

Recensions

Lenoir, Y. et Bouiller-Oudot, M.-H. (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Cet ouvrage collectif présente la perspective fascinante du développement historique des formations professionnelles sur une base sociocritique. L'angle d'entrée de la triple perspective – historique, sociologique et éducative – des 18 auteurs des 13 chapitres du livre est axée sur une thématique aussi actuelle dans la culture européenne francophone que dans la culture nord-américaine et anglophone : la thématique de l'insertion des savoirs professionnels dans les curriculums de formation, et ce, selon une visée de professionnalisation.

Le nœud central de la première partie du livre concerne la mise au point stratégique de la formalisation des savoirs traditionnels pour justifier des créneaux professionnels à l'université et dans des instituts. Cette partie interroge dans les six premiers chapitres qui la composent, la place qu'occupent les savoirs dans de tels curriculums. Les auteurs réunissent des conceptions diverses du curriculum, selon le point de vue culturel, jusque-là voilées dans la littérature de recherche connue. Par exemple, l'historique de l'installation des trois grandes traditions philosophiques d'université (l'université de l'éducation libérale, de recherche et au service du progrès social) avec ou sans intégration de curriculum de formation professionnelle conduisant à une quatrième orientation contemporaine mise en relief par Lenoir, à savoir l'université de l'excellence avec des principes économiques inspirés du néolibéralisme.

L'objet central de la deuxième partie de l'ouvrage composée de sept chapitres porte sur l'analyse de certains curriculums de formation professionnelle, notamment avec Bourdoncle et Fichez le curriculum des stages et avec Bouiller-Oudot l'élaboration des curriculums liés à la gestion de l'environnement.

Cet ouvrage est tout en interrogation fine et sa perspective critique remet en question des conceptions, des croyances et des paradigmes tels que celui de Schön sur la théorie de l'action. Il présente des paradoxes théoriques captivants. Par exemple, Tardif et Lessard mentionnent que les modèles de l'université conduisent à une tension impossible à résoudre entre savoirs et pratique professionnelle. Selon eux, le modèle de l'université tend même à présenter une image exaltée de la profession qui conduit le novice à une gestion de l'écart entre le modèle idéal de la profession et le modèle réel ou l'envers du tableau. Or, Rey aborde les compétences professionnelles et le curriculum de formation comme des réalités conciliables. Cependant, l'auteur souligne bien le

problème de l'actualisation d'une compétence, puisqu'elle demeure une modalité difficilement observable de par sa nature d'action située.

Partant de Barbier, Audigier et Sachot, le lecteur peut considérer, selon la perspective française européenne, que le curriculum de formation professionnelle est resté inféodé aux disciplines scientifiques alors que pour Sachot, il est soumis à l'influence des disciplines.

Par ailleurs, Bourdoncle et Fichez constatent que le stage a résisté à la mise en forme curriculaire pendant longtemps et qu'aujourd'hui, il est progressivement structuré. En s'appuyant sur les auteurs Friedson et Gadrey, ils dégagent trois modèles de rationalisation : le compagnonnage, la rationalisation professionnalisante et la rationalisation standardisante.

En somme, la majorité des références sont américaines et françaises (la plupart assez récentes); le lecteur trouvera dans l'ouvrage un historique bien documenté, synthétique et critique de la façon dont les formations professionnelles ont acquis leur statut dans les facultés et instituts. Ces informations constituent une bonne source d'informations pour les étudiants inscrits aux deuxième et troisième cycles de formation.

Par ailleurs, pour des chercheurs en éducation, cet ouvrage consacré à la professionnalisation au XX^e siècle représente un outil indispensable. De plus, ce qui fait la valeur de l'ouvrage est le recours aux penseurs qui ont construit le socle des orientations des curriculums de formation professionnelle moderne et l'analyse de curriculums conçus en fonction de divers genres de formation professionnelle. Outre ses qualités inestimables, cette récente publication permet de sortir des vérités figées et de découvrir des pistes de questionnement et de recherche. Cet ouvrage à caractère dialectique met en relief la forte convergence des dimensions qui caractérisent la formation professionnelle et les curriculums qui en formalisent les orientations et les contenus, tout en soulignant, toutefois, la divergence de conception selon la culture d'origine : européenne francophone ou nord-américaine et anglophone.

