

## Études, revues, livres

Volume 16, Number 3, 1990

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900682ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900682ar>

[See table of contents](#)

---

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

---

Cite this review

(1990). Review of [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(3), 477–502. <https://doi.org/10.7202/900682ar>

## Recensions

### Études, revues, livres

Mativat, Daniel, Bruno Roy et Louis Vachon, *Nous reviendrons comme des Nelligan: anthologie de poèmes des étudiants du collège Mont-Saint-Louis (1978-1989)*, Montréal: VLB Éditeur, 1989, 239 pages.

*Nous reviendrons comme des Nelligan* regroupe des poèmes d'élèves de 5<sup>e</sup> secondaire du collège Mont-Saint-Louis, produits entre 1978 et 1989, et colligés par trois professeurs de ce collège. Son titre est redevable au poète Claude Beausoleil, qui en a fait la première et la dernière phrase d'un poème qui apparaît en exergue. Le sous-titre, quant à lui, renvoie à la photo de Nelligan et laisse sous-entendre ce que nous apprenons par la suite: Émile Nelligan a fréquenté le collège Mont-Saint-Louis. Le titre et le sous-titre rappellent donc une tranche de la vie de ce poète québécois, mais également, de façon implicite, le fait que la poésie de Nelligan est présente dans les cours de français du secondaire et sert souvent de «modèle». Par ailleurs, comme cet ouvrage l'explique, l'âge que Nelligan avait au moment où il écrivait ses premiers poèmes n'est pas sans attirer les adolescents.

Cet ouvrage est composé de deux parties et de deux annexes. La première partie regroupe les textes de chacun des trois auteurs alors que la deuxième nous fait prendre connaissance de productions poétiques scolaires. Les deux annexes, quant à elles, sont de nature historique; elles prennent toute leur valeur en contribuant à souligner le centenaire de la fondation du collège Mont-Saint-Louis.

#### *Première partie*

Le texte de Daniel Mativat, qui a pour titre «Émile Nelligan et le Mont-Saint-Louis», insiste d'abord sur le quotidien du collège Mont-Saint-Louis lors de sa fondation et glisse ensuite vers l'élève Émile Nelligan, pour le représenter comme un «élève en difficulté», pendant ses premières années d'études, avant d'entrer au collège Mont-Saint-Louis. En se référant aux propos de Luc Lacourcière, Mativat nous apprend que les résultats scolaires de Nelligan se sont nettement améliorés pendant son séjour au collège Mont-Saint-Louis. Aussi intéressants soient-ils, ces faits historiques demeureraient d'un intérêt relatif si Mativat ne faisait le lien entre l'influence de l'école et l'aptitude qu'ont tous les adolescents pour le rêve. Par cette allusion, son texte se rapproche de

la situation de production des élèves actuels du collège Mont-Saint-Louis. Mativat termine en rappelant que le collège Mont-Saint-Louis a longtemps gardé le silence sur Nelligan, ancien élève dont on était peu fier... mais qu'il a bien fallu réhabiliter, à l'instar de l'institution littéraire québécoise.

Le texte de Louis Vachon, qui a pour titre «Devant deux portraits d'une chambre» (il renvoie, bien sûr, au poème «Devant deux portraits de ma mère»), adopte un style poétique pour présenter la compréhension psychanalytique qu'il est possible d'avoir de la «chambre», ce lieu par excellence de recueillement et de réflexion, ce lieu «à soi», où on est seul avec son imagination. Lieu par excellence, donc, où vivre ses rêves personnels et où les écrire sous forme de poèmes! Dans ce texte, évocateur comme un poème, Vachon parvient parfaitement à faire comprendre l'essence même de la production poétique, qui est d'abord et avant tout production d'images et transmission de rêves.

Le texte de Bruno Roy, qui a pour titre «Le coeur et la flèche», cite de nombreux extraits de poèmes d'élèves pour insister sur les intentions et les moyens d'écriture, ainsi que sur les thèmes retenus, qui permettent à l'élève de passer de la contrainte scolaire (l'obligation d'écrire un poème) au plaisir de l'expression personnelle (écrire pour s'affirmer). C'est ainsi qu'il fait allusion aux jeux sonores («plan phonétique»), au passage de la dénotation à la connotation (source de l'image), aux jeux surréalistes, puissants déclencheurs d'une appropriation nouvelle de l'univers. Roy insiste beaucoup sur l'utilité de la création poétique pour permettre aux adolescents d'affirmer leur originalité, leur personnalité naissante. Au plan des thèmes qu'ils ont privilégiés, soulignons ceux que Roy met en évidence et appuie d'exemples: apprentissage personnel et difficile de la mort, solitude, plaisirs sensuels, amour, sexualité, rappel de l'enfance. Bref, voilà autant de valeurs existentielles qui ont provoqué de tout temps, chez l'humain, son potentiel créateur et qui influencent encore les adolescents d'aujourd'hui.

### *Deuxième partie*

La deuxième partie de l'ouvrage et la plus volumineuse, l'anthologie comme telle, est présentée par sections, correspondant chacune à un thème propre à l'oeuvre de Nelligan et inspirées des titres de son recueil; ce sont: I. L'Âme du poète, II. Les jardins de l'enfance, III. Amours d'élite, IV. Rêves clos, V. Ténèbres, VI. Confession urbaine.

Chacune de ces sections est introduite par un extrait d'un poème de Nelligan, par exemple un extrait du «Vaisseau d'or» pour la première section qui a pour titre «L'Âme du poète». Par la suite, des poèmes complets d'élèves sont regroupés, tous en correspondance avec ce thème. Chaque section se termine par la présentation de «fragments» de poésie de Nelligan, suivis par des extraits (20, ici) de poèmes d'élèves (de 1 à 8 vers). Chacune des six sections présente la même organisation, respecte le même ordre de présentation des poèmes d'élèves. Il aurait été intéressant que le choix de cet ordre de présentation soit expliqué aux lecteurs, afin de guider leur lecture.

De valeurs différentes, ces poèmes représentent bien les élans de l'adolescence et leur fougue. Ils présentent parfois des trouvailles poétiques dignes de grands poètes (par exemple «Foire d'images / où pleuvent les regards / où plongent d'obscurs sentiments», p. 153) tandis qu'à côté, l'exercice scolaire est reconnaissable (par exemple «Si l'amour était liberté / si l'amour était la vie / si l'amour était folie / alors je t'aimerais, p. 138). De toute façon, pour leur valeur d'écriture guidée par la soif de la découverte de soi, ces poèmes demeurent des productions intéressantes, visiblement bien préparées et suivies par des professeurs qui croient à la valeur de la poésie comme expression de la communication.

Du point de vue formel, il nous a semblé étonnant que tous les poèmes aient été écrits en vers, très souvent libres, mais très souvent aussi avec des rimes. Notre expérience d'enseignement de la création poétique nous a appris que le premier «réflexe d'écriture poétique» consiste souvent à faire des rimes, les élèves croyant ainsi, du même coup, parvenir automatiquement à écrire de la véritable poésie. Or, lorsqu'ils sont poussés vers la production de poésie en prose, les élèves comprennent plus profondément que l'essentiel de la poésie repose sur l'image et la force d'évocation des poèmes alors que la description, les coupures forcées en vers et les rimes n'arrivent pas facilement à produire des effets aussi suggestifs. Peut-être que ces enseignants du collège Mont-Saint-Louis ont fait part à leurs élèves de cette distinction nécessaire entre le poétique et la forme du poème, mais les productions que nous avons pu lire ne nous ont pas permis de le savoir.

Toutefois, malgré le monolithisme que nous reprochons à cette anthologie, nous lui reconnaissons sa valeur de document authentique. De plus, nous ne pouvons que nous réjouir de l'émulation qu'a dû faire naître chez ces élèves la parution de leurs poèmes dans une véritable publication, qui n'a rien à voir avec le journal d'école, par exemple. Cette publication leur permettra de démontrer leur fierté ouvertement et en toute conscience, ce qui n'avait pas été le cas d'Émile Nelligan.

Clémence Préfontaine  
Université du Québec à Montréal

\* \* \*

Tremblay, Jacques (éd.), L'éthique professionnelle: réalités du présent et perspectives d'avenir au Québec, *Cahiers de recherche éthique*, no 13, Montréal: Fides, 1989, 191 pages.

