt dans le chapitre sur *les positions* tantôt dans celui sur *les déplacements*. Le lecteur a l'impression de redites et perd cette attention qu'il lui faudrait pourtant encore plus aiguisée pour saisir la portée de l'élément nouveau, malheureusement perdu dans un contexte qui lui donne le sentiment du déjà vu.

À part cette incohérence dans la mise en page, le texte présente une contradiction qui nous a agacées. À la page 16, l'auteur prend la précaution de nous dire qu'il n'a « jamais indiqué d'âge correspondant aux performances » telles que : « un bébé se tient assis à six mois » car ajoute-t-il « nous pensons que le développement de chaque enfant est unique » ; mais à la page 24, il ne se gêne pas pour affirmer qu'« avant dix ans, un enfant n'a pas encore un équilibre parfaitement stable et n'a pas la force suffisante pour supporter le poids d'un bébé ». Le développement de l'enfant perdrait-il de son unicité à mesure que celui-ci croît ?

L'auteur omet à la page 56 une distinction très importante qui peut faire changer du tout au tout le comportement de l'adulte envers l'enfant. Il dit que l'enfant, dans ses premiers mois de vie, « a peu de mouvements intentionnels » (...) et que ses « autres mouvements sont des réflexes ». Quant aux mouvements-réflexes, ils existent, nul ne les conteste, mais pour ce qui est des mouvements volontaires ou intentionnels nous croyons que l'enfant en a beaucoup mais qu'ils sont mal coordonnés. Combien le geste de la main du bébé qui veut toucher le visage de l'adulte et qui, maladroitement s'agite dans le vide, peut devenir porteur de sens et établir dès ses premiers jours une communication réelle et profonde entre le bébé et l'adulte si ce dernier y voit plutôt la maladresse que le manque d'intention !

Au paragraphe suivant intitulé *Son premier sourire* (page 56), l'auteur suggère d'emmener très tôt le bébé dans les grands magasins. C'est peut-être une bonne chose pour son éveil visuel que cette stimulation hâtive par les lumières (ce qui n'est cependant pas prouvé, car l'éblouissement ne permet pas de réelle fixation d'objets...) mais on peut aussi trouver que c'est un risque inutile si l'on envisage la mince défense microbienne, virale ou allergique de l'enfant dans ses premiers mois de vie, surtout s'il n'est pas nourri au sein.

À part ces quelques remarques « pointillistes », nous formulons une réserve plus générale : l'auteur semble continuellement se situer à deux niveaux d'intervention, c'est-à-dire 1°) suivre l'enfant dans son développement et 2°) le stimuler à aller plus loin. Même si l'on peut être d'accord, en principe, avec ces deux types d'action, dans les faits, au cours de notre lecture, nous ressentons une impression générale de stimulation souvent forcée et ceci, même si l'auteur s'en défend. On voudrait, par exemple, laisser l'enfant savourer l'étape de la reptation sans le sentir pressé par quelques pressions sur son petit postérieur pour qu'il adopte la position « à quatre pattes » et se mette à avancer.

B. *Innovations*

Enfin, malgré ce sentiment général auquel aucun lecteur averti n'échappe, cet ouvrage comporte plusieurs innovations intéressantes et conseils très précieux pour les parents qui auraient déjà certaines connaissances sur le développement de l'enfant.

Tout d'abord, il est intéressant de noter que l'auteur associe l'apprentissage avec le plaisir. Le texte et l'illustration de la page 123 témoignent que le bain de bébé n'est pas une simple question d'hygiène mais aussi de « détente », de « source de plaisir », d'« apprentissage » et de « communication avec l'autre ».

Il fait d'une tâche routinière comme le changement de couche (page 127) une occasion de stimulation et de communication. Les solutions qu'il propose pour cette activité ont plusieurs avantages :

- « ...Elles tiennent compte des possibilités physiques » du bébé.
- « ...Elles le font participer à son niveau » (...).
- « ...Tout son corps participe, il n'est donc pas passif : il n'est pas un objet ».
- « ...Étant en contact physique avec lui, (on peut) mieux sentir ses réactions et y répondre plus adéquatement soit en lui parlant, soit en jouant avec lui » (...).

Cette nouvelle perspective de stimulation et de communication aide les parents à voir qu'une activité, qui n'offre pas toujours que des côtés agréables, peut aussi leur permettre de contribuer au développement de leur enfant.

Ce livre présente aussi des façons tout à fait originales et sensées de porter l'enfant. Il illustre, aux pages 58 à 63, six manières de porter l'enfant selon ses étapes de développement et ses besoins. Dans ces photos qui montrent une mère portant un enfant, c'est l'harmonie qui nous frappe : l'harmonie, par exemple, entre le besoin de support de la tête de l'enfant (photo 11) et la position très enveloppante du bras de la mère, l'harmonie entre le regard de l'enfant et celui de la mère qui, orientés dans la même direction, peuvent être stimulés par la même chose (photo 13), l'harmonie de leur station verticale (photo 14), etc.

Il est intéressant de retrouver, dans un langage simple, des données théoriques sur le rôle et la nécessité des activités de contraction (p. 97), d'une part, et sur l'importance de la diversité dans les formes de détente, d'autre part. Par exemple, dans un seul petit paragraphe de la page 85, Didier Calvet donne au lecteur des définitions claires des différentes sortes de détente, globale et segmentaire, passive et active, dans lesquelles l'adulte et l'enfant alternent et adaptent leurs actions réciproques.

Il n'est pas certain, cependant, qu'un aussi court paragraphe puisse attirer suffisamment l'attention du lecteur peu initié aux notions fondamentales du développement du bébé. Notre réaction à nous serait de craindre que la pensée de l'auteur ne soit minimisée, par le lecteur non averti, en faveur de l'acquisition d'un répertoire d'exercices très mécaniques (de contraction et de décontraction) favorisant l'accélération de certaines fonctions.

C. Conclusion

Bref, pour conclure, nous croyons que pour le lecteur non initié mais intéressé (par exemple les parents d'un bébé), cet ouvrage offre un certain *attrait* : les thèmes sélectionnés sont pertinents, la présentation agréable, la théorie dosée et les conseils, pratiques. L'ouvrage y gagnerait beaucoup en *intérêt* s'il proposait une approche de vulgarisation réelle, i.e. plus rigoureuse. Le développement psychomoteur, dans le développement global du bébé, occupe une place de telle importance que nous n'hésitons pas à reconnaître la nécessité et l'utilité d'ouvrages comme ceux de M. Calvet ; nous déplorons cependant le caractère ambigu, sinon contradictoire de certains énoncés qu'une pensée plus développée aurait permis de nuancer.

C'est en ce sens que nous le recommandons à des parents déjà familiers avec le développement moteur du bébé, mais soucieux de renouveler ou consolider leurs gestes quotidiens et d'en faire des « soins » véritables.

Bibiane D'ANJOU,
Flore GERVAIS,

* * *

Bégin, Yves. *L'individualisation de l'enseignement : pourquoi ?* Collection : Devenir, no 3. Sainte-Foy : INRS-Education, 1978, 151 — XVIII pp.

Il est plutôt rare, au Québec, qu'un volume en éducation, au moment même de sa parution, présente des éléments qui en feront probablement un succès de librairie sinon un sujet de controverse. Le volume du professeur Bégin de l'Institut national de recherche scientifique contient deux qualités qui, à mon sens, en garantissent une large diffusion : il se lit facilement et il porte sur un sujet d'actualité que masque toutefois le titre.

Pourquoi le volume est-il de lecture facile ? Cela peut être dû à plusieurs raisons dont le style clair, la logique interne, la répétition des exemples, la brièveté des chapitres. Un aspect retient cependant davantage l'attention ; tout l'ouvrage est construit comme un véritable cours modèle. On sent que l'auteur a une idée à faire passer et que le lecteur est mis en état de suivre, presque malgré lui, le déroulement de la pensée de l'auteur et ceci dès l'introduction. Cette façon de procéder rappelle les exposés magistraux d'autrefois où un professeur, très bien préparé, développait un thème devant ses étudiants, le reprenait de différentes façons, le commentait, y ajoutait quelques précisions jusqu'au moment où l'étudiant devait se ranger du côté du professeur ou s'y opposer carrément. Cette rigueur, je dois l'avouer, ne me déplait pas et bien au contraire semble constituer une sorte d'antidote aux publications fréquentes en éducation où il n'y a presque pas de structure logique. Ceci étant dit, je voudrais signaler la présence d'une innovation que l'on devrait retrouver plus souvent dans les ouvrages français d'inspiration américaine. Toutes les fois qu'une citation de provenance étrangère est présentée en français on retrouve, en bas de page, le texte original. Une telle démarche a un double avantage très important : le rythme de la lecture n'est pas handicapé par la présence d'une langue étrangère et le lecteur qui veut avoir la précision du texte original peut y référer et n'est pas non plus pénalisé.

Si nous nous en tenons maintenant strictement au contenu lui-même, il faut souligner que l'ouvrage est divisé en dix courts chapitres regroupés en trois grandes divisions. Dans la première partie l'auteur décrit deux notions de l'individualisation de l'enseignement qui ont été implantées aux Etats-Unis depuis une bonne vingtaine d'années et qui ont eu leur équivalent au Québec dans ce qu'il est maintenant convenu de nommer l'approche organique et l'approche mécaniste en éducation. L'auteur prend manifestement position pour cette dernière approche. La deuxième partie fait spécialement état des travaux de Bloom ¹ et de son équipe ; l'auteur reprend à son compte bon nombre d'arguments et de recherches que Bloom expose dans son volume *Human characteristics and school learning* et qui font voir que les échecs en apprentissage sont moins dus à des différences intellectuelles qu'à un environnement éducatif inadéquat. La troisième partie du volume de Bégin prend l'allure d'un réquisitoire contre l'enseignement collectif et du fait-même, revêt l'allure d'un plaidoyer pour une individualisation où l'enseignement est séquentiel. Signalons en terminant ce court résumé qu'une excellente bibliographie de 62 références et une liste de 19 recensions parues sur le livre de B.S. Bloom complètent cet essai.

Pourquoi avoir affirmé au début que le sujet traité est susceptible d'être d'actualité et de prêter à controverse ? L'ensemble de ce volume est centré sur une idée choc : tous les étudiants peuvent apprendre également et s'il y a tant d'élèves qui échouent à l'école ce ne peut être dû qu'aux conditions inadéquates d'enseignement et plus spécialement au fait que la majorité de l'enseignement donné dans les écoles est

1. Bloom, B.S. *Human characteristics and school learning*. New-York : McGraw-Hill, 1976.

collectif. Au moment où le Ministère de l'Éducation vient d'énoncer une politique d'application du *Livre vert*, il devient important de réfléchir en profondeur sur ce point et sur tous les autres soulevés dans le volume Bégin. Parmi les assertions les plus percutantes il faut mentionner les suivantes : plus de 95 % des élèves peuvent réussir à l'école ; les différences dans le rendement scolaire sont plus dues à l'environnement familial et scolaire qu'aux différences intellectuelles ; la notion de quotient intellectuel doit être révisée ; les enseignants ont une grande responsabilité dans l'échec scolaire des élèves ; l'enseignement collectif comporte des déficiences graves et il faut lui apporter les correctifs nécessaires.

Somme toute un tel livre s'avère être une nécessité car il amène toute personne intéressée à l'éducation à s'interroger sur des notions qui, en psychologie et en enseignement ont semblé jusqu'à maintenant ne pas devoir être remises en question. Il ne faut toutefois pas chercher dans cet essai des réponses définitives aux interrogations soulevées. L'auteur soutient évidemment qu'il faut faire plus d'enseignement individualisé, mais il n'indique aucunement comment s'y prendre. De plus, il ne faut espérer à trouver dans ce volume un résumé complet de l'oeuvre de Bloom dont il a été question plus haut. L'auteur y réfère abondamment mais l'essentiel n'y est pas et le lecteur, piqué de curiosité, sera facilement tenté d'aller aux sources et de vérifier ce que Bloom a vraiment dit (ce qui, en passant, est excellent).