France Lacourse
Université de Sherbrooke

Gagnon, M. (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Depuis une trentaine d'années dans les Amériques et plus récemment en Europe, des enseignants mettent en œuvre l'approche de la philosophie pour enfants développée par le philosophe et pédagogue Matthew Lipman avec sa collègue Ann Margaret Sharp au moyen de la méthode de dialogue en communauté de recherche qui lui est associée. Des recherches sur son apport au développement du jugement et de la pensée critique sont menées, du matériel philosophique pour enfants est élaboré et diffusé, de nombreuses formations sur l'encadrement et l'accompagnement de communautés de recherche sont organisées. L'ouvrage de Mathieu Gagnon s'inscrit dans cette perspective de formation : il s'agit d'un guide qui, selon l'auteur, a été inspiré des difficultés observées lors d'activités de formation et de suivi d'enseignantes et enseignants qui utilisent l'approche de la philosophie pour enfants dans leurs classes.

De manière générale, la pratique de la philosophie pour enfants en classe emprunte la démarche suivante : après que l'histoire ou le roman destiné à la réflexion a été lu à voix haute par les élèves, l'enseignant anime la communauté de recherche, d'une part, pour dégager des thèmes soulevés par la situation et effectuer des recherches sur ceux-ci et, d'autre part, pour favoriser la discussion et la réflexion du groupe. Les guides d'accompagnement du matériel proposent des questions types, des structures de discussion et des critères d'évaluation du thème abordé. Or, l'animation d'une communauté de recherche est une tâche exigeante, car il faut amener les élèves non seulement à s'exprimer, mais aussi à évaluer leur pensée et leur dialogue de façon rigoureuse. Le guide proposé par Gagnon complète bien les documents d'accompagnement qui existent déjà, car il traite d'habiletés de pensée générales. Chacune de celles qui sont présentées sont explicitées et de nombreux exemples de questions sont donnés.

Une communauté de recherche philosophique devant fonctionner, selon le modèle de Lipman, de manière coopérative et démocratique, l'animation ne doit pas la diriger, mais plutôt la soutenir. C'est donc par certains types de questions que l'animateur peut aider le groupe à avancer dans son dialogue. Ainsi, pour mettre en relief les types de question à poser, Gagnon examine deux dimensions à la base du travail en communauté de recherche : la recherche et la pensée critique. D'ailleurs, la formation du jugement, l'un des buts essentiels de l'enseignement de la philosophie en général et pas seulement de la philosophie pour enfants, est grandement redevable de ces dimensions. Le livre est divisé en trois sections. Alors que dans la première, Gagnon décrit la démarche de recherche scientifique à la manière de Dewey : problème, hypothèses, exemples, contre-exemple. Dans la deuxième section, il expose cinq domaines de recherche philosophique : la logique, la métaphysique, l'épistémologie, l'esthétique, l'éthique. Dans la dernière section, il dégage des éléments favorables au développement de la pensée critique : l'utilisation de critères, la nécessité de contextualiser, l'intérêt de situer sa posture épistémologique.

Ce guide s'adresse à des personnes qui savent déjà comment organiser et animer une communauté de recherche philosophique. En effet, il ne s'agit pas d'un matériel d'initiation, mais plutôt d'approfondissement. Sa richesse est de fournir de nombreux exemples de questions susceptibles de faire appel à des habiletés de pensée de haut niveau cognitif de manière que le dialogue en communauté de recherche favorise réellement le développement de la pensée critique. Par ailleurs, l'apprentissage de l'art du questionnement est nécessaire à toute personne engagée dans une pratique éducative pour guider les processus mentaux de ses élèves. Il ne suffit pas, par exemple, de les enjoindre à analyser, il convient de leur donner des moyens pour le faire. Les questions proposées tout au long de ce guide vont dans ce sens.