Ce dernier numéro des *Cahiers de recherche éthique* a pour objet les actes d'un colloque portant sur le thème de l'éthique professionnelle qui s'est tenu à l'Université du Québec à Rimouski en mai 1989.

Un fait, banal en apparence, lance d'entrée de jeu le thème du livre: depuis 1973, plusieurs groupes frappent à la porte de l'Office des professions

pour se faire reconnaître comme professions. Serait-ce là un indice de conduites professionnelles davantage préoccupées d'éthique ou, bien au contraire, un signe de graves déficiences au chapitre de la déontologie professionnelle? Cette question est «reproblématisée», amplifiée et approfondie par chacun des 12 collaborateurs qui l'analysent à partir de différentes préoccupations: criminologiques, éducatives, médicales, politiques, sociales, etc.

Malgré la pluralité des perspectives présentées, il semble pourtant se dégager des consensus de ces divers écrits: premièrement, notre civilisation postindustrielle a modifié notablement le contexte d'exercice des professions, de sorte que de nouveaux enjeux éthiques sont apparus qui dépassent nettement le cadre étroit des codes classiques d'éthique professionnelle. En effet, la déontologie professionnelle traditionnelle visait surtout à régir, sur une base individuelle, les rapports des professionnels avec leurs clients; elle n'est cependant pas pensée pour servir de guide afin de réguler les comportements collectifs de professionnels salariés, syndiqués et oeuvrant à l'intérieur d'institutions, comme c'est le cas de plus en plus de nos jours. Deuxièmement, plusieurs auteurs soulignent la nécessité de penser les questions d'éthique professionnelle au-delà d'une vision individualiste et conservatrice des droits acquis des membres d'une profession, mais suggèrent de pousser la réflexion jusqu'au point où seront prises en compte les dimensions sociales, politiques, économiques des pratiques professionnelles.

Le livre se divise en cinq parties. La première relate une entrevue avec M. André Desgagné, qui souligne que la transformation de la société a fait apparaître des intérêts contradictoires chez les professionnels, particulièrement lors de conflits de travail où, d'une part, comme membres de corporations, ils sont sensés servir l'intérêt public, et où, d'autre part, comme syndiqués, ils veulent protéger leurs propres intérêts.

La seconde partie propose quelques «points de repères». Par des voies différentes, Louis O'Neill, Guy Bourgeault et Pierre Fortin proposent le dépassement de la vision souvent étroite qu'ont les professionnels de leurs devoirs et optent pour une conception de l'éthique ouverte sur le social, une éthique de la responsabilité.

La troisième partie met en scène quelques «enjeux» éthiques de l'activité professionnelle. Guy Massicotte situe le problème de la déontologie professionnelle à l'intérieur de ce qu'il appelle la déontologie scientifique et technique. Pour lui, le développement des sciences et de la technologie ne peut faire l'économie de considérations éthiques plus larges. Gilles Dussault analyse le phénomène de professionnalisation au Québec en regard des effets du Code des professions établi en 1973. Il signale que même si les professions affirment protéger le public des charlatans, plusieurs inspectent peu leurs membres. De plus, elles possèdent un pouvoir de monopole qui limite le choix des consommateurs et crée l'inflation des coûts.

La quatrième partie a pour titre «questions actuelles». René Laperrière propose une éthique de l'informatique pour contrer l'absence ou la trop grande généralité des codes d'éthique régissant les grandes entreprises informatiques qui possèdent des renseignements confidentiels sur les personnes. Jeanne-Marie Gasse réfléchit sur les limites des concepts de «services essentiels» et d'«accessibilité universelle» des services de santé et souligne la nécessité d'une réflexion éthique qui aille de pair avec la progression du savoir dans le domaine médical. Marc Brisette analyse le phénomène de la criminalité professionnelle dont les actes sont aussi nombreux, les montants d'argent et les dommages beaucoup plus importants que ceux de la criminalité ordinaire.

Il est souvent pénible de lire un livre écrit à plusieurs tant la multiplicité des perspectives, des méthodologies, des styles et des contenus oblige le lecteur à un incessant et difficile recadrage. Pourtant la lecture de ce numéro 13 des *Cahiers de recherche éthique* s'est révélée fort agréable et intéressante. Qu'on ne s'attende pas cependant à des exposés savants, bien au contraire, on dirait qu'il a été écrit pour Monsieur ou Madame Tout-le-Monde. Parfois même on aimerait s'en mettre (des arguments) un peu plus sous la dent, tel le projet d'une éthique de la responsabilité, qui demeure encore vague et exhale des effluves de sacristie. Même si les propos des auteurs débordent largement le contexte éducatif, l'éducateur ne manquera pas de se sentir concerné par les réflexions posées.

Bref, il s'agit là d'un bon ouvrage pour s'introduire à la complexité d'une question simple en apparence.

Clermont Gauthier  
Université Laval

\* \* \*

Fafard, Roger, *Comment fabriquer des communications écrites et orales*, Montréal: Agence d'Arc, 1988, 232 pages.

*Comment fabriquer des communications écrites et orales* est destiné aux étudiants et professeurs de tous les ordres d'enseignement, à partir de la 4<sup>e</sup> secondaire, ainsi qu'à toutes les personnes qui ont à faire des communications dans l'exercice de leur métier ou de leurs activités sociales. Dès la table des matières, l'ouvrage annonce un contenu divisé en cinq chapitres et visant à fabriquer une communication: démarche à suivre, techniques de découverte d'idées, fonctionnement d'une communication, exercices et exemples de communication. Ayant choisi de retenir l'approche qui permet de faire toutes les sortes de communication en considérant leurs points communs, l'auteur propose une méthode générale pour faire comprendre le fonctionnement d'une communication et les étapes à franchir pour qu'elle soit réussie.

Avant d'aborder l'étude détaillée des étapes à suivre pour fabriquer une communication, l'auteur demande de lire les exemples de communication du chapitre V, afin d'«avoir un aperçu global, intuitif et visuel de ce qu'est une communication achevée et réussie». De plus, il suggère de consulter la troisième partie sur le fonctionnement d'une communication pour mieux en saisir le travail d'élaboration. Il est également possible de suivre l'ordre des chapitres et de voir le résultat de l'exercice au fur et à mesure. Chacune des étapes comporte un exposé suivi d'une illustration. Les premières étapes traitent des éléments communs aux communications écrites et orales: prendre conscience de la situation de communication et de ses implications, se documenter, découvrir les idées sur le sujet, établir sa stratégie de communication. Quant aux deux dernières — formuler sa communication et présenter sa communication —, elles distinguent la communication écrite de la communication orale.

Dans le chapitre II sur les techniques de découverte d'idées, un développement de l'étape III de l'élaboration d'une communication, l'auteur propose trois techniques: la technique du brainstorming, la technique rédactionnelle et la technique analytique, dont il donne la description, des exemples et les qualités et inconvénients.

Le chapitre le plus important de l'ouvrage porte sur le fonctionnement d'une communication, partie qui est appuyée par des tableaux, des exemples et des questions pour faire voir et comprendre les conditions d'une communication bien construite. L'auteur insiste particulièrement sur le rôle et les caractéristiques de l'introduction dont il indique les temps: contexte, objectif, plan et, le cas échéant, crédibilité, motivation. Dans le développement d'une communication, il faut communiquer une ou plusieurs idées en autant de paragraphes, surtout à l'écrit, dont le rôle et les caractéristiques sont d'énoncer une idée, de la prouver et de la conclure. Quant à la conclusion, elle rappelle ce que l'auteur appelle l'IDÉE (le sujet) de la communication, la résume et la termine. Pour conclure cette partie, on présente le tableau du plan type d'une communication écrite et orale et on commente les caractéristiques d'une communication: l'intérêt, la clarté, la cohérence, la mesure et, selon qu'elle est écrite ou orale, la maîtrise de la langue et la présentation matérielle.

Les exercices du chapitre IV proposent un découpage des éléments d'introductions, de paragraphes, de conclusions et de communications complètes, ce qui permet à l'utilisateur de vérifier sa compréhension des parties précédentes. Dans le chapitre V, l'auteur présente des exemples réels, et bâtis sur le même modèle, de communications écrites et orales pour bien montrer ce qu'est une communication achevée et réussie. En annexe, les caractéristiques des parties d'une communication sont reproduites en quatre tableaux.