L'individualisation de l'enseignement : pourquoi ? est vraiment un livre qui ne peut pas laisser indifférent ; il y aura sûrement d'inconditionnels partisans de la position de Bégin qui verront dans l'abandon de l'enseignement collectif la solution de l'avenir, tout comme il y aura les opposants qui ne voudront en aucune façon accepter l'idée que tous les élèves pourront réussir également quand ces derniers recevront un enseignement de qualité. Reconnaître que les différences souvent observées dans les résultats scolaires ne sont pas dues à des différences de quotient intellectuel peut également être un fait difficile à admettre pour plusieurs lecteurs. Le ton quelque peu doctrinaire de ce volume peut contribuer, à mon avis, à alimenter de telles oppositions sur un sujet qui devrait plutôt faire la plus grande unanimité possible. Souhaitons que ce livre soit largement diffusé puisqu'il suscite beaucoup plus de questions qu'il n'apporte de solutions concrètes. Il faut espérer cependant que cet ouvrage sera à l'origine de nombreuses recherches au Québec et qu'il conduira à des changements dans la pratique quotidienne de l'enseignement, car malheureusement trop de volumes en pédagogie restent des oeuvres purement théoriques et passent difficilement dans l'application.

Yves POISSON

* * *

Les collèges du Québec, nouvelle étape, projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP,
Service général des communications du Ministère de l'Éducation, Québec, 1978,
79 pages.

Il me semble difficile de résumer de façon convenable un document comme celui-ci. La diversité des points abordés, les énumérations qui se multiplient viennent compliquer la tâche de celui qui tente de prendre du recul pour donner une idée fidèle des points saillants d'un tel document. Malgré ces difficultés, il m'apparaît important de broser à grands traits le contenu de cette déclaration de politique tant attendue du gouvernement au sujet des collèges avant d'en donner une appréciation.

Dans sa présentation le ministre Morin croit opportun d'insister sur les points suivants : le caractère unique du CEGEP en tant que niveau d'enseignement, l'importance primordiale de cette étape de formation et enfin la nature des changements envisagés.

Au sujet du deuxième point sur lequel nous reviendrons, voici ce qu'on peut lire : « Age crucial pour la formation de la personne et du citoyen, que celui qui s'étend de 17 à 19 ans. » (p. 5) Voilà pourquoi le rapport insiste sur des « synthèses de connaissances et une formation fondamentale qui ne peuvent être acquises pleinement avant cet âge et qui doivent l'être à ce moment sous peine de graves difficultés. » (p. 6) On met ensuite en garde contre une spécialisation trop poussée et trop hâtive. L'intention du gouvernement est « d'établir un meilleur équilibre entre formation de base et spécialisation » et de le faire en s'appuyant sur « une conception plus humaniste de la formation des jeunes. »

Quant à la nature des changements, monsieur Morin explique qu'il s'agit d'une entreprise « de consolidation, de renouveau, d'approfondissement » (p. 8) de ce qui a été accompli par les collèges, plutôt que d'une réforme. Tout comme dans le livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire on parlait de « renouveau et de redressement, plutôt que (de) bouleversement » (Prés.), ici on veut des « ajustements » plutôt qu'une véritable réforme.

Il faut ajouter, d'autre part, que la priorité du gouvernement dans les années à venir sera la promotion de l'égalité des chances entendue dans un sens social : « la possibilité pour chaque étudiant de faire valoir ses dons au service de la société sans égard à son origine et à son milieu. » (p. 7)

L'introduction annonce un rapport en trois parties : bilan, grandes orientations qui guident les décisions gouvernementales et mesures concrètes.

Pour dresser le bilan des réalisations des CEGEP, les auteurs rappellent d'abord les objectifs poursuivis par la réforme de 1967 : démocratisation de l'enseignement, rationalisation et uniformisation des structures et diversification des programmes. Ils notent ensuite que d'incontestables succès ont été remportés sur ces trois plans. En témoignent éloquentement les 120,000 étudiants fréquentant 46 collèges en 1977-1978.

Le Québec possède aujourd'hui un réseau cohérent de collèges couvrant l'ensemble de la province et dispensant 120 programmes différents.

Au passif, le rapport signale toutefois des espoirs jusqu'ici déçus quant à *l'égalité réelle des chances* (selon le sexe, l'origine ethnique, les régions ou les classes sociales), quant à la *qualité de la formation donnée* (éparpillement, incohérence des programmes, absence « d'une formation harmonieuse et intégrée » (p. 23). S'ajoutent à cela de nouveaux problèmes qui, nous dit-on, étaient imprévisibles au départ et qui ont surgi au cours de l'évolution des CEGEP : la *qualité de l'enseignement* (on se dit préoccupé « de tout nivellement par le bas » (p. 24), les difficultés du *partage des pouvoirs de décision* entre niveaux local et provincial, et enfin les *rapports* « souvent difficiles, parfois houleux, *entre syndicats d'enseignants et conseils d'administration.* » (p.25)

Pour asseoir les orientations du rapport, les auteurs croient devoir tenir compte de certaines réalités : 1. une *réduction des effectifs* de l'ordre de 25 % entre 1977 et 1985, 2. une *crise de confiance dans la population* au sujet de la qualité de la formation donnée 3. une *situation économique générale défavorable* (inflation et chômage).

Ceci dit, on réaffirme le souci de sauvegarder le caractère spécifique du CEGEP et on annonce des mesures concrètes s'inspirant de trois priorités : respect des droits de l'étudiant, renforcement des responsabilités locales et accueil que les collèges devraient faire à la collectivité environnante.

Quant aux mesures concrètes envisagées, soulignons-en probablement les deux principales :

1. Le maintien des cours communs obligatoires actuels (philosophie ou humanités 8 cr., langue et littérature 8 cr., éducation physique 2 1/3 cr.) auxquels on ajoute la civilisation québécoise (2 cr.) et l'économie du Québec (2 cr.) En outre, les étudiants dont la concentration ne comporte pas de mathématiques devront suivre un cours de mathématiques. Inversement ceux dont les programmes comportent déjà des mathématiques seront invités à prendre deux crédits en cours sur l'art ou en activité artistique.
2. La création d'un Conseil des collèges dont la fonction principale sera d'évaluer « l'état et les besoins de l'enseignement collégial et de (...) faire des recommandations » au ministre à ce sujet.

Le document comporte en outre toute une série de modifications ou de suggestions qu'il serait trop long d'énumérer ici. Ces « ajustements » touchent : le régime pédagogique (admission, programmes), la vie étudiante, la formation et le perfectionnement des maîtres, l'enseignement professionnel, l'éducation des adultes, le régime administratif et financier et enfin le Conseil des collèges.

Parmi les aspects positifs de ce document, il faut souligner la démarche d'ensemble claire du rapport pris en lui-même. La présentation soignée et utilement complétée par des tableaux facilite la lecture.

L'attitude constructive et respectueuse des auteurs sera appréciée. Conscients d'une lassitude générale devant les changements, les auteurs cherchent à rassurer la population. On met en lumière les réalisations passées, on respecte ce qui a été fait de positif. Voilà qui en apaisera sans doute plus d'un qui craignaient que ce document ne vienne radicalement remettre en question une institution si jeune et qu'il eût été malheureux de transformer de fond en comble avant qu'elle n'ait pu se stabiliser et faire ses preuves.

Ainsi, tout le monde sera rassuré : parents, éducateurs, administrateurs, étudiants. Les «ajustements» seront progressifs, faits après consultation des intéressés, nous dit-on, et dans un esprit de collaboration avec le milieu.

Enfin, nombreux aussi seront ceux qui se réjouiront, me semble-t-il, de la préoccupation exprimée au sujet de la qualité de l'éducation offerte à nos collégiens (jeunes ou moins jeunes). On se dit soucieux de promouvoir un enseignement de qualité et de mettre l'accent sur une formation fondamentale qui permette une meilleure formation de l'esprit et qui donne au collégien l'occasion de bien intégrer ses apprentissages afin d'en arriver à une nécessaire synthèse personnelle.

Par ailleurs, quand on examine de près l'analyse faite de même que les solutions proposées, on ne peut éviter de se poser certaines questions assez troublantes.

Pour ne m'arrêter ici qu'au régime pédagogique qu'on voudrait avec les auteurs reconnaître comme la «pièce maîtresse de la relance souhaitée» (p. 57), on se demande en quoi les modifications proposées vont changer quelque chose en profondeur dans l'ordre de l'action. Par exemple, on augmente le *nombre* des cours communs obligatoires. Cette mesure n'assure en rien une meilleure adaptation des cours aux étudiants, ni un cheminement plus cohérent de l'étudiant et encore moins une meilleure intégration des cours à l'intérieur d'un programme. Après de grandes déclarations de principe sur ces points, on a peine à voir les auteurs s'en remettre si naïvement aux coordinations provinciales des différentes matières (p. 50), ou aux services aux étudiants (p. 58-59) pour trouver des solutions à ces questions. Voilà qui n'est pas rassurant. Pour ne citer qu'un exemple que j'ai suivi de plus près : celui de la Coordination du français. Depuis bientôt dix ans, cet organisme tergiverse et produit rapport après rapport. Ses recommandations ont d'ailleurs toujours été négligées sinon purement et simplement contrecarrées. A cette situation en elle-même stérilisante s'ajoutent des querelles d'écoles entre linguistes et littéraires, renforcées en certains cas par des orientations idéologiques fermées les unes aux autres. De telle sorte que la situation concrète dans cette discipline est devenue parfaitement inextricable. En d'autres mots, dans la vie de tous les jours, chaque département de français et même,

dans certains cas, chaque professeur de français fait exactement ce qu'il veut bien dans ses cours, sans que personne ait véritablement l'autorité *et* le courage, tant au niveau local qu'au niveau provincial, d'y voir clair et de pouvoir au besoin assurer la qualité dont on *dit* se préoccuper. Les textes officiels sont dans bien des cas un pur et simple leurre par rapport à ce qui se fait dans la réalité.

Loin de moi la pensée de tout centraliser et d'exclure les professeurs de ce qui les touche de si près. En revanche, il me semble terriblement illusoire de penser que la situation va se corriger d'elle-même par la vertu du seul désir ministériel de veiller en premier lieu à la qualité de l'enseignement. Ce qu'il faut bien appeler l'inconscience sinon le refus des auteurs de regarder en face les problèmes, de les analyser d'une façon réaliste au lieu de se livrer à ce qui paraît souvent du « wishful thinking » me laisse pour le moins songeuse.

On pourrait faire des remarques analogues au sujet des rapports entre les syndicats et les conseils d'administration, au sujet de l'ouverture des collèges au milieu environnant (quelle belle idée!), au sujet de la liberté laissée à l'étudiant dans son choix de cours (1 seul cour déjà pratiquement invité à la non-existence, p. 52), au sujet de la levée de l'application du règlement no 4 relatif à la certification des maîtres (p. 64), jamais appliquée jusqu'ici et inapplicable de toute façon...

Tout cela met finalement en question sinon la cohérence littéraire du document, du moins son articulation concrète avec la réalité.

Jeanne-Marie GINGRAS AUDET

* * *

Angers, Pierre, (en collaboration avec Colette Bouchard) *École et Innovation*, N.H.P., Laval, 268 pages.

Si l'innovation pédagogique est un sujet de conversation fort populaire dans les milieux d'éducation, par contre les expériences concrètes et les études systématiques sont denrée beaucoup plus rare. Aussi ne peut-on manquer d'aborder avec curiosité et intérêt un ouvrage comme celui de M. Pierre Angers.

La lecture de la préface revêt une importance particulière. L'auteur y précise ce que n'est pas son ouvrage: ni un traité, ni un instrument élaboré d'innovation pédagogique, ni un compte rendu du projet EPEL. Ce dernier projet, cependant, parce qu'il a constitué la source principale des observations de l'auteur, est décrit dans ses grandes lignes. L'ouvrage se veut « un ensemble de vues et de réflexions relatives à l'innovation pédagogique dans le système scolaire québécois d'aujourd'hui » et « représente un ensemble de propositions » dont chacune « est le résultat d'observations prolongées dans une école ».

Le corps de l'ouvrage peut se diviser en deux grandes parties : un bloc de 20 courts chapitres qui, à l'exception du chapitre I servant d'introduction, développent 19 propositions-clés mises en exergue aux chapitres respectifs ; un bloc de 2 chapitres, plus amples que les précédents, et qui portent, respectivement, sur la « suite de la réforme scolaire (chap.XXI) et « l'innovation » en regard de la « tradition pédagogique » (chap.XXII).

Une bibliographie élaborée et une série de 5 annexes relatives au projet EPEL complètent l'ouvrage.

L'impression que je retire de cette lecture est ambiguë.