En tout cas, les personnes qui pratiquent une pédagogie basée sur le dialogue ont tout intérêt à développer leurs habiletés de questionnement en classe. Ce livre fournit d'excellents exemples. Il serait intéressant de poursuivre ce genre de travail avec la dimension de délibération dans la communauté de recherche qui vise à apprendre à chercher ensemble au lieu de lutter pour faire valoir son idée. Il s'agirait alors d'un guide d'accompagnement du développement affectif et social tandis que celui-ci est axé sur le développement cognitif. Comme la pédagogie du dialogue est au centre du nouveau programme d'éthique et culture religieuse, il est essentiel que des instruments clairs et pratiques comme ce guide continuent d'être publiés pour contribuer à la formation initiale et continue du personnel enseignant.

Proulx, S., Poissant, L. et Sénécal, M. (2006). *Communautés virtuelles, penser et agir en réseau, internet*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Lancé en février 2007 par les Presses de l'Université Laval, cet ouvrage dont la rédaction a été codirigée par Serge Proulx, professeur à l'École des médias de l'UQÀM, Louise Poissant, doyenne de la Faculté des arts de l'UQÀM, et Michel Sénécal, professeur à la TÉLUQ, regroupe 21 articles d'auteurs en provenance du Canada, de la France et du Brésil. Il propose au lecteur de parcourir le concept de communauté virtuelle (définition, pratiques, fondements historiques, théories, actions de coopération, dispositifs interactifs, implantations de communautés virtuelles) et où sont abordés les différents types de communautés (en ligne ou non) : communauté interprétative, communauté de pratique, réseau d'utilisateurs en ligne, communauté imaginée, communauté médiatisée et communauté épistémique. Cet ouvrage est regroupé en trois grandes parties : 1. Communautés virtuelles : promesses et désillusions ; 2. Dispositifs interactifs : l'ère de l'interface ; 3. Cartographie des communautés virtuelles.

Plusieurs auteurs constatent l'importance de définir l'expression communauté virtuelle. À ce sujet, Chapelin explique que le terme communauté virtuelle s'est imposé à partir de la fin des années 1980 pour désigner des groupes sociaux partageant un but commun et des activités en coopération sur les réseaux. Proulx, de son côté, mentionne que la virtualité doit être utilisée comme une catégorie qui permet de repenser le lien social. Il la définit comme étant une expression désignant un lien d'appartenance qui se constitue parmi les membres d'un ensemble donné d'utilisateurs d'un espace de clavardage, d'une liste ou d'un forum de discussion, ces participants partageant des goûts, des valeurs, des intérêts ou des objectifs communs, voire, dans le meilleur des cas, un authentique projet collectif. Pour Lévy, la définition qu'il en fait nous renvoie à un groupe de personnes qui partagent de l'information par le moyen du cyberespace. Comme l'explique Latzko-Toth et Proulx, les communautés virtuelles sont des regroupements socioculturels qui émergent du réseau lorsqu'un nombre suffisant d'individus participent à ces discussions publiques pendant assez de temps en y mettant suffisamment de cœur pour que des réseaux de relations humaines se tissent au sein du cyberespace (Rheingold, 1995). Et sont également des espaces indéniablement sociaux au sein desquels les gens continuent à se rencontrer face à face, mais selon des définitions nouvelles à la fois des mots rencontres et face à face (Stone, 1991). Ces derniers, précisent aussi que la communauté électronique est en quelque sorte un public « réflexif », en ce sens qu'il assume les deux rôles, celui de producteur du message et celui de sa réception/consommation. Quant à Daignault, sa définition renvoie très largement à des groupes de personnes qui échangent des « biens informationnels » en ligne.