L'ouvrage de Roger Fafard montre, sans prétention, les étapes à franchir pour élaborer une communication de qualité, dans une langue claire et dans un

texte aéré. Il est intéressant, autant pour la personne habituée à communiquer et qui voudrait rafraîchir sa méthode que pour celle qui, devant produire une communication, a besoin d'un guide d'un usage facile. C'est un ouvrage didactique à mettre entre les mains des professeurs et de leurs étudiants, même à l'université: la qualité des travaux serait améliorée dans leur présentation et dans leur développement.

Yvon Sirois  
Université Laval

\* \* \*

Montmarquette, Claude, Rachel Houle, Manuel Crespo et Sophie Mahseredjian, *Les interventions scolaires en milieu défavorisé*, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1989, 144 pages.

Dans une période où l'évaluation de programme est particulièrement à la mode, *Les interventions scolaires en milieu défavorisé* est le résultat de l'évaluation de l'Opération Renouveau menée en milieu défavorisé montréalais par la Commission des écoles catholiques de Montréal. Cette opération mise sur pied en 1970 s'inscrit dans le sentier tracé par les grands programmes américains tels Head Start (1965) et son prolongement, Follow Through (1967).

Suivant une méthode chère aux économistes, les auteurs élaborent un modèle économétrique qui englobe entre 140 et 180 variables explicatives des déterminants des rendements scolaires, de l'image de soi, du fonctionnement intellectuel des élèves et de l'évaluation du programme Opération Renouveau.

Certains résultats montrent, par exemple,

- une absence de lien entre l'image de soi des élèves et leur rendement scolaire;
- que le fonctionnement intellectuel et la scolarité de la mère expliquent une grande partie des écarts de rendement scolaire entre les milieux sociaux;
- que la scolarité du titulaire d'une classe est une variable importante dans la diminution des écarts dans le rendement scolaire des élèves selon leur milieu;
- que l'Opération Renouveau n'a pas été très efficace pour améliorer les résultats dans les matières de base.

L'un des points forts du livre réside dans la réactualisation des données sur les inégalités scolaires comme conséquence des inégalités sociales. En effet, dans une période où l'excellence et le rendement sont les objectifs prioritaires du système d'enseignement, il est majeur de montrer que le problème des inégalités n'est pas résolu. Et, pourtant, on assiste partout dans des colloques sur l'éducation à des discussions, des conférences presque exclusivement axées sur la qualité de l'enseignement et sur la formation insuffisante, voire mauvai-

On peut déplorer dans cette étude l'absence à la fois d'un cadre théorique et d'une analyse rigoureuse des données. Les auteurs se contentent de soulever l'existence ou non de relations entre les variables sans situer ces relations dans un cadre d'analyse. Il n'est peut-être pas surprenant que l'Opération Renouveau n'ait pas été très efficace. Les inégalités scolaires sont à bien des égards la conséquence des inégalités sociales et c'est vraisemblablement auprès de celles-ci qu'il faut intervenir. À ce titre, un des résultats intéressants concerne la relation positive entre le programme de nutrition mis de l'avant par l'Opération et l'amélioration du rendement scolaire.

Les résultats obtenus auraient pu fournir l'occasion de questionner les nouvelles orientations que semblent prendre les discussions sur l'école où le «return to basic» devient majeur. Toute société a des attentes, dans le temps, qui se traduisent en demandes à l'égard de l'éducation désirée. Comme ces attentes sont traversées par des tensions et des contradictions, l'équilibre s'installe lorsqu'elles sont plus ou moins latentes, masquées, tolérées. Et, l'équilibre est rompu lorsque les tensions et les contradictions s'exacerbent et entraînent bien souvent une remise en question du système d'enseignement, surtout dans une société où ce système est central. Lorsque les demandes sont trop contradictoires, l'école y répond de façon contradictoire, et participe, cultive la contradiction des demandes. Comment, dans le présent contexte, peut-elle répondre à une demande visant l'excellence (classes de douance, baccalauréat international, etc.) par la sélection et, en même temps, consacrer des argents et des énergies à réduire les inégalités scolaires? Il semble que dans une période de coupure budgétaire, il faille aller au «plus important» et la sélection des plus aptes devient prioritaire. Ce livre permet de constater, encore une fois, que les plus aptes sont surtout originaires des milieux plus favorisés.

La lecture de ce livre ne nous fournit pas beaucoup d'informations nouvelles sur la situation des milieux défavorisés dans l'école et sur les difficultés d'améliorer cette situation. Mais il a le mérite, non négligeable, de montrer qu'en mettant l'emphase pédagogique sur l'apprentissage des matières de base, il est possible de réduire les écarts entre les milieux dans le rendement scolaire.

Claude Laflamme  
Université de Sherbrooke

\* \* \*

Farid, Georges, *Code grammatical et pédagogie de la bande dessinée par l'exemple*, Montréal: Agence d'ARC, 1989, 160 pages.

*Code grammatical et pédagogie de la bande dessinée par l'exemple* présente, à partir d'exemples de bandes dessinées (B.D.) choisis majoritairement dans le répertoire européen, les notions clés relatives aux codes techniques et sémiologiques de la B.D. (telles que vignette, ballon, appendice, ellipse, etc.). Vingt-cinq activités d'apprentissage ont été retenues et organisées selon

une structure articulée en trois points: 1) le titre de chaque activité; 2) l'information théorique; 3) l'illustration (exemples) et la mise en application (références à d'autres exemples non illustrés).

La facture générale de cet ouvrage didactique est certes agréable; son format appartient davantage au cahier qu'au livre traditionnel et permet une lecture, dans l'ensemble, efficace, des codes et traitements de la B.D. (à l'exception de l'activité 4, «Comment lire les vignettes», où les schémas dans *Information* et les exemples dans *Illustration* ne sont pas éclairants et manquent justement d'exemples concrets). La principale réserve se situe au niveau des applications pédagogiques que la partie théorique sur les codes de la B.D. aurait pu générer, en particulier en classe de français. Pourtant, l'auteur nous précise, dès le début, que l'ouvrage avait un autre titre au moment de son élaboration (*Matériel didactique pour l'apprentissage... du message verbo-iconique de la bande dessinée: activités... pour le développement des fonctions informative, expressive, incitative, ludique du discours*) et qu'il est le résultat d'une recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation du Québec. L'ancien titre était trop long évidemment et les besoins de l'édition ont, semble-t-il, entraîné la disparition des activités sur les fonctions de la communication à l'origine des habiletés énoncées dans le programme de français.

C'est dommage, car l'auteur risque de ne pas rejoindre sa clientèle cible première, les enseignants du primaire et du secondaire. Ces derniers demeurent très souvent réticents face aux médias où l'image joue un rôle clé, s'ils ne peuvent y voir concrètement des apprentissages qui rencontrent les objectifs de leur programme. C'est pourquoi le terme «mise en application» qui caractérise la troisième section de chaque activité est inadéquat, car cette opération n'existe pas comme telle, elle suggère au lecteur d'autres exemples à consulter pour mieux comprendre la théorie. C'est donc un leurre d'annoncer cette mise en application, même si les références complémentaires à d'autres exemples demeurent comme telles valables. Apprendre le langage et les procédés d'un média de communication, dans le contexte scolaire, ne doit pas devenir une fin en soi, mais bien un moyen au service des apprentissages. Il faut donc souhaiter que l'auteur poursuive ce travail et rédige un second cahier qui, cette fois, permettra d'appliquer les notions apprises à partir d'un corpus davantage québécois (c'est le public cible) où les fonctions de la communication seront exploitées.

Stéphanie Dansereau  
Université du Québec à Montréal

\* \* \*

Hade, Daniel, *Classes sociales et motricité*. Sherbrooke: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, 1988, 303 pages.