D'une part, j'ai admiré sans réserve la largeur des vues présentées par l'auteur, l'acuité extraordinaire de ses analyses, l'à-propos de maintes de ses suggestions pratiques. Le concept d'innovation, sous la plume de M. Angers, prend une envergure qu'on ne trouve pas souvent dans des études analogues : interdépendance des composantes du milieu éducatif, importance des attitudes de l'enseignant, rôle primordial de la croissance intérieure dans tout projet d'innovation. (chap.II). Que de réflexions hautement stimulantes, aussi, sur la pensée théorique et la pensée pratique (chap.XI), sur l'analyse réflexive (chap.XVII), sur la tradition (chap.XXII). Et j'en passe.

Voilà, me semble-t-il, un texte qui cherche le fond des choses et qu'on ne se lasse pas d'annoter et de souligner, tellement on y trouve matière à réflexion et à relecture. L'auteur est modeste en annonçant que son étude n'est qu'un essai ; on y trouve, au contraire, les assises extrêmement solides d'une véritable théorie de l'innovation.

D'autre part, je n'ai pu me départir, tout au cours de la lecture de l'ouvrage, d'un certain sentiment de malaise et d'insatisfaction. Cette impression pénible me paraît tenir, en grande partie, à la facture même de l'ouvrage.

Le fait de construire le texte à partir de propositions rend difficile la saisie de l'unité organique de l'ouvrage, malgré le cadre de référence que suggère l'auteur (p.11-12). Il en résulte une apparence de morcellement et de découpage, accentuée par la dimension même des chapitres, dont la moitié ne compte que de 3 à 6 pages. Il en résulte, aussi, de fréquentes redites.

Il y a plus grave, à mon sens. Le fait de mettre en exergue aux chapitres une proposition dont le chapitre, souvent très court, n'est que le développement, donne une fausse image de la valeur de la proposition énoncée et risque d'inciter le lecteur à escamoter le développement qui suit, le privant, en conséquences, du bénéfice d'explications souvent plus éloquentes et plus lumineuses que la proposition elle-même. C'est le cas, par exemple de la proposition suivante : « Avant de prendre la décision d'engager un projet d'innovation pédagogique dans une école et dans le dessein d'éclairer cette décision, il est d'une importance capitale de procéder à une

étude de la situation » (chap.VIII). C'est le cas, aussi, me semble-t-il, des propositions qui introduisent les chapitres X, XI, XV, XX. Ce mode de présentation dessert, à mon avis, l'ouvrage en minimisant la qualité si souvent exceptionnelle de son contenu.

En résumé, l'ouvrage *École et Innovation* apporte à la littérature pédagogique une contribution éminemment riche. Au-delà d'apparences trompeuses, il offre une matière à penser de première valeur et devrait constituer, tant pour les chercheurs que pour les praticiens, une provocation hautement stimulante à l'étude et à l'action.

Gustave CRÉPEAU

* * *

Binet, A., *Les idées modernes sur les enfants*, Champ psychologique, Flammarion, 1973, 286 pages.

Ce livre est la réédition d'un ouvrage paru pour la première fois en 1911. L'intention de l'auteur était de faire un bilan des connaissances acquises à l'époque dans divers champs, dont la psychologie, et d'en tirer les applications pour l'éducation des enfants.

L'auteur considère que l'éducation et l'instruction sont organisées dans le but de permettre à l'individu de s'adapter à la société. Les enfants normaux sont capables de traverser toutes les étapes prévues par les programmes dans les temps requis pour le faire. Il existe cependant des enfants incapables de franchir ces étapes en respectant les temps prévus. Les raisons de leurs difficultés peuvent être diverses. L'auteur envisage l'incidence du développement physique en général et fait des hypothèses sur ses relations avec l'intelligence. Il parle de l'importance de l'acuité auditive et visuelle sur la travail scolaire. Il s'étend sur les problèmes de l'intelligence, de sa mesure et de son éducation. Dans ce chapitre, il présente sa façon de mesurer l'intelligence en indiquant ses limites et il décrit la façon d'organiser un enseignement qui respecte le fonctionnement intellectuel de l'enfant. Le chapitre sur la mémoire est le plus long (c'est un domaine privilégié par la psychologie débutante du siècle dernier). On y apprend que la mémoire peut différer par ses objets, par ses procédés de mémorisation et par ses procédés d'idéation et qu'il faut éduquer toutes ces facettes de la mémoire. À propos des aptitudes, l'auteur pose une série de questions à partir du fait que leur existence n'est plus contestée. En effet, la querelle entre Thorndike et Spearman est entamée mais rien de concret n'en sort pour bâtir une « école sur mesure » (en italiques dans le texte). L'auteur tente alors une classification des écoliers à partir des types d'intelligence : le conscient et l'inconscient (l'un guidé par le raisonnement, l'autre par l'intuition), l'objectif et le subjectif, le praticien et le littéraire. Il faut exploiter et éduquer toutes ces aptitudes chez chaque individu en prenant appui sur l'aptitude qui lui est plus particulière. Enfin, l'auteur envisage le

problème de la paresse et de l'éducation morale. La paresse n'est dans la plupart des cas qu'un symptôme et il faut en traiter les causes. Quant à l'éducation morale, elle dépend de la personnalité du maître et de l'usage qu'il fait des trois moyens à sa disposition pour agir sur les enfants : l'abstention, la répression et l'excitation.

On peut diviser ce livre en deux parties distinctes : le bilan des connaissances et les applications pédagogiques.

Les données scientifiques datent de 1911. Nous trouvons dans ce livre un bilan des connaissances en médecine scolaire et en psychologie du début de notre siècle. Le chemin parcouru depuis cette époque dans le dédale de la connaissance est incontestable. Par contre, les paragraphes qui abordent les aspects pédagogiques sont d'une désespérante actualité. On pourrait croire que rien ne s'est passé entre 1911 et 1979. Bien sûr, le nombre d'enfants par classe a diminué, la télévision est entrée à l'école, les manuels scolaires sont au goût du jour... Mais fondamentalement, les maîtres ont les mêmes attitudes, les mêmes préjugés, la même ignorance des phénomènes psychologiques et sociaux auxquels ils participent, comme si les sciences de l'éducation n'existaient pas. On a l'impression que la pédagogie se nourrit toujours à la tradition et s'abreuve à la litanie des vœux perpétuels. Ainsi, le chapitre sur l'éducation morale est un tableau des us et coutumes scolaires toujours en vigueur et l'on souhaite encore avoir des instruments de mesure adéquats, adapter l'enseignement, tenir compte des aptitudes, motiver, etc, sans savoir comment le faire. Le monde évolue, les sciences se développent, les connaissances augmentent et la pédagogie stagne.

Bernadette SKA

* * *

St-Arnaud, Yves., *Les Petits Groupes, Participation et Communication*, Les Presses de l'Université de Montréal, Les Éditions du CIM, Montréal 1978, 176 pages.

I. Cet ouvrage sur le fonctionnement et les conditions de rendement optimal des petits groupes est le produit des travaux du Laboratoire de recherche sur le groupe optimal (LRGO) de l'Université de Sherbrooke. L'auteur présente ce document comme un instrument à fonctions théorique et pratique.

Dans la première partie de l'ouvrage, l'auteur développe sa théorie du groupe optimal, à savoir un modèle de développement du système-groupe. Le modèle peut, dit-on, servir de grille à la fois théorique et pratique de la vie en groupe. Grille théorique parce qu'elle prétend expliquer la croissance du système-groupe ; grille pratique en permettant au praticien, par une série de grilles d'évaluation, de vérifier l'état de santé et de croissance du groupe.

Pour Saint-Arnaud, les deux éléments essentiels, (les deux pôles) du groupe se résument à la perception d'une cible commune par l'ensemble des

individus réunis et les inter-relations de ces mêmes individus. Mais la définition que l'auteur propose par la suite ajoute d'autres éléments : il sent le besoin de définir le groupe à partir du concept de champ psychologique (le groupe-système ne forme-t-il pas une gestalt ?) et aussi par l'interaction des individus avec la cible commune.

C'est d'ailleurs par cette dernière forme d'interaction (individus-cible) qu'il introduit sa notion de participation, les inter-relations individuelles constituant la communication dans le groupe et fondant la solidarité de celui-ci.

Pour l'auteur, les deux pôles primaires : cible et relations inter-individuelles sont les générateurs d'énergie du groupe et les convertisseurs d'énergie résiduelle (i.e. l'énergie propre aux individus) en énergie disponible (i.e. celle du groupe). Suivant une loi d'économie dynamique (par effet de déplacement énergétique ?) l'énergie disponible augmenterait (et favoriserait ainsi le développement du groupe) dans la mesure où il y a participation et communication.

L'énergie disponible se subdivise en trois types :

1. L'énergie de production qui est à la fois source et effet de la participation.
2. L'énergie de solidarité qui est à la fois source et effet de la communication (ces deux premières formes d'énergie seraient deux processus primaires).
3. L'énergie d'entretien alimentant les processus secondaires de coordination et d'auto-régulation permettant de lever les obstacles.

La maturité du groupe se produirait à la suite de l'intégration et de l'équilibre des trois processus et se manifesterait dans la cohésion et la productivité du groupe. Dans le groupe doté de maturité le consensus s'établit. Bref, dans ce groupe optimal, il y a accord entre les personnes, utilisation de l'ensemble des ressources, centration sur une cible commune, solidarité et communication.

La deuxième partie de l'ouvrage, qui se veut axée sur la praxis, propose au praticien un certain nombre de règles d'action pour lui permettre d'organiser un groupe (pourquoi, qui, combien) en le centrant sur une cible et distribuant les rôles (partage du pouvoir).

Une fois organisé, le groupe doit appeler la participation de chacun. Un diagramme évaluatif permet de juger si chacun contribue activement. L'indice en est l'oscillation continue de chacun sur son axe de participation de façon à privilégier la distance optimale émetteur-récepteur.

Le groupe doit aussi viser à la communication optimale par des attitudes de coopération, d'empathie, de considération positive inconditionnelle par la solidarisation : chacun devant se situer à l'intérieur du cercle d'interaction émetteur-récepteur, au moins alternativement, par le dynamisme d'un leadership positif.

En correspondance avec l'énergie d'entretien (du modèle théorique), l'auteur propose au praticien une série de conseils utiles à l'animateur (dont il définit les fonctions) pour gérer le groupe, ou au groupe autonome pour son autogestion. Il décrit dans ce dessein les fonctions de clarification, d'organisation de facilitation, d'auto-évaluation (quand il y a nécessité). Il termine par les procédures de prise de décision conduisant normalement le groupe au consensus, indice final de sa maturité et de sa productivité.

- II. Abstraction faite de l'emprunt d'un certain nombre de concepts « classiques » de la psychologie des groupes que l'auteur reprend à son compte tout en résumant très bien divers modèles théoriques (depuis Lewin à Anzieu) — emprunt qui est tout à fait fondé, — l'ouvrage a le mérite de faire l'essai de concepts tirés de la théorie des systèmes pour construire sa propre théorie du petit groupe (système-groupe).

Son modèle puise dans la systémique les termes d'énergie, de mécanisme d'auto-régulation, d'entretien, de rendement optimal, de cible.

Mais le modèle, il me semble, renferme plein d'ambiguïtés, dues en particulier à un usage surprenant que l'auteur fait du concept d'énergie, sans qu'il ne lie celle-ci, opérationnellement, à des organes de contrôle et de traitement des informations (dispositifs de régulation du système). Il ne distingue pas rendement optimal d'optimisation du système-groupe. Le rendement optimal n'est pas non plus défini en termes de seuils inférieur et supérieur.

Des concepts importants, par exemple l'homéostasie, l'entropie, sont absents de son modèle.

Le modèle superpose et confond, sans jamais bien clarifier les deux, d'une part le procès de développement d'un « bio-groupe » (qui à la limite pourrait être vu comme un phénomène diachronique intéressant plus l'historien que le cybernéticien), d'autre part le procès de circulation des informations dans une structure relationnelle douée de capacités d'auto-régulation par rapport à une finalité ou à un ensemble d'objectifs à atteindre.

Les conseils pratiques et les instruments d'évaluation proposés dans la deuxième partie devraient être, pour la plupart, d'une utilité manifeste pour tout praticien. Le lecteur sent d'ailleurs le poids de l'expérience de l'auteur qui dans cette partie réussit à nous livrer un texte vivant et plus personnel.

Le petit groupe optimal dont nous entretenait Saint-Arnaud n'est-il qu'un groupe ou comité d'étude, où la parole domine et reste l'activité principale? C'est un peu l'impression que garderont certains lecteurs en terminant cet ouvrage et en déplorant l'absence d'un chapitre de conclusions et d'une liste bibliographique distincte.