Cet ouvrage s'intéresse également aux dispositifs logiciels facilitant l'émergence de ces nouvelles formes de communication en réseau, comme dans le cas des portails web, plateformes et intranets dédiés aux échanges de documents, aux espaces de clavardage et de messagerie instantanée. À ce sujet, La Chance mentionne que lorsque les premiers dispositifs de téléprésence (des webcams croisées) ont été mis à la disposition du public, il est rapidement apparu que le virtuel n'était pas de l'autre côté de l'écran, ce qui s'annonçait comme une expérience d'interactivité entre les individus est rapidement devenu autre chose : une consolidation de communautés familiales, une génération de communautés d'utilisateurs. Chacun vérifiant que sa communauté d'appartenance existe malgré la distance et, surtout, chacun restructurant cette communauté dans une nouvelle

forme d'engagement. Plusieurs auteurs, tels que Sénécal, Santaella-Braga et Poisant, apportent une distinction intéressante entre les concepts d'interactivité et d'interaction au sein d'un dispositif et d'un processus communicationnel. Quant à Mounier, il constate qu'une analyse technologique centrée sur le dispositif technique mis en œuvre, peut mettre en évidence un certain nombre de mécanismes par lesquels ce type de communautés fonctionne, en l'occurrence, qu'il articule de manière originale des identités et des engagements multiples et dispersés.

Dans cet ouvrage, on y présente aussi les différentes caractéristiques de la communication de groupe médiatisée par l'informatique. Proulx constate que dans certaines circonstances, la communication de groupe médiatisée par l'informatique possède plusieurs caractéristiques attribuées jusqu'ici à la communication face à face. D'après lui, on retrouve dans ces groupes, une structure sociale qui reproduit certaines caractéristiques de la structure de la société du face-à-face, par exemple, des mécanismes d'autoproduction de règles et de normes, des codes de conduite implicites et explicites assortis de sanctions. Pour cet auteur, la communication de groupe médiatisée par l'informatique constitue un environnement social et symbolique dans lequel les participants peuvent développer un sentiment d'appartenance au groupe et peuvent s'y construire une identité collective, qu'elle soit communautaire ou sociale. Ce sentiment d'appartenance peut, dans certains cas, avoir tendance à monter en généralité et aboutir ainsi à un phénomène d'imagination sociale partagée de l'entité collective en tant que communauté.

Toujours selon Proulx, il précise que les communautés virtuelles sont dans la majorité des cas, des communautés d'intérêt et que ce qui fait lien peut être le partage des valeurs, de croyances ou d'intérêts communs, la même appartenance culturelle, nationale ou ethnique, ou encore, familiale, générationnelle, sexuelle ou religieuse. Ainsi, il ne serait pas nécessaire dans ce type de communauté d'avoir une proximité géographique. Pour qu'il y ait un sentiment d'appartenance, la scène d'interactions électronique doit mettre en relation des personnes qui détiennent ou construisent des liens entre elles et dont les interactions sont réciproques, soutenues et durables. Pour les auteurs Wellman et Hogan, on communique par internet avec des proches dont on se soucie : la famille, les amis et les collègues de travail au moment où on le veut et auprès de qui on le veut, peu importe l'heure ou le lieu, tout en personnalisant cette expérience. De son côté, Fischer voit les communautés virtuelles comme étant plutôt fonctionnelles, exploitant les technologies numériques de communication pour gérer les utilités qui se constituent autour d'un centre d'intérêt ou d'un objectif commun particulier comme dans le cas des communautés virtuelles universitaires, scientifiques et professionnelles ayant des buts divers. Quant à Harvey, il mentionne que la diffusion large et accélérée de travaux sur les communautés virtuelles a entraîné la prolifération de divers types de communautés et d'applications comme les communautés d'intérêt, les communautés d'apprentissage collaboratif, les communautés de pratique professionnelles distribuées. Pour Burnett, il y a quatre types de communautés en ligne : les communautés d'objectifs, les communautés de pratique, les communautés circonstancielle et les communautés d'intérêt. Comme l'explique Gensollen, l'internet favorisait au départ le développement de relations médiatées entre entreprises (le *B to B*) et les relations médiatées des entreprises vers les ménages (le *B to C*), mais ce sont vraiment les relations interpersonnelles (le *C to C*) qui se sont imposées comme l'usage principal du web. Il ajoute que c'est à partir de ces communautés d'échange que se sont restructurés le commerce en ligne, la distribution de logiciels libres et le travail collaboratif dans les entreprises. Pour lui, internet a modifié les mécanismes informels par lesquels se mettent en place les circuits parallèles permettant aux organisations de fonctionner. Toutefois, si on se réfère aux propos de Proulx et Harvey, les communautés virtuelles peuvent contribuer à créer le sens du partage, de l'appartenance, mais