*Classes sociales et motricité* présente les résultats d'une étude expérimentale sur les déterminants socioculturels du développement moteur de l'enfant. Partant du constat de l'existence de relations entre le contexte culturel et

socio-économique dans lequel l'enfant est élevé et son développement moteur, l'auteur propose un modèle explicatif de cette influence, identifiant trois groupes de facteurs: les pratiques éducatives familiales, les caractéristiques psychologiques et sociales de la mère et les valeurs des parents, ainsi que le statut socioprofessionnel des parents. Les données recueillies à l'aide de questionnaires auprès d'une centaine de familles dûment sélectionnées en fonction de caractéristiques socio-économiques et culturelles précises, ainsi que la mesure des capacités motrices des enfants de six ans issus de ces familles, ont permis à l'auteur de préciser les liens entre les valeurs et principes éducatifs et les milieux socio-économiques d'une part, et les relations entre ces valeurs et principes éducatifs et le développement moteur de l'enfant, d'autre part.

Malgré son titre prometteur, ce livre a une portée limitée dans la mesure où sa structure est celle d'une thèse de doctorat et que, conséquemment, l'auteur a dû circonscrire son sujet de recherche autour d'une problématique donnée. On y retrouve donc, sous des titres différents, une revue des écrits et ses hypothèses, une méthodologie, un exposé des analyses et des résultats statistiques, une conclusion et des annexes. En conséquence, le livre dans sa totalité ne peut que s'adresser à une catégorie restreinte de lecteurs, particulièrement celle des étudiants de deuxième ou troisième cycle désireux de s'inspirer d'un modèle expérimental rigoureux, proche de leur propre intérêt de recherche. Pour ceux que la motricité intéresse toutefois, la lecture des parties du premier chapitre traitant des relations entre le statut socio-économique, d'une part, et le développement perceptivo-moteur, la coordination motrice et les jeux moteurs, d'autre part, présente un certain intérêt. On peut regretter cependant que la référence de certains auteurs cités dans ce chapitre ait été oubliée dans la bibliographie et qu'à plusieurs reprises, l'auteur ait choisi d'emprunter des expressions inutilement compliquées, telles que «motricité d'impression à médiation extéroceptive de type perceptivo-moteur» ou «à médiation proprioceptive de type corps situé», qui viennent alourdir l'exposé, tout à fait clair par ailleurs.

René Paoletti  
Université du Québec à Montréal

\* \* \*

Désautels, Jacques et Marie Larochelle, *Qu'est-ce que le savoir scientifique? Points de vue d'adolescents et d'adolescentes*, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1989, 173 pages.

*Qu'est-ce que le savoir scientifique?* Cette question les auteurs l'ont posée à 25 élèves du secondaire et ils nous présentent la conception de la nature du savoir scientifique et de la production de ce savoir qui se dégage des informations recueillies auprès des élèves.

Le contenu du livre est bien documenté et se répartit en deux grandes sections complétées par deux annexes. La première section inclut les chapitres I et II et présente le savoir scientifique selon une perspective épistémologique et constructiviste. Le savoir scientifique serait un objet non pas divulgué mais

créé, construit, élaboré par un sujet et, de ce fait, soumis à des influences politiques, sociales et culturelles.

La seconde section, soit le troisième chapitre, laisse la parole aux élèves interrogés. Chaque observation des chercheurs est illustrée par une citation du discours tenu par un ou plusieurs sujets. Ces citations illustrent très bien la réflexion des élèves. Cependant, deux facteurs peuvent rendre difficile la lecture de certaines sections de ce chapitre. Le premier relève de la combinaison du langage écrit des auteurs et du langage oral des élèves. Le second, probablement plus important que le premier, correspond à «l'absence de ce dernier [le langage] ou le flou de son usage dans les discours recueillis» (p. 148). Évidemment, on comprend que cette démarche était intentionnelle de la part des auteurs car elle illustre le discours tenu par les élèves à propos des sciences ainsi que la qualité de ce discours... Il est important de souligner qu'à cause de la méthodologie utilisée, les auteurs ne prétendent pas que le modèle qu'ils ont construit soit caractéristique des représentations de la nature du savoir scientifique des élèves du secondaire.

De cet ouvrage on peut évidemment retenir que les élèves interrogés ont une conception réaliste-naïve du savoir scientifique et de sa production, ce qui se trouve à l'opposé de la conception constructiviste présentée par les auteurs dans la première section du livre. Cette constatation devient importante dans la mesure où elle suscite une réflexion chez le lecteur que ce dernier soit ou non d'accord avec certains aspects du contenu du livre. Cette réflexion doit conduire les chercheurs et les pédagogues à déterminer la place à accorder aux problèmes d'épistémologie dans le cadre de l'éducation à la science, de même qu'à élaborer des stratégies pédagogiques permettant d'aborder ce domaine. Cela sous-entend une modification profonde non seulement des programmes scolaires mais également des programmes de formation et de perfectionnement des enseignants et des enseignantes. Même si la conception de tels programmes dépasse le cadre de l'ouvrage, cette étape apparaît essentielle: on doit dépasser l'étape de la constatation et s'impliquer dans celle de la planification de stratégies pédagogiques, étape qui, trop souvent, ne fait pas suite à ces constatations théoriques. Ces travaux devraient se dérouler conjointement avec des recherches portant sur les mécanismes et les processus cognitifs qui permettent à l'apprenant de construire son savoir cognitif.

Le thème de ce livre et le débat qu'il peut susciter sont donc fort intéressants. Cet ouvrage peut constituer l'amorce d'une réflexion qui devra être approfondie grâce à des lectures complémentaires pour lesquelles les suggestions ne manquent pas dans le livre.

Yves Herry  
Université d'Ottawa

Létourneau, Jocelyn, *Le coffre à outils du chercheur débutant: guide d'initiation au travail intellectuel*, Toronto: Oxford University Press, 1989, 228 pages.

Que ce titre, *Le coffre à outils du chercheur débutant: guide d'initiation au travail intellectuel*, (peu intellectuel pour certains...), exprime clairement le contenu du livre! Un coffre, selon le Petit Robert, est «un meuble de rangement en forme de caisse qui s'ouvre en soulevant le couvercle: coffre à bois, coffre à linge, coffre à jouets, coffre à outils». Nous avons ici un coffre où l'on retrouve, rangés, les outils les plus utiles au travailleur intellectuel: des idées, des moyens, des techniques, des éléments de méthode, des trucs opérationnels pour produire, suivant un plan déterminé, avec des matériaux divers, certains travaux fréquemment demandés aux étudiants par les professeurs.

Fruit d'un travail collectif auquel ont participé directement 11 chercheurs, *Le coffre à outils* de Jocelyn Létourneau s'adresse à ceux et à celles qui font leurs premiers pas dans l'univers de la recherche au collège ou même à l'université. Cependant beaucoup d'initiés à la recherche auront plaisir, selon moi, à consulter ce guide et y trouveront des conseils qui s'ajouteront à leur arsenal de chercheur.

Chacun des 14 chapitres du guide correspond à une activité d'apprentissage ou à une étape d'une démarche de recherche. En première partie, on retrouve neuf chapitres ou «savoir-faire pratiques» présentant un ensemble de techniques de travail allant de «comment faire la recension d'une lecture» à «comment mener une enquête auprès d'informateurs» en passant par «comment se documenter», «comment analyser un document». Si certains chapitres peuvent être utiles à tous ceux qui s'initient à la recherche, d'autres visent une clientèle plus spécialisée qui recherche des conseils sur comment utiliser dans une recherche le tableau statistique, le document autobiographique ou encore sur comment analyser l'objet matériel, la carte ancienne, le document iconographique.

La deuxième partie expose les différentes étapes de la rédaction d'un travail long, plus particulièrement d'un travail exposant les résultats d'une recherche.

L'auteur du guide est parti des préoccupations, des contraintes et des problèmes concrets que rencontrent les chercheurs débutants. Aussi son travail fournit-il une excellente documentation scientifique tout en permettant aux étudiants d'acquérir un *habitus* de la recherche professionnelle.

*Le coffre à outils du chercheur débutant* ne se lit pas, il se consulte, comme un dictionnaire. D'où l'importance d'avoir ajouté à la table des matières abrégée, au sommaire, une table détaillée des matières de six pages. Ainsi l'utilisateur peut retracer rapidement l'outil, le bon outil, qu'il recherche dans son coffre de travailleur intellectuel.