Gabriel LAROCQUE

* * *

Revue Criminologie. La criminologie au Québec, Vol. X no 2; Centres d'accueil du Québec: accréditation et évaluation, Vol. XI, no 1; Normes et politiques criminelles, Vol. XI, no 2.

Criminologie est une revue thématique, bi-annuelle, éditée aux Presses de l'Université de Montréal.

Dans le numéro portant sur la criminologie au Québec, l'article qui retient davantage l'attention est celui de Denis Szabo relatant les débuts, les perspectives actuelles de même que les réalisations d'une profession récente, la criminologie, et ce, dans le contexte québécois.

Un des points soulevés est le conflit entre les rôles que le criminologue peut jouer: celui-ci peut se définir «dans un rôle d'aide comme personne-ressource pour son client ou encore dans un rôle d'autorité et de contrôle exercé de la part de la société dont il est sensé protéger les intérêts». Autre source de conflits qui concerne surtout le criminologue chercheur-enseignant, c'est la remise en question du postulat de l'objectivité scientifique et des intérêts desservis par toute démarche scientifique.

Pour plusieurs, cependant, ce conflit de rôles se réduit à: «être collaborateur des pouvoirs établis ou militant dévoué à la cause d'une nouvelle société dans laquelle le pouvoir de tenir, d'exclure et de sanctionner ne serait l'apanage de personne.» (p. 20)

A cet égard, la criminologie de Montréal propose le pluralisme de points de vue et la tolérance.

Dans «Centres d'accueil du Québec: accréditation et évaluation», Ménard et LeBlanc présentent un instrument de mesure du climat social dans des centres pour jeunes délinquants comparant des centres québécois, américains et yougoslaves ainsi que les différentes unités de vie de chacun de ces centres. Cet instrument vise à faire évaluer par les jeunes et les éducateurs le climat social de leur institution et à comparer les évaluations. C'est un instrument qui pourrait éventuellement servir à l'évaluation et à l'accréditation de centres, si ce n'est déjà fait.

Une remarque s'impose: cette étude, qui prône l'importance du milieu de vie dans la resocialisation, ne tient pas compte du milieu de vie antérieur à l'institu-

tionnalisation des différentes populations de ces centres. De plus, elle ne tient pas compte de critères de sélection que certains centres peuvent avoir adoptés.

Autres sujets traités dans ce numéro : B. Tessier et M. LeBlanc présentent une opérationnalisation de la théorie des étapes de la rééducation telle que formalisée par J. Guindon ; R. Brill propose un modèle d'appariement délinquant-type de traitement, délinquant-éducateur.

Dans « Normes et politiques criminelles », M. Cusson et al. font ressortir les normes qui doivent régir tout le fonctionnement d'une agence correctionnelle dans un but encore une fois d'évaluation et d'accréditation.

L'évaluation en vue de l'accréditation de centres pour délinquants semble donc un trait dominant de ces quelques numéros de criminologie. Gageons qu'éventuellement, directement ou indirectement, le monde de l'éducation utilisera ces instruments d'évaluation et ces normes de fonctionnement.

Robert DORÉ

* * *

Dussault, Gilles ; Leclerc, Mariel ; Turcotte, Claire ; *L'enseignement du français au niveau secondaire : Profils* ; INRS-Éducation, collection Devenir no 1., Québec, 1977, 90 pages.

Gilles Dussault, Mariel Leclerc et Claire Turcotte présentent, au sein d'une recherche plus vaste, le rapport d'une étude clinique sur l'enseignement du français au secondaire. Cette étude dont le nombre de sujets est limité et qui ne comporte pas d'hypothèses formelles au départ se caractérise par une approche descripto-analytique du phénomène. Il s'agit d'une description de l'enseignement du français dans 17 classes du secondaire de Québec et de ses environs faite au moyen de quelques systèmes d'analyse qui, chacun selon son point de vue, mène à dégager des profils rendus possibles par la pratique du programme-cadre. Les données furent recueillies au moyen de séquences de 15 minutes d'enseignement enregistrées sur bandes magnétoscopiques au début, au milieu et à la fin d'une leçon à trois moments différents d'une année : en octobre, en janvier ou février, en avril ou mars entre 1973 et 1976.

En retenant plusieurs instruments d'analyse les auteurs ont voulu porter leur attention sur un grand nombre de variables. C'est ainsi que l'interaction entre le comportement verbal des enseignants et celui des apprenants ainsi que leurs modalités réciproques sont vues à travers les systèmes de Flanders et de Bellack. Une attention particulière est donnée à l'étude du comportement verbal de l'enseignant, dont on postule les effets directeurs, par l'emploi du système de Joyce. Le comportement non verbal de l'enseignant pour sa part est observé et décrit à l'aide du système de Galloway.

Seulement quelques résultats seront mentionnés ici ; reste au lecteur intéressé la tâche de juger les interprétations nuancées des auteurs.

- Le système de Flanders fait ressortir la grande diversité des styles d'interaction. En s'appuyant sur l'hypothèse exploratoire qui porte sur le partage du temps, il est intéressant d'apprendre d'une part que plus de la moitié des enseignants laissent plus de 50% du temps disponible en classe aux interventions verbales de leurs étudiants et d'autre part, que les apprenants dans la majorité des classes observées font preuve d'initiative dans leurs interventions. Centrés sur le contenu, les enseignants exercent en général sur leur classe une influence directe. L'influence devient indirecte chez 9 des 17 enseignants observés lorsque leurs réactions immédiates cherchent à stimuler la participation verbale de la classe.

Dussault retient ensuite quatre zones de la matrice pour fin d'analyse. Une première zone témoigne du peu d'affection des enseignants pour des interventions autoritaires ; une deuxième montre l'importance relative des interventions consacrées au contenu ; une troisième indique pour l'ensemble, sauf une exception, le peu d'interventions des enseignants pour intégrer de manière constructive les paroles des apprenants ; et une quatrième zone découvre une moitié des enseignants portée au renforcement verbal pendant que l'autre moitié ignore cette habileté.

- L'analyse des données au moyen du système de Joyce est présentée par Claire Turcotte. Elle discerne les stratégies verbales qui sont privilégiées par les 17 enseignants. À quelques exceptions près, les enseignants observés communiquent l'information et posent des questions avec l'intention d'obtenir des réponses précises. Ils sanctionnent peu ; quand ils le font c'est pour renforcer la pensée convergente. Ils ont tendance à établir le plan du cours et la procédure comme le confirment les résultats de la sous-catégorie concernée et n'utilisent pas de manière significative la stratégie du maintien de la classe comme système. La diversité entre les enseignants semble surtout s'exprimer dans les types de questions qu'ils posent comme en font foi les résultats aux indices.
- Mariel Leclerc rapporte ensuite les résultats de l'analyse obtenus au moyen du système de Bellack et centrés sur le jeu du langage. Ils démontrent que le groupe d'enseignants observés à Québec se comporte sensiblement de la même manière que celui observé aux États-Unis par Bellack. Le maître reste en classe plus actif verbalement que l'étudiant, il structure et sollicite et par conséquent il domine dans la majorité des mouvements du jeu du langage. Les apprenants pour leur part se réservent surtout les réponses aux sollicitations pendant que le maître conserve le privilège de la réaction. Cependant le groupe d'enseignants québécois semble jouer un rôle plus diversifié que le groupe de Bellack. Il laisse plus souvent aux apprenants

l'initiative de la communication et de la réaction personnelle. Il est plus permissif et donc davantage centré sur l'apprenant.

Leclerc rapporte également que les enseignants dont il a observé les comportements non verbaux favorisent la communication en classe surtout par une attitude réceptive et attentive (48%) — qu'ils manifestent peu de support enthousiaste (4%) et peu d'aide non verbale (4%). Une grande partie des comportements non verbaux (38%) de ces mêmes enseignants reste neutre ou proforma pendant qu'une très faible proportion (6%) a pour effet d'inhiber la communication.

En conclusion, les auteurs rappellent que, d'après leur étude, les enseignants du français qu'ils ont observés demeurent « la figure dominante en classe » (p. 88) : ils se rapprochent du modèle classique en ce sens qu'ils contrôlent et gardent l'initiative verbale et s'en éloignent par une tendance à laisser plus de temps et d'initiative aux apprenants, à favoriser le travail en petits groupes et à faciliter la communication. Pour chacun des 17 enseignants ressort, par la diversité et le jeu des variables, un style d'enseignement qui lui est propre.

L'on imagine aisément le travail considérable qui est exigé pour une analyse de ce genre où les mêmes données sont scrutées au moyen de lunettes différentes afin d'établir si les caractéristiques qui ressortent selon un point de vue confirment ou infirment celles dégagées selon un autre point de vue. L'analyse de l'enseignement par le biais d'observations systématiques traitées avec rigueur, comme c'est le cas ici, est fastidieuse et coûteuse surtout si l'on considère que les résultats obtenus sont, somme toute, peu généralisables.

Dans la recherche sur l'enseignement l'on peut peut-être reprocher à certains systèmes de fournir des résultats au caractère par trop descriptif, sans proposer de liens avec le processus d'apprentissage ou avec la didactique moderne. Cependant l'utilisation la plus intéressante de cette approche reste probablement celle faite par l'enseignant qui dans une démarche d'auto-analyse compare les profils dégagés à la perception qu'il a de son rôle en classe et qui laisse se déclencher par la prise de conscience le changement qu'il souhaite.

Concernant cette étude, un aspect technique a retenu mon attention. Il concerne l'emploi qu'a fait Dussault de la catégorie 9 du système de Flanders et qu'il explicite à la page 20. En fait la multiplication des données par le nombre d'équipes les gonfle outre mesure. Peut-être eut-il été préférable de ne réserver pour fins d'analyse que les moments qui montrent l'enseignant en interaction avec le grand ou un des petits groupes à la fois et d'ignorer l'interaction verbale apprenants-apprenants en petits groupes comme le fait d'ailleurs Leclerc dans son utilisation de Bellack (p. 58). Advenant le choix de traiter l'interaction apprenants-apprenants l'on pourrait faire l'hypothèse que toutes les catégories de Flanders s'appliqueraient aux étudiants qui travaillent en petits groupes et développer ainsi une nouvelle application de ce système. En effet, dans une séquence fictive de discussion en petit groupe l'on peut

imaginer qu'un apprenant émette une idée personnelle (catégorie 9); qu'un autre reprend (catégorie 3); suivi d'un autre qui pose une question de clarification (catégorie 4); auquel s'empresse de répondre le premier intervenant (catégorie 9). Le questionneur réplique par une appréciation enthousiaste (catégorie 2) et reflète le sentiment que son co-équipier a montré dans une expression faciale de satisfaction (catégorie 1) pendant qu'un dernier marque son désaccord en rejetant l'idée avec mépris. (catégorie 7).

En dehors de ce détail d'interprétation, le rapport recensé ici a la grande qualité de présenter simplement les outils utilisés à travers un traitement rigoureux. Les résultats sont illustrés clairement et restent faciles à lire même pour les non-initiés. Ceux-ci auraient quand même avantage à se référer au livre publié en 1973 par la même équipe de chercheurs *L'analyse de l'enseignement*¹ pour se familiariser avec les systèmes de Flanders, de Joyce et de Bellack. Il est heureux que des données sur les systèmes d'analyse de l'enseignement et sur leur utilisation québécoise soient rendues accessibles non seulement aux chercheurs et aux formateurs de maîtres mais aussi aux enseignants qui se perfectionnent. Il faut noter particulièrement l'observation du comportement non verbal sur lequel des données apparaissent pour la première fois au Québec.

Reste à se demander si la pratique du futur programme de français du secondaire provoquera l'émergence de profils d'enseignement davantage axés sur l'apprenant.

Marcienne LÉVESQUE-ROY 

1. Dussault Gilles; Leclerc Mariel; Brunelle Jean; Turcotte Claire, *L'analyse de l'enseignement*, Les Presses de l'Université du Québec, Montréal 1973, 312 pages.

* * *

Scholer, Marc, *Comparaison de l'efficacité relative d'un enseignement programmé administré par livre et par ordinateur; Rapport synthèse de l'opération REPLI*. Service général des moyens d'enseignement, Montréal, 1978, 184 pages.

«L'ordinateur est-il supérieur au livre brouillé pour la présentation d'un enseignement programmé?», telle est la question à laquelle l'auteur du rapport veut répondre.

Une revue exhaustive des travaux scientifiques reliés au sujet montre que l'on ne peut faire ressortir de façon marquée un avantage d'un mode de présentation sur l'autre, les résultats de ces études étant souvent contradictoires.