aussi le sens de l'exclusion sociale. Dans le même ordre d'idée, Wellman et Hogan signalent que la fracture numérique s'accroît globalement, l'utilisation d'internet dans les pays développés augmentant plus rapidement que dans les pays en voie de développement. Finalement, comme l'explique Campos, lorsqu'on décide de participer à une communauté virtuelle, le processus de l'individu n'est pas accidentel, puisqu'on agit et communique en vue d'un objectif clair. Il considère que la communication et les communautés, en tant que champs d'échange de significations, seraient mieux comprises comme systèmes écologiques qui évoluent dans le temps.

Vicky Roy
Université de Sherbrooke

Aubin, P. (dir.) (2006). *300 ans de manuels scolaires au Québec*. Montréal/Québec : Bibliothèques et archives nationales du Québec/Les Presses de l'Université Laval.

En introduction, Lise Bissonnette, présidente-directrice générale de la Bibliothèque et Archives nationales du Québec, précise que le manuel scolaire constitue le filigrane des époques. Le catalogue qui accompagne l'exposition qui a eu lieu sur le thème, à Montréal, en 2006, atteste des changements sociaux qui ont marqué les sociétés qui les ont vu naître, car « contrairement aux essais et aux romans, ils n'ont pas le potentiel d'engendrer des remises en cause, des contestations, voire des révolutions. Ils traduisent docilement l'esprit dominant d'une époque » (p. 9).

Abondamment illustré, ce magnifique catalogue d'exposition aborde, sous différents angles, moins le discours au manuel que le discours du manuel, pour reprendre les propos de Paul Aubin, à la fois commissaire de cette exposition, mais aussi directeur de la publication. Cet ouvrage fournit des repères substantiels pour aider à comprendre le rôle du manuel scolaire dans l'évolution de la société québécoise, particulièrement aux chapitres de la pédagogie (soit l'outil d'enseignement et d'apprentissage), de l'idéologie (l'inculcation et la transmission des valeurs de la société dans laquelle les jeunes vivent) et de l'économie (le rôle du manuel dans la circulation des biens), précise Aubin. À cette fin, ce catalogue réunit plus d'une douzaine d'auteurs qui se partagent onze chapitres. Le premier, signé par quatre auteurs (Michel Allard, Paul Aubin, Soraya Bassil et Monique Lebrun), présente les thèmes principaux de l'exposition et souligne les formes changeantes qui répondent à la diversité de la clientèle visée. Les auteurs mentionnent que, du premier manuel publié en 1765, sous le régime anglais, le *Catéchisme du diocèse de Sens*, on atteint une masse de 3 600 manuels édités durant la décennie 1990-2000. Plusieurs manuels ont connu des succès de librairies comme le *Nouveau traité des devoirs du chrétien envers Dieu*, réédité plus de 60 fois entre 1841 et 1904.

En somme, le manuel occupe une place de choix dans l'histoire de l'édition au Québec et son contenu varie selon les disciplines enseignées, mais aussi selon leur nature (profane ou religieux), de leur langue (français, anglais, inuktitut, langues amérindiennes et anciennes), des clientèles visées, particulières ou spéciales (sourds, aveugles, manchots, etc.). Outre ces spécificités, l'exposition, tout comme le catalogue, présente tout matériel ou livre utilisé à des fins d'enseignement et d'apprentissage : du catéchisme, disciple par excellence de l'endoctrinement, aux cartes murales de toutes sortes pour visualiser l'histoire du Canada à l'étude, des livres du maître, du matériel audiovisuel, des objets et des appareils scientifiques, du matériel informatique, en plus de présenter les premiers manuels scolaires.