L'auteur attache beaucoup d'importance à la qualité de la présentation de tous ses textes. Les chapitres traitant du plan de travail et de la manière de

communiquer sa pensée par écrit sont remarquables et ne peuvent qu'aider nos chercheurs, débutants ou non, à produire des écrits bien structurés.

En bref, *Le coffre à outils du chercheur débutant*, écrit dans un excellent français, est un livre pratique qui tient compte des tendances actuelles de la recherche et qui montre comment rédiger correctement un long travail aussi bien au collège qu'à l'université. Tout directeur de recherche devrait posséder ce livre d'abord pour le consulter et ensuite pour le suggérer à ses étudiants...

Marcel Boisvert  
Université de Montréal

\* \* \*

Mace, Gordon, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1988, 119 pages.

Il est de ces ouvrages, au demeurant fort modestes, qui risquent de passer inaperçus dans la masse des publications qui inondent nos bureaux. Le *Guide d'élaboration d'un projet de recherche* de Gordon Mace compte parmi ceux-là.

Depuis quelques années, quelques départements et quelques facultés universitaires ont institué au niveau des études avancées la pratique du projet de recherche dans le but, du moins à certains endroits, d'augmenter le nombre de diplômés. Car trop souvent il arrive, hélas, que les étudiants terminent leur scolarité mais ne rédigent jamais leur mémoire de fins d'étude. Le projet de recherche force les étudiants à mettre en branle très tôt dans le cours de leurs études l'élaboration de leur recherche. Ainsi, au département des sciences de l'éducation de l'UQAM, un étudiant doit déposer un projet de recherche avant la fin du cinquième trimestre suivant son inscription.

Pour fort louable et pour fort efficace qu'elle soit, cette pratique cause quelques difficultés méthodologiques à l'étudiant. Certes, il existe beaucoup d'ouvrages relatifs à la méthodologie ou à la rédaction de mémoires, mais la plupart d'entre eux, du moins ceux rédigés en langue française, demeurent trop difficiles, trop complets ou trop techniques pour d'apprentis chercheurs. L'étudiant en quête d'informations relatives à un projet de recherche se retrouve difficilement à travers cette littérature d'autant que peu possèdent une expérience satisfaisante.

Le petit ouvrage de Mace pallie cette lacune. Désormais l'étudiant aura à sa disposition un ouvrage simple et illustré d'exemples qui lui permettra de s'orienter dans cette jungle qu'est la méthodologie.

Après avoir défini la nature et les limites d'un projet de recherche, l'auteur traite tour à tour du choix du sujet, de la formulation de l'hypothèse, de l'élaboration de l'hypothèse, de la construction du cadre opératoire, du choix

de la stratégie de vérification, du choix de l'instrument de collecte des données, du traitement des données, de l'énoncé des conclusions anticipées, et enfin de la construction et de la présentation de la bibliographie.

Chacune des étapes du processus de mise en oeuvre du projet de recherche est illustrée par un exemple issu des sciences politiques. Il suffira au lecteur de procéder aux ajustements propres à la discipline dans laquelle il oeuvre. Somme toute, c'est un ouvrage simple mais utile à l'élaboration d'un projet de recherche.

Michel Allard  
Université du Québec à Montréal

\* \* \*

Limoges, Jacques, Jean Gosselin, Louise Monast et Andrée Robert, *Formation à l'entraide vocationnelle: l'avenir entre nous. Guide du formateur et L'avenir entre nous: formation à l'entraide vocationnelle. Guide du participant*, Montréal: Agence d'ARC, 1989, 123 pages et 94 pages.

*Formation à l'entraide vocationnelle: l'avenir entre nous. Guide du formateur et L'avenir entre nous: formation à l'entraide vocationnelle. Guide du participant* répondent bien à un besoin réel dans le domaine de l'orientation professionnelle. Les auteurs abordent la question de l'entraide vocationnelle avec le souci de la logique en présentant une méthodologie facile à lire qui saura inspirer adéquatement les conseillers en orientation qui désirent cheminer dans cette voie. Un ouvrage qui m'a plu énormément, car en plus d'être le fruit d'une recherche qui m'apparaît sérieuse, il nous propose un plan d'action concret et pratique qui correspond bien à la façon d'être et d'apprendre des jeunes d'aujourd'hui.

L'idée d'un lexique au début est bien pensée. Ça rend la lecture plus facile. Puis les auteurs, tout au long de l'ouvrage, n'imposent pas, au contraire, ils suggèrent, et ceci est probablement le point le plus fort de cet ouvrage. Les auteurs partagent le fruit de leurs recherches avec l'idée d'inspirer le lecteur avec beaucoup de respect.

Toutefois certains aspects dans la présentation de l'ouvrage m'apparaissent faibles, soit la préface et la lourdeur de certains tableaux. Il serait préférable d'éliminer les sections 1, 2, 3 de la préface car elles sont superflues, et d'intégrer la section 4 au chapitre I.

Certains tableaux, même s'ils demeurent compréhensibles, sont difficiles à comprendre: tableau III (p. 32-33), tableau II (p. 30), tableau IV (p. 34).

Il s'agit d'un excellent ouvrage pour le praticien en orientation professionnelle et j'en félicite les auteurs. Enfin, une méthodologie pratique qui tient compte de la façon d'apprendre des adolescents et des jeunes adultes!

Pour ce qui est du guide du participant, je le trouve vraiment très satisfaisant à tous points de vue. Il est attrayant, facile à utiliser, compréhensible et présente des questions réfléchies et adaptées.

Louis M. Desjardins  
Université d'Ottawa

\* \* \*

Gauthier, André (éd.), *Explorations en linguistique anglaise: aperçus didactiques*, Berne, New York, Paris: Peter Lang, Coll. Recherches en sciences de l'éducation, 1989, 235 pages.

Les études réunies dans *Explorations en linguistique anglaise: aperçus didactiques* explorent les opérations sous-jacentes à la construction des significations dans trois domaines problématiques de la didactique de l'anglais. Dans la première partie, Ruth Huart-Friedlander dégage la nature des relations complexes qui sous-tendent la construction et l'interprétation des noms composés. Jean-Claude Souesme examine dans la deuxième partie les valeurs et la fonction de *do* dans les formes dérivées de *do something*. La troisième partie de l'ouvrage est consacrée à l'étude par Viviane Arigne du jeu des relations entre sujets parlants et les normes socioculturelles dans l'emploi du modal *shall/should*.

La lecture de l'excellente introduction par André Gauthier est un préalable essentiel à l'appréciation du contenu de ces études. En nous rappelant que la maîtrise d'éléments lexicaux et d'agencements syntaxiques «donnés une fois pour toutes» ne suffit pas pour comprendre le fonctionnement des opérations sous-jacentes à la construction des significations, Gauthier renvoie à la théorie de l'énonciation. En effet, les trois études qui constituent ce volume ont été réalisées sous la direction de Culioli, auteur de la «théorie des opérations énonciatives» et les outils d'analyse sont directement inspirés de ses travaux. Il s'agit dans ce volume d'une adaptation didactique de cette théorie relativement peu connue des chercheurs nord-américains mais qui a beaucoup marqué la recherche en didactique des langues en France.

À l'époque où les didacticiens s'interrogent à nouveau sur la place qu'il convient d'accorder à l'enseignement de la grammaire dans le cadre d'une approche communicative, André Gauthier se prononce sans ambiguïté sur l'importance de l'activité métalinguistique: «L'apprentissage d'une langue étrangère a autant pour fonction de révéler à l'élève la nature et l'étendue de ses capacités représentationnelles que de l'acheminer vers la pratique effective de la langue étudiée.»

À qui se destine cet ouvrage? Au linguiste, au didacticien, enfin à l'enseignant bien disposé qui est prêt à investir le temps nécessaire pour accompagner les auteurs dans leurs explorations. Le contenu est dense, la langue parfois spécialisée. Toutefois, les quatre collaborateurs au volume sont des professeurs d'anglais. Pour cette raison, sans doute, on constate tout au long de cet ouvrage

ge leur souci de rendre accessibles aux enseignants les résultats de travaux universitaires relativement ésotériques. Le texte se complète par un glossaire, une bibliographie et une table des matières détaillée.

Le lecteur qui souhaite dépasser les limites de la grammaire pédagogique traditionnelle découvrira dans cet ouvrage un arrière-plan à l'enseignement de l'anglais, et à la didactique des langues en général, fort enrichissant.