Partant de l'hypothèse qu'il n'y a pas de différence selon le mode d'administration du cours, peu importe l'intelligence, la connaissance antérieure du sujet traité,

l'habileté à la lecture, le sexe et l'âge des élèves, M Scholer entreprend de vérifier celle-ci auprès d'un groupe d'élèves de la C.S.R. de Chambly, soit 188 élèves de Gérard-Fillion.

Le matériel pédagogique servant à l'expérience est développé en suivant les étapes décrites par Thiagarajan dans son « Programme sur le processus de programmation ». Il s'agit de 6 modules d'enseignement de la géographie portant sur la représentation du relief sur une carte géographique. Des photos, graphiques, dessins et extraits de cartes font partie intégrante de l'enseignement programmé.

Une version imprimée du cours est développée sous forme de livre « brouillé ». La présentation par ordinateur est effectuée à l'aide d'un terminal LEKTROMEDIA 120 avec clavier, écran cathodique et écran à diapositives, relié à un ordinateur IBM 370/168 de SIMEQ. Le langage de programmation utilisé est le Coursewriter III d'IBM.

Pour pouvoir établir une base de comparaison équitable, on a décidé de ne pas utiliser la possibilité audio du terminal. On a de plus évité dans la programmation des modules sur ordinateur les branchements compliqués impossibles à reproduire dans la version imprimée.

La plupart des hypothèses de travail sont vérifiées. En effet, M. Scholer ne constate aucune différence significative entre les deux modes de présentation sauf en ce qui touche le rôle de la logique verbale favorisant le livre brouillé alors que sur le plan de la compréhension, c'est l'ordinateur qui semble un peu supérieur. C'est au niveau de la durée du cours que la différence est la plus marquée, l'enseignement par ordinateur demandant au-delà de deux fois plus de temps. Cette différence serait cependant partiellement explicable par des facteurs externes tels que la vitesse d'affichage au terminal (10 c/s au lieu des 30 c/s prévus) et le temps de composition de la réponse au clavier. Une autre explication est trouvée dans la possibilité pour les sujets utilisant l'imprimé d'escamoter les séquences d'enseignement correctif prévues pour une mauvaise réponse. On remarque en passant que ces séquences y gagnent beaucoup en efficacité lorsqu'elles sont rédigées par un autre auteur que celui qui a développé la séquence normale d'enseignement.

Les preuves de non-existence laissent toujours de la place pour le doute et cette étude très bien menée par Marc Scholer n'empêchera probablement pas d'autres chercheurs de tenter de nouveau l'aventure. Une chose est certaine : la différence entre les deux modes de présentation est négligeable lorsqu'il s'agit de présenter un enseignement programmé développé en fonction de la version imprimée.

Il faudrait sans doute se demander si les stratégies d'enseignement par ordinateur ne devraient pas être différentes de celles du livre, même brouillé. En d'autres termes, on a peut-être fait fausse route en voulant mettre en ordinateur ce type d'enseignement, sous prétexte qu'il était « programmé ».

Si l'ordinateur a un rôle à jouer en enseignement, ce rôle ne devrait pas être un rôle de remplacement mais une fonction nouvelle pour laquelle une méthodologie est encore à trouver.

Jacques STE-MARIE

* * *

Dubois, J., Lagane, R., Mareuil, A., *La nouvelle grammaire de base pour le secondaire*. Montréal : Les éditions françaises Inc, 1976, accompagnée de *Fiches de travail* niveaux 1, 2 et 3. (deuxième édition revue et corrigée)

La nouvelle grammaire de base avec ses *Fiches de travail* se situe à mi-chemin entre une grammaire pédagogique et une grammaire de consultation. Elle est plutôt du type grammaire de consultation avec des définitions et des exemples des parties du discours, plusieurs pages sur la phrase et quelques phénomènes corollaires comme les sons du français, la ponctuation et une initiation à l'analyse par graphes. Par ailleurs, les fiches de travail sont programmées pour trois niveaux scolaires avec, pour chaque niveau, des exercices sur l'orthographe, sur la morpho-syntaxe du verbe et sur la structure de la phrase ; chaque groupe de fiches contient également des exercices sur l'initiation au dictionnaire (pour le 1er niveau), la bande dessinée et l'expression (pour le 2e niveau), et l'expression (pour le 3e niveau). Des références font le lien entre les fiches et la grammaire. La présentation est bien aérée, la typographie variée, la mise en page claire et simple. Index, illustration, tableaux y sont. Ce sont là une grammaire et des exercices faciles à consulter.

La nouvelle grammaire de base n'a malheureusement de nouveau que le nom, car elle est construite d'un bout à l'autre, comme les « fiches de travail », sur le modèle habituel et exprimée dans une terminologie traditionnelle. Il y a bien des sigles récents comme GV (groupe verbe), GN (groupe nom) et GP (groupe prépositionnel) et l'utilisation des graphes (arbres syntagmatiques) pour l'analyse des phrases, mais peu de choses de différent dans la conception de la grammaire et de l'analyse, surtout si on la compare à la grammaire structurale de Galichet, par exemple. Par ailleurs, elle est véritablement « de base », et c'est là sa plus belle qualité, car elle fait le tour de la langue en quelque 125 pages bien aérés et remplies d'exemples, là où « Le Bon Usage » (Grevisse) en prend au delà de 1000 et où toute grammaire courante en prend facilement 250. Elle est, comme ses congénères, « basée » sur l'écrit. On mentionne l'existence de niveaux de langue, mais on n'en tient guère compte : il y a trois pages sur les phonèmes du français mais à peine deux ou trois références à des éléments morphologiques oraux ailleurs. Quant au contenu canadien, il se limite, comme dans les adaptations de manuels européens (ou américains, dans d'autres matières), aux noms géographiques, aux originaux et caribous, aux bleuets, aux érables et au hockey. Une caractéristique intéressante de la grammaire est que les exemples sont tirés de la langue courante, contrairement à beaucoup de grammaires qui tirent leurs sources linguistiques de la littérature. Il s'agit donc en gros d'une grammaire du

français écrit simplifiée, bien présentée et facile à utiliser, pour des élèves du secondaire et des enseignants qui se placent dans la ligne de l'enseignement traditionnel.

Quant aux «*fiches de travail*», elles sont intéressantes : variées, simples, incitant à la réflexion, elles portent sur l'essentiel. On pourrait souhaiter qu'il y en ait encore davantage (45 fiches par niveau pour au moins 180 heures de français), mais les auteurs préfèrent laisser une bonne place à l'initiative des enseignants, et cela est bon. Le papier est assez épais pour qu'on puisse écrire sur les quatre pages de chaque fiche sans être gêné par la transparence. Les points les plus importants et les plus névralgiques de la grammaire française y sont contenus. Il existe des fiches-tests pour le début et la fin de chaque groupe de fiches.

Je ne peux toutefois laisser passer une affirmation des auteurs dans une fiche de quatre pages jointe aux fiches de travail, à l'effet qu'ils «*mettent en oeuvre une grammaire transformationnelle*». Sans autres explications et compte tenu du fait qu'on utilise les arbres syntagmatiques dans le chapitre 48 de la grammaire et à divers endroits dans les fiches, en utilisant le mot «*transformationnel*» les auteurs laissent croire qu'il s'agit de la grammaire issue des travaux forts connus dans les milieux linguistiques canadiens du linguiste américain Chomsky. Or, il n'en est rien. La notion de grammaire transformationnelle n'a aucun rapport avec l'utilisation des arbres syntagmatiques, même si Chomsky les utilise pour illustrer les structures syntaxiques. La seule excuse qu'ils ont est de ne pas être les seuls à faire cette confusion. Et la confusion est toujours déplorable dans la bouche de pédagogues et encore plus dans celle de spécialistes.

Pour ne pas terminer sur cette note négative qui s'adresse autant qu'aux auteurs à toutes les personnes qui confondent encore arbres syntagmatiques avec grammaire transformationnelle, je dois dire que *La nouvelle grammaire de base* et les *fiches de travail* de Dubois-Lagane-Mareuil me paraissent des instruments qui peuvent être utiles au niveau du secondaire. Evidemment, les classes enrichies du secondaire IV et V n'y trouveront pas leur compte, mais si la majorité de nos enfants du secondaire réussissaient bien les fiches-tests de fin d'année des trois niveaux, la confiance reviendrait sans doute dans les enseignants de français. Je ne dirai cependant pas qu'il s'agit d'une nouvelle grammaire.

Gilles BIBEAU

* * *

D. Ray et J. Lamontagne éd., *Diversité culturelle et unité politique*. Résumé des communications faites au troisième congrès mondial des sociétés d'éducation comparée, University of London Institute of Education, 1977 : 55 pages en français, 52 pages en anglais.

En 1977, s'est tenu à Londres le troisième congrès mondial des sociétés d'éducation comparée. Le congrès avait pour thème : *Diversité culturelle et unité*

politique. Ce thème, il va sans dire, colle de très près à la situation du Canada et du Québec. Aussi ne faut-il pas s'étonner que plus de dix communications sur les cent-vingt faites à ce colloque avaient pour objet les problèmes canadiens ou québécois.

Les éditeurs de cet ouvrage, les professeurs Douglas Ray et Jacques Lamontagnes, ont réussi le tour de force de résumer en quelques quarante pages les différentes communications.

Deux index, l'un des noms géographiques et l'autre des sujets permettent au lecteur de se retrouver facilement.

À la lecture de ces résumés, un dilemme apparaît : doit-on en éducation encourager la diversité culturelle en perpétuant de la sorte des inégalités, ou doit-on tenter d'unifier la culture au détriment des valeurs sociales propres à un groupe ? Certes, la réponse n'est pas simple. Mais les lecteurs de cet ouvrage y trouveront plusieurs schémas de réponses.

Michel ALLARD

* * *

Lépine, Ginette, *Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec*. Montréal :

Éditions coopératives Albert St-Martin. 1977. 389 pages.

À ceux qui s'interrogent sur l'évolution extrêmement rapide des idées en éducation, Ginette Lépine apporte une source d'informations remarquablement claires et ce, dans un style concis accessible aux « profanes ».

Dans un ouvrage précédent, l'auteur nous relatait avec beaucoup d'émotion la tâche à la fois exaltante et désespérante du « spécialiste » en interaction avec l'enfant en difficulté d'apprentissage. Tâche exaltante par le défi personnel que signifie ce contact quotidien avec des enfants soi-disant irrécupérables. Tâche désespérante aussi par cette lourdeur administrative qui décourage les efforts les plus louables. Pour « Eduquer avec amour », il faut plus que de l'amour justement ; il importe d'analyser les objectifs fondamentaux de l'éducation et proposer un modèle pédagogique cohérent susceptible de favoriser un changement durable sans pour cela grever la santé physique et mentale des enseignants aux prises avec des problèmes réels et complexes.

« L'analyse des modèles en éducation au Québec » peut s'avérer un instrument d'analyse inestimable pour tout enseignant-chercheur qui s'interroge sur la viabilité d'un « projet éducatif », que ce soit au niveau d'un ensemble restreint comme une école, soit au niveau d'un ensemble plus vaste comme une commission scolaire.

À partir d'une grille macro-sociologique développée par Alain Touraine dans « Production de la société », Ginette Lépine identifie quatre modèles pédagogiques que l'on retrouve au cœur des débats actuels en éducation.

Le premier modèle, celui de *pédagogie normative* se définit essentiellement par la reproduction, c'est-à-dire, que la société visée à travers ce modèle possède une

organisation et des mécanismes de maintien des orientations, des normes et du pouvoir ; en vue d'atteindre des objectifs planifiés, cette société établit un ensemble de normes qui se retrouvent au niveau de chacune des institutions sociales dont l'École. On peut dire de l'École qu'elle est reproductrice lorsqu'elle cherche à renforcer ces normes visant à perpétuer l'ordre établi. La fonction de l'École apparaît donc comme essentiellement sélective lorsqu'elle se donne les moyens de choisir les plus aptes à maintenir l'ordre existant.

Un second modèle, celui de *conscientisation populaire* définit la société comme un ordre émanant d'une minorité qui maintient les inégalités. L'objectif pédagogique du modèle de conscientisation populaire consiste à favoriser l'émergence de valeurs identifiables à celles des classes sociales défavorisées afin qu'éventuellement ces classes sociales puissent assumer le pouvoir qui leur revient. Au lieu de se gargariser avec des objectifs inatteignables comme « le développement intégral de l'enfant », les tenants du modèle de conscientisation populaire préfèrent développer chez l'enfant une prise de conscience de la solidarité des travailleurs, une compréhension de l'organisation sociale et le travail socialement productif. Pour illustrer la façon dont ce modèle pourrait s'implanter au Québec, Ginette Lépine se réfère à Célestin Freinet, à Georges Snyders et aux divers documents de la CEQ.