Dans ce premier chapitre, les auteurs décrivent l'évolution de cet outil pédagogique, produit de deux grands courants migratoires d'Europe (France et Angleterre). Depuis son apparition, le manuel «demeure l'un des moyens privilégiés par la société pour transmettre aux enfants et aux adolescents des valeurs qui tiennent à la fois du civisme, du nationalisme, de la morale, de l'hygiène, de la bienséance, etc., bref du comportement social, politique ou culturel à adopter dans la société» (p. 27). Historiquement, l'essor de l'édition du manuel scolaire colle à l'essor du système scolaire. Par exemple, avant 1840, un peu plus de 40 éditeurs impriment 271 manuels, pour une moyenne annuelle de 3,6 titres, alors que de 1965 à 1999, il s'imprime au Québec 9 159 manuels pour une moyenne de 271,6 titres. Ce sont les nouvelles approches pédagogiques qui nécessitent désormais une production abondante et variée et non l'augmentation massive et régulière de la clientèle.

Dans le deuxième chapitre, Claude Bonnelly présente la collection de la bibliothèque de l'Université Laval composée de manuels imprimés, édités ou publiés au Québec au cours des deux derniers siècles, réunis, grâce à de généreux donateurs. Composée de 13 000 manuels qui couvrent toutes les années d'enseignement et toutes les disciplines, la collection, située dans la section des livres rares de la bibliothèque des sciences humaines du pavillon Jean-Charles-Bonenfant, se divise en deux parties : la partie historique, qui précède la création du ministère de l'Éducation en 1964, comprend 5 300 ouvrages et la partie plus contemporaine, celle qui a suivi la création du ministère de l'Éducation et les réformes du rapport Parent. Les recherches de Paul Aubin ont enrichi le site MANSCOL, une banque de manuels scolaires québécois qui offre désormais un inventaire de plus de 20 000 manuels. En outre, ce catalogue informatisé offre des pages informatives qui permettent de contextualiser l'évolution du manuel scolaire québécois. Pour la suite, la bibliothèque de l'Université Laval souhaite numériser en texte intégral la partie la plus significative de la collection patrimoniale. Ainsi, ajoute l'auteur, le grand public pourra découvrir un imposant corpus de trésors oubliés.

Dans le chapitre consacré aux multiples formes du manuel scolaire (chapitre 3), Paul Aubin résume, selon l'ordre chronologique d'apparition, les origines de quelques-uns de ces auxiliaires, qu'il s'agisse des cartes géographiques ou des abécédaires, en passant par les tableaux de lecture de M.B. Lippens, des séries de cartes similaires aux cartes à jouer, regroupées en quatre séries, et portant sur différents sujets : l'histoire du Canada, l'histoire sainte, etc. À l'occasion, l'auteur relate des réactions ou des événements qui sont associés à ce matériel négligé par les chercheurs et identifient leur origine lointaine (Allemagne, Angleterre, France). Les deux chapitres suivants sont consacrés aux premiers manuels en langues autochtones au Canada et aux manuels anglo-catholiques durant la première moitié du xx^e siècle. Anne-Marie Baraby (chapitre 4) relate l'origine des manuels autochtones grâce aux efforts continus du père Jean-Baptiste de la Brosse qui fait imprimer à Québec, en 1767, un catéchisme en 2000 exemplaires et un abécédaire en 3 000 exemplaires en langue innue (montagnais). Abondamment illustré, ce chapitre précise que ces deux manuels scolaires publiés au Québec ont été imprimés à des fins d'évangélisation, et ce, bien avant tout autre manuel profane en langue française et avant la publication d'un catéchisme en anglais. Mélanie Lanouette (chapitre 5) précise que «[d]e manière générale, les manuels scolaires permettent aux anglo-catholiques d'exprimer la spécificité de leur projet éducatif, inspiré par l'expérience anglo-saxonne en Amérique du Nord. Plus précisément, les manuels d'histoire nationale utilisés dans les écoles anglaises révèlent une culture scolaire fort différente de celle de la majorité francophone» (p. 67), car ces manuels tendent à minimiser l'élément canadien-français, alors que ceux des franco-catholiques mettent l'accent sur le fait français au Canada. Dans le chapitre suivant (chapitre 6), Monique Lebrun examine 180 ans de manuels de lecture et retrace l'historique des méthodes qui ont prévalu, passant en revue les premiers abécédaires aux manuels plus contemporains et souligne le