Alison d'Anglejan  
Université de Montréal

\* \* \*

Castellan, Yvonne, *L'enfant entre mythe et projet: destin de l'anticipation familiale*, Paris: Édition du Centurion, coll. Païdos, 1988, 178 pages.

*L'enfant entre mythe et projet: destin de l'anticipation familiale* est divisé en quatre chapitre: I- Le groupe familial et l'anticipation, II- Les enquêtes, III- L'instruction, l'éducation, l'anticipation..., IV- Convergences. Dans le premier chapitre, l'auteure explique la notion de l'anticipation en nous présentant une théorie de l'anticipation. L'enquête lycéenne s'est effectuée à partir de «ce qui avait été entendu du discours des parents, discours vertical. Les parents disent souvent: 'Dans notre famille...' suivait une dizaine de lignes. La deuxième phrase cherchait à recueillir une élaboration plus personnelle du discours parental, à travers sa répercussion en dimension latérale, celle des pairs: à ses amis, à ses cousins, on dit souvent: 'Dans la famille...'» (p. 35). Le deuxième chapitre présente l'enquête telle quelle. «Au total 223 lycéens d'un établissement public ont répondu, auxquels sont venus s'ajouter des échantillons comparatifs issus de l'enseignement privé, et de l'éducation surveillée» (p. 36). Quant aux deux derniers chapitres, ils nous offrent des interprétations des résultats.

Le premier chapitre me semble définitivement le plus satisfaisant. L'auteure nous présente une analyse innovatrice et provocatrice de la notion de l'anticipation. De plus, elle démontre l'importance de cette notion pour les relations familiales. L'anticipation est définie en termes d'attente du prévisible et d'éventualité de l'imprévisible. Plus loin, elle élargit cette notion de l'anticipation (p. 11) en la distinguant de l'attente cognitive (p. 15). Cette notion est liée aux concepts clés de Piaget (p. 11), de Mahler (p. 12), de Winnicott (p. 13), de Hartmann (p. 19) et de Mélanie Klein (p. 21). Pour cette dernière, c'est la notion du fantasme qui est mise en évidence et qui détermine l'importance du groupe familial: «Le fantasme, qui inclut le sujet de l'Autre dans la relation. C'est la clé qui va ouvrir le domaine du groupe familial» (p. 22). Voilà du matériel susceptible de favoriser la réflexion!

Le deuxième chapitre nous présente les analyses des enquêtes qui nous avaient préalablement été présentées par des exemples et des commentaires. L'auteure nous offre en annexe des témoignages supplémentaires d'écrits de

filles et de garçons de 12 à 15 ans. Les commentaires de l'auteure concernant les écrits des enfants et des adolescents sont très stimulants. Cependant, elle n'en reste qu'au niveau des observations personnelles. Cette dernière remarque m'amène à la seule véritable critique que j'ai à formuler concernant ce livre. Un avertissement au lecteur: la perspective de l'auteure est carrément psychoanalytique et les conclusions ne répondent pas aux exigences traditionnelles de la recherche en psychologie clinique et en sciences de l'éducation. Voici quelques exemples:

Les fillettes se différencient plus nettement des garçons que les adolescents des adolescentes (p. 84). Singularité aussi des filles, ce que l'on peut appeler dans un sens large la fréquence des projets à tonalité d'amour: amour des animaux, avec de nombreuses vocations de vétérinaire — amour du prochain, avec un métier qui permette de s'ouvrir aux autres, d'aider les autres, sans qu'il soit toujours question de les «réparer» (p. 53).

Les affirmations sont fort intéressantes, surtout considérant la recherche contemporaine aux États-Unis d'un Gilligan qui prétend que les filles ont une «orientation de souci» (caring orientation) plutôt qu'une «orientation de justice». Cependant, on ne nous offre que des chiffres approximatifs et aucune analyse statistique. Il en est de même dans le dernier chapitre où des affirmations concernant l'école privée (p. 112) et les groupes de différentes ethnies (p. 159) nous sont présentées en guise de conclusion (non justifiées d'ailleurs à cause du petit nombre de sujets pour chacune de ces catégories).

Si on s'attend à une conclusion «scientifique», c'est-à-dire appuyée par une recherche solide et rigoureuse, on trouve le livre décevant. Par contre, ce livre me semble assez stimulant dans la mesure où on se limite aux observations personnelles et aux analyses de l'auteure, et, à ce niveau, on peut en retirer une bonne satisfaction.

Michael Schleifer  
Université du Québec à Montréal

\* \* \*

*Enseignement supérieur en Europe*, Revue trimestrielle du Centre européen pour l'enseignement supérieur, vol. XIII, no 4, 1988.

*Enseignement supérieur en Europe* présente 11 articles regroupés sous trois principales rubriques: a) choix des études et mode d'apprentissage des étudiants (cinq articles); b) tribune (deux articles); c) mobilité internationale et reconnaissance des études et des diplômes (quatre articles). Les articles présentés proviennent de chercheurs oeuvrant en Finlande, au Danemark, en Turquie, aux États-Unis, au Canada, en RDA, en France, en URSS et enfin en Australie. Les approches et les thèmes sont alors diversifiés. Il est donc difficile de dégager une orientation et d'en arriver à une vision d'ensemble.

Certains articles présentent un intérêt particulier. La recherche de Tapio Aittola («Les études universitaires vues comme une étape dans la vie», p. 5 à

14), abondamment documentée, souligne deux aspects de la vie universitaire. L'auteur constate qu'il y a deux catégories d'étudiants universitaires: ceux qui traversent les trois étapes du développement de la pensée scientifique [1) le dualisme et l'accent sur les données; 2) l'attitude critique vis-à-vis de la relativité des connaissances; 3) le point de vue personnel sur les sciences] et ceux qui se limitent aux deux premières. Pour ces derniers, l'université est alors un lieu d'acquisition d'habiletés techniques. Il constate aussi, et ceci est particulièrement intéressant, que les étudiants «avaient appris au moins autant de la vie dans le contexte universitaire qu'ils avaient appris dans le cadre des études proprement dites» (p. 13).

Les recherches d'Elklit («L'enseignement universitaire en tant que discours rituel») et de Karagozoglu et Bellefleur Murray («Le profil des nouveaux enseignants dans les systèmes d'enseignement turc») ont aussi porté sur les catégories d'étudiants universitaires et font ressortir que, pour bon nombre d'étudiants, la valeur «économique» ou utilitaire prime.

La présentation de chaque recherche respecte les règles de l'art. Les figures et tableaux sont abondants (bien que parfois ils alourdissent le texte) et bien structurés; les bibliographies font souvent état de recherches publiées en finlandais, turc, danois, russe, etc., et, de ce fait, plus difficiles à apprécier.

La troisième partie sur la mobilité internationale et la reconnaissance des études et des diplômes ne présente qu'une recherche et trois rapports de conférence.

Ce numéro de *l'Enseignement supérieur en Europe* et plus particulièrement la collection UNESCO CEPES devraient intéresser les professeures et professeurs préoccupés de pédagogie universitaire.

Michel Saint-Germain  
Université d'Ottawa

\* \* \*

Perret-Clermont, Anne-Nelly et Michel Nicolet (éd.), *Interagir et connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Cousset: DelVal, 1988, 299 pages.

*Interagir et connaître* est un ouvrage collectif regroupant les travaux et les réflexions d'une vingtaine de chercheurs en psychologie sociale cognitive. Les recherches qu'on y présente sont centrées sur l'impact des interactions sociales sur la cognition. Le thème se subdivise en trois parties. La première porte sur les conflits sociocognitifs, avec un accent particulier sur le rôle des pairs dans la remise en question des procédures d'action ou de résolution. Deuxièmement, des recherches sur l'influence des normes sociales sur l'activité socio-cognitive sont présentées. Enfin, la dernière section traite de l'impact des contextes d'évaluation sur le déroulement et la résolution des tâches cogni-

tives. Les ouvrages collectifs présentent souvent des lacunes au plan de l'axe intégrateur des travaux qui y sont regroupés. Ici, la parenté conceptuelle et méthodologique des recherches ne fait pas de doute: les travaux de Doise, Mugny et Perret-Clermont y sont omniprésents. Ces trois mêmes auteurs ont déjà publié des ouvrages collectifs portant sur le même thème, et celui-ci innove en débordant du cadre traditionnel de l'intervention de variables sociales dans un contexte de résolution de tâches par une dyade de pairs. À cet égard, les deux dernières parties du volume présentent un intérêt certain pour ceux qui souhaitent avoir une compréhension élargie des conflits cognitifs.