Ces deux derniers modèles ont ceci en commun qu'ils définissent les valeurs comme transcendantes à toutes les classes sociales (pédagogie normative) ou comme représentatives de la seule classe dominante, la classe prolétarienne possédant son propre système de valeurs (pédagogie de conscientisation populaire). Les deux autres modèles éducatifs analysés par Ginette Lépine définissent les principes ou les valeurs comme un ensemble de contrats passés entre groupes sociaux.

Pour les tenants de la *pédagogie humaniste institutionnelle* (ou pédagogie ouverte), il est impossible de prédire avec exactitude le genre de société future puisque celle-ci est la résultante d'une action à faire naître entre individus plus libres, originaux, créateurs, responsables, capables de coopération, possédant une autonomie de jugement et ayant valorisé l'expression de leur expérience personnelle et de leur pratique sociale. Pour atteindre cette fin, la pédagogie humaniste institutionnelle s'appuie sur le caractère immanent de la personne comme fondement des valeurs (théorie organismique d'Abraham Maslow et Carl Rogers) plutôt que sur un ordre transcendant. C'est sur ce modèle que s'appuient ceux qui, au Québec, tentent de redéfinir l'innovation pédagogique dans un contexte plus large que celui de la classe, c'est-à-dire, l'école elle-même. Ginette Lépine donne un aperçu de ce que serait un système d'écoles « alternatives » ou « optionnelles » en relatant l'expérience de l'école Jonathan qui s'avère un modèle de référence pour tous ceux qui cherchent à innover à l'intérieur des cadres de l'institution scolaire.

Le quatrième et dernier modèle dit de *pédagogie communautaire* se veut, tout comme le modèle de conscientisation populaire, une contestation du modèle social

fondé sur la domination et la répression. Au lieu d'adopter une ligne de parti, ce modèle se réfère aux principes inhérents à la pédagogie humaniste institutionnelle. Comme pour ce dernier type de pédagogie, le modèle communautaire propose un changement radical en permettant l'émergence du futur à partir de «l'ici et maintenant». Inspiré largement par Ivan Illich, ce modèle rejette carrément l'École, comme institution sociale; pour ce dernier, vouloir améliorer l'École, c'est à peu près comme vouloir améliorer un cancer. Il suffirait selon Illich que des adultes s'associent et choisissent délibérément de se consacrer à la tâche de fournir aux enfants les moyens de s'épanouir librement. Ginette Lépine cite à l'appui de cette thèse l'exemple de l'école des enfants de St-Jean Baptiste.

Après avoir consacré la première partie de son ouvrage à l'analyse des caractéristiques et des limites de chacun de ces modèles, l'auteur aborde le problème de l'inadaptation scolaire.

Une longue analyse du Rapport COPEX amène l'auteur à s'interroger sur la valeur relative des divers modèles en présence et sur leur efficacité à solutionner le problème de l'inadaptation scolaire. Même si le Rapport COPEX s'appuie sur les objectifs fondamentaux de la pédagogie humaniste institutionnelle et exprime en ce sens un réel progrès sur les analyses antérieures, «le postulat de la primauté de l'individu n'est pourtant pas accessible à ceux qui sont ou seront de simples exécutants économiques»(p.343). Selon l'auteur, ce modèle, malgré ses carences, s'avère plus viable que le modèle de conscientisation populaire qui limite son analyse à des données macro-sociologiques et plus réaliste que le modèle de pédagogie communautaire, trop préoccupé par une définition de l'éducation au sens large et pas assez par la scolarisation.

L'immense mérite de l'ouvrage de Ginette Lépine sera de faire prendre conscience aux enseignants que le changement en éducation n'est pas lié uniquement à un changement d'attitude comme semblent le croire les tenants de la pédagogie ouverte mais aussi à des conditions socio-politiques importantes; en ce sens, une compréhension plus vaste des mécanismes qui font de l'École une institution avant tout sociale permettra d'éviter un retour à des pratiques conservatrices ou réactionnaires selon le point de vue où l'on se place.

Michel CORON

* * *

20X

Lucier, Pierre. *Analyse institutionnelle et «accountability»*. Montréal: CADRE, Coll. l'analyse institutionnelle no 4, 1977, 64 pages.

Fortier, Claude, Girard, Mathieu. *Les buts institutionnels: instrument d'identification*. Fascicule 1: Guide général, 26 pages. Fascicule II: Le questionnaire: niveau collégial, 40 pages. Fascicule III: Les résultats, 27 pages. Montréal: CADRE, Coll. l'analyse institutionnelle, no 5, 1977.

Gingras, Paul-Émile. *Le concept « d'indicateur » appliqué à l'éducation*. Montréal : CADRE, Coll. l'analyse institutionnelle, no 6, 1977, 90 pages.

Lucier, Pierre. *Analyse institutionnelle et prise de décision*. Montréal : CADRE, Coll. l'analyse institutionnelle, no 7, 1977, 62 pages.

Gadbois, Louis. *Instruments d'observation et de mesure pour l'analyse institutionnelle*. Montréal : CADRE, Coll. l'analyse institutionnelle, no 8, 1978, 279 pages.

Le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE) publiait en 1975, 1976 et 1977 les trois premiers cahiers de la collection « l'analyse institutionnelle ». Les cahiers 4 à 8 constituent la suite de cette collection dont le but est de proposer une démarche d'analyse institutionnelle en sept étapes : « l'identification d'une problématique, la détermination des objectifs, le choix d'une approche pertinente, le choix d'un modèle de cheminement, le choix de techniques et d'instruments de mesure, la confection d'un calendrier d'opérations, la rédaction d'un devis opérationnel ». (Cahier 4, p. 5). Les cahiers 4 et 7 proposent respectivement la notion d'*accountability* et de *decision-making*, comme approches possibles dans l'analyse institutionnelle. Le cahier 5 présente un instrument d'identification des buts institutionnels, adapté au niveau collégial. Le cahier 6 examine la notion d'*indicateur* comme approche du traitement des informations recueillies au cours d'une analyse institutionnelle. Enfin, le cahier 8 est un répertoire analytique détaillé des instruments d'observation et de mesure, destiné à aider ceux qui veulent mener une analyse institutionnelle, à faire un choix éclairé.

L'analyse institutionnelle, telle que définie par les chercheurs du CADRE, s'inspire des grands courants de pensée américains sur « l'institutionnal evaluation », le « program evaluation » ou « l'educational evaluation ». Ce qui, en américain, s'appelle « evaluation » devient en français « analyse », c'est-à-dire « une saisie systématique des divers facteurs de la vie institutionnelle et de leurs rapports systémiques, en vue de les comprendre et d'en diagnostiquer l'état pour y intervenir éventuellement. » (P. Lucier, « Qu'est-ce que l'analyse institutionnelle ? », *Prospectives*, vol. 12, no 4, déc. 1976, pp. 197 à 209.) Ce choix du vocable « analyse » au lieu « d'évaluation » n'est pas gratuit. En effet, l'analyse institutionnelle, comme le rappelle P.E. Gingras, « n'implique pas de soi une stratégie d'utilisation. Elle propose des modèles et des instruments d'examen de la réalité. Elle laisse aux utilisateurs les visées d'évaluation, de prise de décision ou de contrôle. » (Cahier no 6, p.64). Il est permis croire, qu'entre les mains d'administrateurs ou de fonctionnaires soucieux du bien public, l'analyse institutionnelle sera vite utilisée comme moyen d'évaluer une institution, dans le but de l'améliorer principalement, cela est à souhaiter, mais aussi dans le but de la valider (certifier).

On peut juger de l'importance des travaux du CADRE sur l'analyse institutionnelle, en particulier au niveau collégial, en lisant dans « Les collèges du Québec, Projet du gouvernement à l'endroit des C.E.G.E.P. », 1978, ce qui concerne l'évaluation (p. 55 à 57) : « Il appartient également aux collèges d'évaluer l'ensemble de leurs

pratiques institutionnelles : évaluation de la pédagogie et des enseignements, des programmes tels qu'ils sont localement appliqués, des résultats atteints en fonction, d'une part, des normes régionales et locales. Les collèges qui n'auraient pas un tel système d'évaluation institutionnelle en formuleront un au plus tôt. (...) Le Conseil des collèges sera chargé de procéder périodiquement à l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation — évaluation des étudiants et évaluation institutionnelle — et de leur mise en oeuvre. (...) Aux établissements qui voudront s'en prévaloir, le Conseil des collèges offrira aussi un service d'évaluation de l'un ou l'autre programme ou de l'un ou l'autre aspect de leur pratique institutionnelle. Ce service pourrait consister en la formation et en l'envoi sur place de comités de pairs et d'experts capables de renseigner exactement un collège sur ses points forts et ses faiblesses. » Il est clair que cette politique d'évaluation proposée par le M.E.Q. a pour but l'amélioration des collèges en terme de qualité d'enseignement et de valeur des diplômes décernés ; mais elle vise à inciter chaque collège à s'auto-évaluer d'abord pour ensuite se soumettre à une évaluation externe dont le but est de « confirmer sa crédibilité et sa compétence ». On ne parle pas directement de certification des collèges, comme cela se fait aux Etats-Unis, mais on n'en est pas loin, car on en laisse planer la menace à peine voilée sous le couvert de la certification des étudiants : « Les mesures relatives à l'évaluation permettront, d'ailleurs, au ministre de répondre, en meilleure connaissance de cause, de la valeur des diplômés et, dans certains cas limites, dont il faut souhaiter qu'ils ne se présenteront pas, de refuser le diplôme d'état et de laisser le collège décerner ses propres diplômes ». (Id. p. 56).

Devant une telle politique dont le gouvernement semble vouloir faire une priorité, nous recommandons la lecture des cahiers du CADRE sur l'analyse institutionnelle, à tous ceux qui, de près ou de loin, auront à mettre sur pied ou à participer à l'évaluation de leur institution. Nous faisons cette recommandation avec d'autant plus de conviction que les cahiers de CADRE constituent une mine de renseignements présentés avec une esprit de synthèse et de vulgarisation qui honore leurs auteurs. Saluons aussi la mise en page aérée et bien structurée qui permet au lecteur qui n'a pas le temps de tout lire de trouver facilement les passages qui l'intéressent particulièrement.

Chaque cahier possède, à peu de chose près, la même structure de base : une introduction pour situer le thème abordé dans l'ensemble du modèle d'analyse institutionnelle proposé, définir les intentions et présenter la méthodologie du cahier ; un développement qui part d'une revue de littérature dont le but est de définir clairement le concept analysé, et qui, en passant par une présentation de différents modèles pertinents à chacun des concepts, mène à une mise en relation du concept avec l'analyse institutionnelle ; une conclusion suivie d'indications bibliographiques fort utiles pour qui veut aller plus loin.

L'espace nous manque pour résumer chacun des cahiers et en faire ressortir les points forts et les points faibles. Nous aimerions cependant suggérer quelques

questions que nous ont inspirées leur lecture. Les réponses à celles-ci se trouvent sans doute dans les cahiers eux-mêmes ou dans les prochains qu'on nous annonce. Ce qui nous a le plus frappé, c'est que les sources de l'analyse institutionnelle, telle que vue par CADRE, sont presque exclusivement américaines. De plus, les principaux concepts et méthodes examinés, avant d'être appliqués au monde de l'éducation, ont pris naissance et se sont développés dans le monde de l'industrie et du commerce. Il n'y a sans doute pas là de quoi s'inquiéter a priori et il faut surtout reconnaître les efforts d'adaptation de ces concepts et méthodes à l'éducation. Néanmoins, croyant que les méthodes et les instruments d'évaluation, quels qu'ils soient, ne sont pas neutres en soi, c'est-à-dire dépourvus de toute idéologie ou de toute philosophie de base, il convient de s'interroger sur le type d'école induit par ceux-ci et par delà, sur le type de société qu'ils génèrent. Nous voulons bien croire que les méthodes d'évaluation de l'analyse institutionnelle visent à une étude « objective » et « neutre » de la réalité examinée, comme le souligne les chercheurs du CADRE (cf. cahier 8, p. 9), mais il nous semble que cette objectivité-neutralité n'est qu'une apparence. En effet, le concept d'*accountability* ou celui du *decision-making*, par exemple, et tous les modèles qui en découlent, propose à travers un discours axé sur le besoin de rationalisation du processus gestionnaire, un règne d'efficacité, de rendement, de performance et de rentabilité. Il en est de même du concept d'*indicateur* qui tire son origine de l'économie, c'est-à-dire « une donnée quantifiable et comparable dans le temps à un standard, mais aussi, une condition, une variable, une caractéristique. » (Cahier 6, p. 8). Par l'*indicateur*, on entre dans l'ère de la quantification et de la standardisation, où les données statistiques, la plupart du temps digérées et restituées par l'ordinateur, constituent l'image, dite objective, de la réalité. Ce n'est pas pour rien que dans la plupart des instruments d'observation et de mesure inventoriés par Louis Gadbois (Cahier 8), on favorise et valorise la question fermée à choix binaires ou à choix multiples ou les échelles d'attitudes, parce que facilement quantifiables. (Il faut donner crédit, au passage, à Louis Gadbois de nous expliquer dans un langage clair et facile à comprendre les différentes qualités de la mesure, validité, fiabilité et présence d'étalonnages).