choix des thèmes de 1880 jusqu'aux années 1940, imprégné d'une idéologie ultramontaine au point que les leçons de lecture oralisée, de même que les exercices d'articulation qui l'accompagnent, prennent à l'occasion un tour patriotique, note Lebrun. En somme, les manuels, ces «sismogrammes des mutations de la didactique de la lecture» (p. 83) illustrent les valeurs et les idéologies des époques qui les ont vu naître et illustrent le lien étroit que ces manuels ont entretenu avec une certaine culture littéraire.

Dans le chapitre suivant (chapitre 7), Suzanne Lemerise, avec la collaboration de Soroya Bassil, examine les transformations subies par l'enseignement du dessin de 1878 à 1960. Dès 1876, la valorisation du dessin prend son essor lorsque le Département de l'Instruction publique définit les orientations du système scolaire et rend obligatoire l'enseignement du dessin dans toutes les écoles publiques de la province. Au fil des années, les programmes de dessin se transforment, entraînant dans leurs sillons de nouveaux manuels dont ceux des sœurs des Saints Noms de Jésus et de Marie (1914-1929), des sœurs de Sainte-Croix avec *Cours pratique de dessin d'observation* (1928), préfacé par le nouvel inspecteur de l'enseignement du dessin à la Commission des écoles catholiques de Montréal, Jean-Baptiste Lagacé, et *Supplément au manuel Cours pratique de dessin d'observation* (1940), préfacé par Albert Tessier, prêtre. Pour leur part, les frères de l'Instruction chrétienne publient *Cours de dessin: conforme aux programmes des écoles primaires* (1948). Pendant la décennie des années 1950, la communauté diffuse une importante série de cahiers à spirale portant sur des thèmes précis comme le croquis, le lettrage, le paysage, etc. En somme, de 1905 à 1960, l'élève géomètre est aussi un observateur et un décorateur. Les auteurs notent que les programmes enrichissent le contenu de la matière par l'ajout du dessin d'observation, du dessin décoratif et du dessin libre, en 1905 et en 1948. Brigitte Caulier (chapitre 8) décrit la place occupée par le catéchisme à l'école québécoise. Dans un premier temps, l'auteure situe les origines de ce manuel, dans la foulée de la Contre-Réforme. Constitué de questions et de réponses, ce manuel «affirme les devoirs envers Dieu, l'Église et le prochain. S'il fournit les connaissances essentielles sans lesquelles l'Homme ne peut être sauvé, il permet l'inculcation des devoirs moraux, des modèles de vie en société et dans la communauté» (p. 101). Au manuel imposé s'ajoutent des manuels qui contournent le manuel officiel, d'autres qui constituent des guides d'utilisation, à partir des années 1930, lorsque le renouveau pédagogique s'impose au Québec. On se rapproche de l'enfant et de son affectivité. Le catéchisme comme manuel a connu un destin paradoxal. De présentation triste, il n'a pas profité des innovations éditoriales avant les années 1950. Il a été apprivoisé par des manuels de «contournement» dans lesquels les pédagogues ont pu laisser libre cours à une présentation plus séduisante du message religieux.