La plupart des travaux qu'on y présente s'inspirent d'une approche scientifique classique; par contre, la taille des échantillons utilisés force la majorité des auteurs à n'utiliser que des tests statistiques non paramétriques, ce qui limite quelque peu la portée des résultats. Le problème est plus évident dans la dernière section où l'intérêt des problématiques soulevées semble être inversement proportionnel à la rigueur de la méthodologie et des analyses. Certaines des recherches contribuent peu à l'avancement des connaissances soit parce que l'équilibre entre les aspects sociaux et cognitifs y est déficient, soit parce que le décalage entre la date de publication et la date de réalisation semble trop grand. Somme toute, *Interagir et connaître* présente un éventail intéressant, bien qu'inégal, des travaux et perspectives d'avenir issus de la psychologie sociale cognitive. À ce titre, cet ouvrage intéressera sûrement ceux qui se préoccupent des aspects sociaux de la cognition, tout en laissant sur leur appétit ceux qui se centrent sur les aspects cognitifs de la socialisation.

Daniel Pelletier  
Université du Québec à Hull

\* \* \*

Cardinet, Jean, *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles: De Boeck Université, 1986, 269 pages.

Qu'il existe une pédagogie par objectifs, les divers programmes d'études en témoignent largement. Par contre, une évaluation par objectifs est-elle réalisable? C'est à cette question qu'*Évaluation scolaire et pratique* tente de répondre à partir d'un constat d'échec: il est, en effet, impossible de savoir si des enfants de neuf ans peuvent trouver l'état initial dans une soustraction dynamique. Suite à cette recherche, Cardinet en est arrivé à s'interroger sur le sens et la valeur de l'évaluation formative dans l'élaboration d'un modèle d'évaluation systémique. Enfin, l'auteur tente de situer le modèle systémique qui est le sien en le comparant à l'approche psychosociale de Perret-Clermont et Mugny.

Les trois parties qui composent l'ouvrage représentent trois étapes dans l'évolution de la pensée de Cardinet entre 1975 et 1986.

*Première partie: l'évaluation par objectifs*

Des trois chapitres qui composent cette partie, nous n'avons retenu que les deux premiers. Le troisième traite d'un problème sémantique avec des termes tels capacités, compétences et indicateurs.

Le premier chapitre correspond au compte rendu d'une recherche menée entre 1975 et 1978 sur l'évaluation par objectifs en mathématique. Le but de cette recherche est clairement explicité: «La pratique de l'évaluation a toujours reposé jusqu'ici sur un découpage des notions à contrôler... rien n'existe pour remplacer cette méthodologie atomisante» (p. 15). Pour Cardinet, l'atteinte d'un objectif pédagogique comporte trois niveaux: les comportements attendus, les procédures et, enfin, les représentations et les processus (résolution de problème). De plus, il faudrait que dans un test, nous puissions «avoir une vue d'ensemble de toutes les formes possibles de compréhension et d'incompréhension» (p. 29). Cardinet est bien conscient qu'un test d'objectifs pose un sérieux problème de conflit entre, d'une part, la formulation en termes précis des questions et, d'autre part, l'observation nécessaire d'un changement dans les représentations des enfants. Dans un tel cas, l'objectif pédagogique se réfère à un inobservable. Ce test aurait donc à situer l'enfant à son niveau correct de développement, ce qui implique la référence à un modèle éprouvé de développement inspiré de la psychologie génétique, de façon à faire apparaître la continuité du développement vers la maîtrise d'un certain domaine de représentation. Progression donc, mais aussi généralisation par transfert dans une situation de résolution de problèmes.

Un premier test administré auprès d'enfants de neuf ans a révélé une foule de difficultés imprévues qui remettent en question sinon le principe d'un test d'objectifs, du moins la valeur de l'instrument utilisé. Ces difficultés sont les suivantes: difficultés de lecture, difficultés avec le style écrit des problèmes, difficultés avec le temps des verbes et aussi avec les adverbes de temps. D'où une première constatation: les enfants ne savent pas tenir compte des marqueurs temporels dans une phrase lorsqu'il s'agit de lire un problème en mathématique. Autre constatation: pour trouver l'état initial dans une soustraction, l'enfant, à l'inverse de l'adulte, ne commence pas par établir une équation. Cette façon de procéder est tout à fait étrangère aux démarches naturelles de l'enfant, ce qui fait dire à Cardinet: «La distance est grande entre l'analyse logique d'une tâche et l'analyse psychologique de la façon dont on apprend à la réaliser» (p. 57).

En conclusion, l'intention du groupe de travail que présidait Cardinet était de s'inspirer d'une conception cognitive des objectifs pédagogiques. Sur ce plan, l'existence d'étapes successives d'acquisition n'a pas été confirmée, la progression observée ne semble pas, en effet, correspondre à un développement cumulatif.

Dans le chapitre suivant, Cardinet cherche à démontrer qu'il existe six façons différentes de découper des objectifs pédagogiques. Ils peuvent porter

sur trois types d'objet: le contenu, la démarche et la fonction du savoir en situation. Ces trois types d'objet peuvent aussi être considérés d'un point de vue statique ou d'un point de vue dynamique.

L'auteur montre bien que chacun de ces types comporte des avantages et des désavantages. Par exemple, les objectifs à contenus statiques sont les plus communément utilisés, mais aussi ceux qui peuvent difficilement s'appliquer à autre chose qu'à des connaissances: «Dès que l'élève ou l'étudiant doit faire plus que répéter [...] les informations qu'il a reçues, il se trouve mal préparé» (p. 114). À l'inverse, une conception des objectifs de contenus dynamiques pourrait consister à présenter aux élèves une succession de situations accessibles pour eux, mais néanmoins perturbantes, qui les obligent à une accommodation progressive de leurs conceptions initiales. L'étude des représentations qui est au coeur de cette démarche est séduisante mais «est-il nécessaire, nous dit Cardinet, de faire parcourir aux élèves un long cheminement soi-disant 'naturel', s'ils sont capables d'assimiler tout de suite une conception évoluée» (p. 115).

Nous ne reprendrons pas ici l'étude des types principaux. Qu'il suffise de dire que ces diverses formulations sont davantage susceptibles de rendre compte des exigences spécifiques de l'enseignement. Un programme d'éducation préscolaire, d'arts plastiques ou d'éducation des adultes peut-il, en effet, se satisfaire d'un type à contenus statiques?

Cardinet conclut en reconnaissant qu'il n'a pas de propositions précises à formuler mais qu'une réflexion s'impose sur le difficile rapport entre un apprentissage spécifique et l'énoncé des objectifs.

### *Deuxième partie: l'évaluation en classe*

Cette partie comprend six textes relativement courts qui traitent plus spécifiquement de l'évaluation formative en situation de classe.

«Pour évaluer les élèves, que faut-il observer?» Cette question qui est aussi le titre du premier chapitre de la seconde partie prolonge en fait une autre question: que signifie une note sur un bulletin? D'une certaine manière, cette note est ininterprétable. En effet, pour se faire une meilleure idée sur les savoirs et les savoir-faire enseignés à l'école, «il faudrait évaluer chaque élève par rapport aux objectifs pédagogiques, en contrôlant si les critères d'une performance suffisante ont été satisfaits» (p. 142).

Le rôle de l'évaluation formative devrait précisément consister à décrire la situation présentée à partir de ce que l'enfant sait faire ou ne sait pas faire, afin de permettre une intervention corrective immédiate. L'évaluation en cours d'apprentissage, et ce sous forme d'examens, comporte une ambiguïté fondamentale: trop de facteurs psychosociaux conditionnent les résultats des élèves. Ceci a pour effet qu'on devrait exclure de l'évaluation formative tout test à visée prédictive.