L'école que nous désirons au Québec, bien sûr que nous la voulons de la meilleure qualité possible, mais est-ce que cette qualité signifie efficacité, performance, rendement, rentabilité ? Le modèle industriel est-il, même par analogie, le modèle que nous voulons développer et diffuser ? Si oui, les concepts, méthodes ou instruments suggérés par CADRE sont sans doute très pertinents. Si non, il faudra en inventer de nouveaux. Pour l'instant, il faut admettre que les chercheurs de CADRE, cela transparaît dans les cahiers que nous avons lus, n'ont pas cherché à camoufler les origines des concepts, méthodes ou instruments qu'ils suggèrent, au contraire ils les précisent et les situent dans leur véritable contexte avec beaucoup d'objectivité. Fallait-il, sans doute, qu'ils fassent des mises en garde sur la véritable nature de ceux-ci ! Peut-être revient-il à ceux qui projettent de les utiliser de faire ce débat, en répondant

à la question des grandes orientations de l'école, et en n'oubliant pas d'interroger tous ceux que cela concerne. CADRE leur en fournit les moyens.

Pierre BORDELEAU

* * *

Recherche, Pédagogie et Culture. Volume V numéros 27, 28, 29-30, 1977 ; Volume VI, numéros 31, 32, 1977 ; numéros 33, 34, 35-36 1978 ; Volume VII numéro 37, 1978. Paris : AUDECAM

Recherche, Pédagogie et Culture est une excellente revue à orientation éducative néo-humaniste. Elle s'interroge d'une façon « non-agressive » sur l'éducation d'aujourd'hui et elle propose, par ses articles de fond et ses nouvelles, une réflexion critique systématique et pertinente. Elle a une orientation néo-humaniste parce qu'elle propose une éducation centrée sur la personne considérée comme organisme vivant et système finalisé, qu'elle place cette personne dans un environnement ouvert à des communications multiples et qu'elle inscrit cet ensemble, en tant que système éducatif, dans le milieu culturel de son appartenance. Elle prêche l'« autodidaxie » (nos 27 et 28, Volume V, 1977). Elle veut lier étroitement l'éducation avec l'ordre économique international, mettre en valeur les influences et souligner les dangers d'une éducation internationale uniforme (nos 35 et 36, Volume VI, 1978). Quand elle présente des cas d'éducation nationale dans les pays en voie de développement, elle se pose des questions sérieuses sur la compatibilité entre les systèmes implantés et les traditions ou la culture du pays en question (nos 29 et 30, Volume V, 1977 ; no 31, Volume VI, 1977).

En résumé, on a toutes les caractéristiques d'une éducation néo-humaniste qui se distingue d'une part de l'humanisme traditionnel européen et d'autre part de tout ce qui est néo-environnementalisme et « behaviorisme ». Au delà des grands classiques de l'éducation (Rousseau, Claparède, Dewey, Decroly, etc.) elle se place dans les limites du néo-humanisme d'après 1950, lequel se base sur la psychologie de la troisième force, l'approche par les systèmes (qui se distingue des approches systémiques, lesquelles ne sont que systématiques) et sur l'anthropologie culturelle.

La structure du contenu de chaque numéro de la revue *Recherche, Pédagogie et Culture* est double. Elle comprend une sous-structure verticale qui traite un sujet donné en profondeur, lequel détermine le sous-titre de chaque numéro. Cette partie contient plusieurs articles de fond, d'auteurs différents et connus dans leur domaine respectif. Il y a des textes « déjà vus », mais la plupart sont des textes originaux. Ainsi, on a des numéros qui traitent de sujets comme : communication dans l'enseignement (nos 27 et 28, Volume V, 1977), tradition orale et musique (nos 29 et 30, Volume V, 1977) éducation en pays anglophones (no 31, Volume VI, 1977), éducation et nouvel ordre économique international (nos 35 et 36, Volume VI, 1978), situation de langage et enseignement (trois numéros, le troisième est le numéro 34, Volume VI 1978), etc.

La seconde moitié du contenu est caractérisée par une sous-structure horizontale dans le sens qu'elle présente des cas divers en éducation internationale, présentations courtes et pertinentes qui peuvent venir, par exemple, d'Australie, du Québec, de Dakar, du Togo, du Zaïre, de Tunisie, de Paris, des Antilles, etc. Il y a pourtant une préférence pour les pays africains francophones. Ainsi ces cas présentés à titre d'exemple : « L'Institut de linguistique appliquée de Côte d'Ivoire », « Anniversaire de l'Académie Malgache à Madagascar », « Étude sur la problématique de l'après-formation au Tchad », « Le centre de recherches inter-disciplinaires pour le développement de l'éducation au Zaïre », etc. La présentation des nouveaux livres prend une place assez importante dans cette sous-structure avec des textes qui les exposent et les analysent intelligemment. Des documents pédagogiques, en supplément dans chaque numéro de la revue, traitent de sujets spécifiques d'intérêt général comme : « enseigner c'est faciliter un apprentissage », « comment évaluer les objectifs », etc. On peut même trouver des pages sonores (enregistrement sur disque) chaque fois que le sujet s'y prête : « tradition orale et musique en Côte d'Ivoire ».

La présentation typographique de la revue est également excellente, ainsi que la mise en page, qui permettent une très grande lisibilité. Les textes sont « aérés », avec beaucoup de sous-titres explicatifs, d'illustrations par photos, dessins et graphiques.

Des auteurs comme A. Moler, J.C. Laplante, B. Clergerie, J. Cotermans, R. La Borderis, R. Colin, S. Hessel, M. Debeauvais, P.L. Higgs, G. Calame-Griaule, F. Lumwanin, M.M. Diabaté et beaucoup d'autres, garantissent par leur compétence un contenu pertinent.

Recherche, Pédagogie et Culture est une revue excellente qui ne déborde pas, heureusement, de ce « scientisme inutile » à la mode depuis les trente dernières années en éducation, sans pour autant perdre de rigueur, ni de pertinence. Une revue à recommander aux éducateurs à orientation néo-humaniste et ... à tous les autres !

Constantin FOTINAS

* * *

Revue *Attadriss*, Numéro 2/3, décembre 1977 — juin 1978. Rabat : École Normale Supérieure.

Attadriss, ou « l'enseignement », est la revue marocaine des sciences de l'éducation. Elle est publiée par l'École Normale Supérieure de l'Université Mohammed V de Rabat.

Deux cent quarante (240) pages, dont quatre-vingt-neuf (89) en langue arabe, constituent le numéro 2/3. Treize (13) articles y sont présentés : sept (7) en français, un (1) en anglais et cinq (5) en arabe. Harmonieuse composition au sein d'une revue qui tient à sauvegarder et fructifier son patrimoine local, tout en s'ouvrant au monde occidental.

Dans l'ensemble, les articles font état de l'avancement des études et recherches de l'E.N.S. Centrés sur les fondements (théoriques et scientifiques) de la didactique, ils ne délaissent pas pour autant des thèmes généraux comme *la sémantique du discours, la méthode historique ou l'application interculturelle de tests psychologiques*.

Attadriss se lit bien, aussi bien en arabe qu'en français. C'est une revue qui ne déçoit pas son lecteur ; loin de là ! La preuve, je voulais me limiter à deux articles pour en faire la recension, j'ai fini par la lire de la première à la dernière page ! En conséquence, l'embarras du choix s'est fait vivement ressentir. En faveur de quoi vais-je opter ? De la psychologie différentielle, de son importance dans l'orientation scolaire et de son impact sur la praxis humaine dans le milieu du travail ? Ou de la problématique de l'enseignement de la philosophie ? Ou des choix de programmes d'enseignement ? Pourquoi pas l'essai sur la pertinence du manuel scolaire ou celui sur les conditions et exigences de la pratique communicante ? Et l'expérience d'évaluation du micro-enseignement, ou celle sur le rôle du circuit fermé de télévision dans la formation des maîtres ? N'ai-je pas oublié la nature des activités d'apprentissage en philosophie compte tenu des objectifs pédagogiques, ... et bien d'autres ?

Pour ne pas allonger la liste des articles présentés et rendre ma tâche plus aisée, j'ai décidé de me restreindre aux commentaires généraux. Sans quoi, je risquais de dépasser les limites administratives de la recension.

Je disais donc *Attadriss* capte l'intérêt et soutient l'attention de son lecteur (si je me fie à ce numéro !). La variété et la teneur de ses articles témoignent du souci manifesté et commun de ses participants pour l'amélioration de l'enseignement à ses divers niveaux et dans ses différentes spécialités. N'est-ce pas là un hameçon alléchant ? Qui oserait ne pas y mordre ?

Attadriss n'est pas seulement une revue pour l'éducation au Maroc. Elle est avant tout une revue marocaine des sciences de l'éducation. Ce qui se passe, ou pourrait se passer, au Maroc ne constitue pas son unique préoccupation. Et c'est là sont atout : elle ouvre la porte de l'E.N.S. ; chercheurs et hommes (ou femmes) de science y vont et en viennent ... De plus, elle offre un contenu qui, tout en rejoignant l'enseignant (Marocain ou non Marocain), l'invite à réviser son enseignement et l'inspire dans son travail quotidien.

Les articles en langue arabe traduisent une préoccupation constante : la marocanisation de certaines données psychopédagogiques occidentales. Ainsi, par exemple, la traduction et l'adaptation de tests d'intelligence et d'orientation scolaire ; l'application des principes d'une didactique générale pour l'enseignement de la philosophie ; les problèmes soulevés au Maroc autour du manuel scolaire ou au sujet de la recherche bibliographique.

Comme le nom de la revue le laisse prévoir, ces articles dénotent un intérêt soutenu en faveur d'un enseignement adapté aux conditions spéciales du Maroc et aux

exigences des innovations occidentales dans le domaine. Cet esprit de conciliation, d'adaptabilité et de mise à jour des chercheurs marocains se retrouve également au niveau des articles français. Ces derniers ont été rédigés suite à des séminaires animés par des professeurs invités (de Landsheere, Plancke, Coquet, Todorov, Rouve...) ou suite à des conférences organisées autour de thèmes précis (micro-enseignement, psychologie génétique non occidentale, nouvelles approches en didactique ...)

En plus des articles, *Attadriss* fait le bilan des activités pédagogiques de l'E.N.S. et présente des recensions de volumes spécialisés dans l'un ou l'autre des domaines de l'éducation. Le texte français de cette partie n'est guère qu'une traduction du texte arabe. C'en est un complément qui reflète bien l'effervescence de la vie à l'E.N.S. de Rabat.

Cependant, j'aurais souhaité identifier plus spécifiquement le cachet local de cette revue. J'aurais aimé y retrouver plus de coordonnées marocaines. C'est une revue sérieuse dont l'originalité ne semble pas suffisamment exploitée. Son organisation classique rappelle indéniablement celle des revues occidentales. Ce qui n'enlève rien à sa valeur scientifique !

C'est avec intérêt que j'ai parcouru le numéro 2/3 de la revue *Attadriss*. Je ne me suis pas contentée de survoler ses textes, je les ai lus attentivement, en quête de ... (?). Et je suis restée sur ma faim ! Toutefois, je me suis rendue compte (non sans un certain soulagement égoïste) que la crise de l'enseignement est généralisée et que partout des agents éducatifs, consciencieux et engagés, s'impliquent pour la dépasser !