Parmi tous les manuels édités, le manuel de pédagogie a constitué un outil essentiel pour la formation des maîtres décrit par Marcel Lajeunesse (chapitre 9). Le premier manuel, le *Guide de l'instituteur*, de Francois-Xavier Valade, apparaît dans les années 1850-1860. D'autres suivront, dont celui de Roland Vinette, paru en 1948, constitué d'un amalgame d'articles parus dans la revue *L'enseignement primaire* dans les années 1940. Ce manuel s'inscrit pleinement à l'intérieur des directives de l'Église catholique. Par ailleurs, ce pédagogue a su insuffler un fort vent de modernité en introduisant l'école nouvelle centrée sur «l'élève, agent principal de l'enseignement» (p. 119). Selon Lajeunesse, quatre manuels ont profondément marqué la pratique du métier d'enseignant et les pratiques de l'enseignement. Ils ont véhiculé une philosophie de l'éducation qui s'est imposée au fil des années. Quant aux anglo-protestants, ils ont profité des manuels existants en Nouvelle-Angleterre et en Ontario avant de publier leur propre manuel de pédagogie.

Dans l'avant-dernier chapitre (chapitre 10) consacré au manuel sans frontière, Paul Aubin s'attarde aux 800 manuels d'origine étrangère qui ont été imprimés tels quels, adaptés, traduits, parfois plagés, et des centaines, voire des milliers, de manuels achetés directement de l'étranger, sous la forme de feuillets. Au Québec, Aubin précise que le mode usuel d'appropriation consiste à réimprimer, tels quels ou modifiés, des productions étrangères. Diverses raisons expliquent ce phénomène : d'abord, la carence de productions québécoises, dans les débuts ; puis, le rôle prépondérant joué par les communautés religieuses, fondées en France, du moins les communautés masculines, qui négocient des ententes avec leurs confrères d'outre-mer. Autre circonstance favorable : la guerre de 1939-1945, « coupant la source d'approvisionnement, principalement pour les collèges classiques, oblige à réimprimer des manuels [...] » (p. 127). Outre ces situations, le Québec a aussi exporté ces manuels. Pour preuve, nous retenons que, dès 1832, l'éditeur parisien Poussielgue réédite les deux grammaires du sulpicien Houdet qui avaient vu le jour à Montréal en 1811 alors que l'auteur était professeur au séminaire de Montréal. Tout comme pour les importations, les exportations se présentent sous la forme de réimpressions intégrales ou d'adaptations. Des catéchistes d'Uruguay publient, en 1956, une série de cahiers de religion qui affichent leurs sources québécoises. Plus récemment, la maison L'Artichaut de Rimouski éditait un outil pédagogique pour l'enseignement du français aux Sénégalais et l'adaptait également pour la France, la Belgique et la Suisse. Aubin conclut en spécifiant que « le manuel scolaire québécois a composé avec des apports multiples, parfois contradictoires, pour construire son propre modèle » (p. 131).

Dans le dernier chapitre (chapitre 11), Alain Choppin caractérise les paradoxes du manuel scolaire, en particulier sa réception, soit les réactions, critiques et sentiments qu'il suscite chez les contemporains. Dans les sociétés occidentales modernes où les réformes éducatives sont fréquentes, les manuels sont pressentis par les contemporains comme des objets de consommation pédagogique. Le manuel scolaire laisse rarement indifférent, ajoute Choppin, car il est investi d'un statut symbolique. Le manuel est « un miroir dans lequel se reflète l'image que la société veut se donner d'elle-même : c'est donc un reflet déformé, incomplet, souvent idéalisé » (p. 136). Cet instrument d'enseignement et d'apprentissage est un puissant vecteur d'idéologie et de culture, lieu de construction identitaire et de formation des mentalités collectives.

Le catalogue d'exposition rend compte de la diversité de cet outil scolaire qu'est le manuel scolaire. Les époques sont ainsi passées en revue et les types de manuels également. L'iconographie et la mise en page des manuels présentés témoignent de ces époques et rendent hommage à tous ceux qui les ont écrits, illustrés et imprimés, car imperceptiblement ils ont marqué nos imaginaires collectifs, ils ont imposé des normes et transmis une certaine « archéologie du savoir ». À la lumière de ce catalogue, dans lequel les dimensions idéologiques, culturelles, économiques et politiques sont mentionnées, le lecteur voyage dans le temps, ému par ces ouvrages qui ont accompagné, pendant 300 ans, de très nombreuses générations au pays de la connaissance contrôlée et normalisée.

Suzanne Pouliot
Université de Sherbrooke