Hayat MIRZA

* * *

Bibeau, Gilles, *Inventaire de projets de recherche et d'expériences pédagogiques en français d'écoles secondaires de la région de Montréal (1970-1977)*, Didactique du français au secondaire, série 1, numéro 1, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1978, 116 pages.

Comme le signale l'auteur, cet inventaire renferme 65 rapports d'activités pédagogiques de divers types réalisées ou en voie de réalisation dans plus d'une vingtaine de commissions scolaires de la région de Montréal. La présentation en trois chapitres rend compte des stades d'évolution des activités ; ce qui est fort intéressant pour le lecteur. Les enseignants en quête de projets à réaliser dans leurs classes ou dans leurs écoles peuvent trouver de bonnes sources d'inspiration dans cette publication.

Le premier chapitre : « Projets élaborés, réalisés et évalués », rend compte de 38 expériences pédagogiques ; le deuxième chapitre : « Projets élaborés et réalisés, mais non évalués », rend compte de 14 expériences pédagogiques, tandis que le troisième chapitre : « Projets élaborés, non réalisés complètement », concerne 13 expériences pédagogiques en cours.

Chaque rapport identifie et localise le projet, présente le, la ou les responsable(s), précise la population, les objectifs visés et la démarche suivie, et s'accompagne de commentaires en guise d'évaluation.

Bien que je tiende à souligner les efforts et le dévouement des professeurs qui ont entrepris tous ces projets intéressants, je me permets, sans esprit malicieux, de faire une remarque. Il conviendrait, compte tenu que d'autres professeurs peuvent s'inspirer de ces expériences pédagogiques, qu'une attention particulière soit portée à l'évaluation, que celle-ci ne soit pas confinée trop exclusivement aux commentaires. Faire le tour de l'île à pied, c'est déjà bien. Il ne faut pas s'imaginer pour autant avoir découvert l'Amérique ou le Pérou comme le laisse entendre un professeur de Secondaire V en écrivant :

Les étudiants lisent maintenant le journal tous les jours. Ils ont acquis suffisamment de connaissances pour se préparer à leur rôle de citoyen actif. Ils ont pris conscience de la réalité sociale (crime organisé, les jeux Olympiques, la campagne électorale, etc.). Leur esprit s'est ouvert aux faits saillants de la politique internationale. Ils ont appris comment « en prendre et en laisser » (ne pas croire à tout ce qu'on lit dans les journaux). Ils peuvent maintenant identifier la valeur relative des différents media d'information.

Note : 1) En ce qui concerne les étudiants plus faibles, il y aurait lieu de reviser (simplifier) l'approche pédagogique, c'est-à-dire, suivre les étudiants de plus près.

2) Cette méthode peut être enseignée au niveau du Professionnel Long.

André LAVALLÉE

* * *

Boisvert, Marcel, *Inventaire d'un stock d'anciens manuels de français*, Didactique du français au secondaire série 1, numéro 2, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1978, 207 pages.

La collection de manuels scolaires et de livres rares dont dispose la bibliothèque des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal est une mine qui doit valoir son pesant d'or et d'histoire québécoise. Plus de 8150 volumes.

L'auteur de la présente publication a dû ressentir un vertige lorsqu'il a ouvert le dépôt fermé à clef pour entreprendre son inventaire. Devant un pareil trésor, tout chercheur québécois devrait mettre ses lunettes, sortir ses fiches et aiguiser son crayon. Mais pour qu'une telle attitude fût possible, il fallait d'abord qu'on commençât à y mettre de l'ordre. L'auteur a indexé la moitié de ces 8150 publications, soit les manuels concernant

l'enseignement du français au Québec depuis plus d'un siècle. La plupart, sinon la totalité de ces documents proviennent du Fonds Beauchemin.

Pour un tel écrin, bravo et merci Marcel Boisvert.

André LAVALLÉE

* * *

Pagé, Michel et Laframboise, Yvon, *La recherche appliquée en pédagogie de la langue maternelle en Angleterre*. Didactique du français au secondaire, série 1, numéro 3, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1978, 61 pages.

Il importe dans le cadre du programme de perfectionnement des maîtres de français de connaître les innovations en pédagogie de la langue maternelle. Dans ce but, Messieurs Michel Pagé et Yvon Laframboise de l'Université de Montréal se sont rendus en Angleterre — réputée pour ses recherches appliquées dans ce domaine — et y ont fait un stage d'étude de quelques semaines en mai 1977.

Dans le rapport qu'ils nous livrent, Messieurs Pagé et Laframboise rendent compte de leurs activités durant ce séjour et résument la documentation qu'ils ont obtenue concernant les recherches en langue maternelle. Ces résumés sont accompagnés de listes de publications complémentaires, d'observations personnelles ou encore de commentaires provenant des personnes interviewées ou extraits d'articles de presse ou de revues. Le rapport comprend en outre un exposé sur la nature du « Schools Council », organisme qui subventionne les recherches, et enfin des notes sur l'impact du rapport Bullock : « A Language for Life », 1975.

Dès le début, les auteurs précisent qu'ils n'ont pu réaliser, faute de temps, les quatre objectifs qu'ils s'étaient fixés ; toutefois, la documentation sur les recherches, qui constituait un des objectifs prioritaires, est abondante et sa présentation occupe une grande partie du rapport. Messieurs Pagé et Laframboise se sont intéressés tout particulièrement aux recherches concernant l'écriture, la lecture et la communication orale, de même qu'aux projets visant à relier plus étroitement linguistique et pédagogie.

Parmi les recherches en écriture, le rapport présente en premier lieu un projet à long terme, « Writing and Learning Across the Curriculum », qui se divise en deux parties : « Written Language of 11-18 Years Old » : 1966-1971, et « Writing Across the Curriculum » : 1971-1976. Cette recherche tente de « définir les conditions d'une réelle communication écrite » (p. 13) ; elle tient compte de la production écrite non seulement dans le cours de langue maternelle mais dans toutes les matières, et met l'accent sur l'implication de l'élève dans sa pratique de l'écriture et sur la nécessité de le sensibiliser à son rapport au destinataire pour susciter chez lui le désir d'améliorer sa communication écrite.

Certains projets ont pour but d'élaborer des outils susceptibles d'aider les enseignants à développer et à évaluer le langage de leurs élèves. C'est le cas de la recherche

« Communication Skills in Early Childhood and Seven to Eleven », qui a son prolongement dans « Communication Skills (13-16) ».

De l'écriture, on passe à la lecture. Le rapport mentionne un projet, « Children's Reading Habits », qui analyse les habitudes de lecture chez les jeunes de 12 à 16 ans, et étudie notamment la relation entre le nombre et le genre de lectures, l'âge, et le milieu social et familial.

La constatation d'une carence dans le curriculum, en ce qui concerne la littérature de jeunesse, a fait naître un autre projet, « Children as Readers » : 1968-1973, qui a rassemblé un nombre considérable de professeurs de différentes régions. L'équipe engagée dans « un processus d'auto-formation et d'auto-information » étudiait différents aspects de la littérature pour les jeunes ; l'intérêt de cette recherche réside, semble-t-il, dans le fait qu'elle a suscité une interaction entre enseignants, parents et élèves, et augmenté l'intérêt pour la lecture.

Un troisième projet, « Effective Use of Reading », qui a pour objet le développement des habiletés en lecture, s'intéresse tout spécialement à « l'enseignement de la lecture à travers le « curriculum » (p. 40).

Il va de soi dans le cadre général de ces recherches que l'écriture et la lecture ont un lien étroit avec la langue parlée. Messieurs Laframboise et Pagé ont donc consacré quelques pages à la recherche sur les habiletés en oral. Ils nous donnent le résumé d'un projet visant à développer des instruments de mesure en oral (écouter-parler) pour les élèves de 11 à 18 ans : « Oracy », 1967-1972.

On retrouve sous la rubrique « Linguistics and English Teaching » deux projets ayant pour but d'appliquer les données de la linguistique moderne à l'enseignement de la langue maternelle ; le premier, « Language in Use » propose un programme destiné à susciter chez les élèves du secondaire une prise de conscience des divers usages du langage. Le second, « Initial Literacy Project », insiste sur l'étroite relation entre la lecture, l'écriture et la langue parlée ; ce projet fournit en outre du matériel pour les premiers apprentissages en lecture et écriture.

Les autres projets mentionnés ou résumés par les auteurs concernent 1) la technique I.T.A. (Initial Teaching Alphabet), 2) la performance orale et écrite des élèves de l'élémentaire, 3) les recherches, depuis la guerre, dans le domaine des méthodes d'enseignement de la lecture.

Le chapitre consacré au « Schools Council » fait connaître sa structure et son mode de fonctionnement. Cet organisme, qui subventionne la recherche appliquée au développement du « curriculum » et de la pédagogie, s'intéresse aussi à l'école au « plan pratique de ses programmes, de ses méthodes d'enseignement, des rôles des enseignants, du matériel qu'ils emploient, etc. » (p. 47). Il n'a cependant aucune autorité sur les écoles et les enseignants. Le « Schools Council », s'il reçoit de l'argent du gouvernement et des

autorités scolaires locales, demeure toutefois indépendant dans la gestion des fonds qui lui sont accordés.

Les lecteurs trouveront aussi dans ce chapitre des renseignements concernant les « Field Officers », ces agents de liaison entre le « S.C. » et les écoles ; leur rôle consiste à « faire progresser la pédagogie dans le milieu scolaire » (p. 52) en transmettant de l'information (par le biais souvent des « Teachers Centre »), en encourageant des initiatives, et en diffusant les recherches subventionnées par le « Schools Council ».

La dernière partie du livre rassemble des notes sur l'impact du rapport Bollock : « A language for Life », qui préconise en pédagogie « la pratique significative de la communication » (p. 59).

Par la diversité des sujets qu'il aborde, par l'importance de sa documentation, le rapport de Messieurs Pagé et Laframboise constitue une bonne introduction à la recherche appliquée en pédagogie de la langue maternelle.

Diana MASNY

* * *

Lusignan, Guy, *Grilles d'appréciation de matériel didactique mis à la disposition des maîtres de français du secondaire*. Didactique du français au secondaire, Série 1, Numéro 4, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1978.

Contrairement à ce que le titre laisse supposer, il ne s'agit pas ici d'un recueil de grilles destinées à apprécier le matériel didactique ; il s'agit d'un recueil présentant l'appréciation de 237 instruments recensés parmi le matériel didactique de français publié par des maisons d'éditions. La même grille d'appréciation a été utilisée pour chaque instrument.

La présentation de ce recueil ne pêche pas que par son titre. Par exemple, on indique que le matériel didactique recensé appartient à six catégories (dossiers, documents, cahiers d'exercices, manuels, grammaires, fiches de travail), mais cette classification n'apparaît pas sur la grille d'appréciation. En outre, la liste du matériel apprécié est intitulée « liste des documents », on se demande alors si, et pourquoi, le matériel des autres catégories a été mis de côté. De plus, on annonce un « index »... mais on ne retrouve qu'une « liste des documents » ; cette liste est établie selon l'ordre de présentation des fiches d'appréciation. Finalement, on ne précise nulle part si chaque appréciation est l'œuvre d'un individu ou de plusieurs critiques ; pourtant, on ne saurait se fier aux appréciations individuelles !

Malgré ces légers défauts de présentation, les objectifs proposés en faveur de la constitution d'un tel recueil d'appréciation sont certes souhaitables et importants. Malheureusement, tel que constitué, ce recueil ne permet pas d'en atteindre les objectifs ; tout au plus peut-il compléter ou enrichir les appréciations du maître sur le

matériel qu'il connaît déjà ; il ne peut en aucune façon permettre au maître de sélectionner du nouveau matériel en fonction de ses préoccupations de contenus et d'objectifs. Ce caractère d'inutilité est attribuable à plusieurs facteurs dont les plus importants sont les suivants :

1. Il n'est pas démontré qu'on peut se fier aux appréciations indiquées.
2. La grille utilisée n'indique pas le type de matériel concerné (v.g. : volume, fiche, etc.).
3. La grille utilisée n'indique souvent pas les objectifs ou le contenu du matériel (v.g. : grammaire, orthographe, vocabulaire, etc.).
4. Un index approprié devrait indiquer pour chaque document les informations 2 et 3 ci-devant, puisqu'il s'agit là des indications les plus utiles au maître de français pour s'y retrouver dans ce recueil. Malheureusement, la « liste » qui semble tenir lieu d'index ne fournit, le plus souvent, qu'une seule indication utile au maître : le « niveau » auquel le document s'adresse. C'est là beaucoup trop peu !

Serge P. SÉGUIN

* * *