Que reste-t-il alors comme instrumentation valide en évaluation formative? Selon Cardinet, l'approche de Gagné peut sembler à première vue une conception satisfaisante d'épreuves diagnostiques à finalité formative. Il faut toutefois reconnaître la limite d'un tel système d'interprétation qui «suppose, en effet, que les structures cognitives du sujet sont la simple réplique de l'organisation interne du domaine étudié» (p. 145). Les représentations internes des enfants sont souvent très éloignées des représentations des adultes. Par exemple, l'enfant du préscolaire n'admet pas qu'à l'écrit le mot «train» puisse être plus court que «locomotive»! «Il faut pouvoir suivre la genèse des notions étudiées» (p. 149).

Quelle pourrait être la procédure idéale? Pour Cardinet, l'approche psychologique conduit à poursuivre des diagnostics trop fins pour être vraiment utiles aux enseignants. Une approche pédagogique paraît plus viable, ne fût-ce que parce que les maîtres sont les mieux placés pour dégager une théorie implicite de leur propre pratique: «Il [...] suffit de déterminer approximativement si telle activité scolaire envisagée a des chances ou non de convenir à leur niveau de développement dans la discipline et à leurs intérêts» (p. 154).

Dans le texte suivant, Cardinet amorce une recherche d'indicateurs pédagogiques susceptibles de donner à l'évaluation formative le rôle important qui lui revient. Qu'en est-il de «la cohérence dans le choix des procédures d'évaluation scolaire»?

Évaluer les élèves est une tâche complexe. Ce texte met en lumière les problèmes rencontrés par Cardinet lorsqu'il s'est agi pour lui de formuler aux enseignants des propositions concrètes à propos de l'évaluation. Face à l'ambiguïté de la formulation chiffrée sous forme de notes, les chercheurs ont ensuite proposé une évaluation critériée en fonction d'objectifs pédagogiques. Ceci a mené à une troisième conception selon laquelle «les procédures d'évaluation doivent être cohérentes avec la nature et le contexte de l'enseignement donné» (p. 160).

Cardinet procède alors à une analyse de la nature de l'enseignement; il fait ressortir le caractère polysémique de termes comme la matière à apprendre, la relativité des savoir-faire, la manière d'apprendre, la manière d'enseigner. Il importe de reconnaître les conséquences pédagogiques d'une méthode d'enseignement. Par exemple, on peut difficilement concevoir une évaluation standard selon que la méthode d'enseignement de la lecture est synthétique ou analytique. De même, une tâche qui s'appuie sur la motivation extrinsèque peut difficilement faire appel à l'auto-évaluation. Enfin, on ne peut ignorer la marge de liberté du maître ou de l'élève. S'il existe des chemins différents pour atteindre le même objectif, il importe d'en tenir compte. Bien plus: si ce sont les stratégies de résolution de problèmes ou de communication qui sont privilégiées, c'est plus la démarche que le résultat qu'il devient important d'évaluer, ce qui n'est pas réalisable avec des épreuves qui contrôlent la maîtrise des objectifs de contenu.

À ces exigences, Cardinet ajoute celles qui découlent du contexte, tels la grandeur du groupe-classe, les demandes des collègues qui enseigneront à ses

propres élèves par la suite, les propositions des spécialistes, les exigences de l'école comme institution, les besoins des parents et les attentes du milieu social.

En conclusion, l'auteur s'interroge sur une cohérence souhaitable entre tous ces facteurs. Comme il l'indique, si un programme est appliqué de façon stricte, ceci pourra être cause d'échec alors qu'une plus grande individualisation placera l'élève en situation de réussite. Bref, l'évaluation n'est pas indépendante de très nombreux facteurs qui, s'ils ne sont analysés et transformés, ne pourront favoriser une plus grande humanisation de l'école.

Dans le texte suivant, «L'évaluation formative à l'école obligatoire», Cardinet s'interroge sur le sens donné par les enseignants à la notation. Il semble que celle-ci soit pour eux une façon de répondre à des exigences extérieures. C'est la raison pour laquelle l'évaluation formative centrée sur la direction de l'apprentissage de l'élève apparaît comme si importante à Cardinet puisqu'elle concerne la situation du maître dans sa classe. Selon lui, il existe des sources d'information qu'on pourrait mieux exploiter. Par exemple, il pourrait s'agir d'étudier la façon dont les élèves peuvent schématiser leurs représentations par rapport à un concept, une structure ou un système. De plus, l'évaluation n'a pas à toujours passer par le maître: le système de contrat, les tests auto-correctifs ou les discussions entre élèves peuvent faciliter des retours d'information très riches. À une évaluation pointilleuse qui se révèle impraticable dans une classe, Cardinet propose des moyens moins précis mais très valables.

Les deux textes suivants précisent en quelque sorte la façon dont la prise d'information peut s'effectuer. Dans le texte «Évaluer les conditions d'apprentissage», Cardinet résume les résultats d'une enquête informelle menée auprès d'enseignants en exercice. Quiconque connaît assez bien les enseignants retrouvera, dans ces deux textes, ce qui différencie le monde des enseignants du monde des chercheurs en ce qui a trait à la pratique de l'évaluation.

Il semble bien que l'évaluation, de quelque nature qu'elle soit, soit étrangère à la pratique des enseignants. Ce qui importe avant tout pour eux, c'est qu'une activité pédagogique fonctionne, qu'il n'y ait pas trop d'effets perturbateurs et que la motivation de l'élève se maintienne à un haut niveau. Bref, l'évaluation faite par l'enseignant a peu à voir avec l'apprentissage. Si les enseignants ne suivent pas les principes de la technologie éducative, c'est sans doute en fonction de motifs qui échappent aux théoriciens. Cardinet en conclut que les enseignants cherchent intuitivement le modèle d'apprentissage le plus approprié au contenu, que leur préoccupation est davantage centrée sur le groupe et, enfin, qu'ils préfèrent étudier les problèmes que peut traiter l'enfant plutôt qu'évaluer l'élève lui-même. Pourquoi alors l'évaluation formative ne serait-elle pas ce qui forme l'expertise du maître dans sa classe, c'est-à-dire «une prise d'information qui accompagne un être en développement et s'efforce de faciliter à chaque moment sa croissance, en aménageant au mieux son environnement» (p. 197)?

Les «Réflexions d'enseignants sur l'évaluation des élèves» suivent alors; ce texte permettra à Cardinet de préciser le genre de prise d'information susceptible d'établir les bases d'une véritable évaluation formative en classe. Quelle est la réaction des enseignants face à l'évaluation continue ou ponctuelle et à l'évaluation interactive? Pour eux, l'évaluation continue est la seule qui leur paraisse valable; ce qui fait problème, c'est la coloration «subjective» d'une telle évaluation. Pourrait-on aller jusqu'à ne considérer comme valable que cette seule forme d'évaluation? Cardinet souligne qu'il existe trois interlocuteurs différents: les parents, les enfants et la société dont les intérêts ne sont pas toujours convergents. La préoccupation des enseignants interrogés apparaît surtout comme le désir d'élargir leur zone d'autonomie personnelle tout en étant bien conscients qu'ils sont au centre d'un conflit duquel ils peuvent difficilement s'échapper.

Au terme de cette seconde partie, Cardinet s'interroge sur la nature des «bilans». Les enseignants sont bien conscients que la pratique des examens met les élèves en situation de compétition, donc potentiellement en situation d'échec. D'où l'importance de l'évaluation formative, «seule approche globale pour le maître» (p. 231) et la seule capable de guider l'apprentissage de l'élève, de tous les élèves.

Mais ces jugements du maître ne peuvent avoir de portée générale pour la certification: «Dans la mesure où la société a besoin de bilans objectifs de ce que les élèves ont appris, elle doit alors organiser les examens correspondants» (p. 233). En soi, l'évaluation formative n'est pas comptabilisable en termes de bilans, mais une pratique articulée de celle-ci pourrait fournir à l'enseignant des informations utiles susceptibles d'améliorer le rendement des élèves.

### *Troisième partie: l'approche psychosociale*

D'entrée de jeu, Cardinet précise le sens de ce texte: «Il est possible que le modèle psychosocial, sur lequel se terminera cette revue, parvienne à suffisamment démontrer le caractère illusoire de l'objectivité apparente des examens, pour justifier une conception essentiellement formative de l'évaluation scolaire et pour retirer ainsi aux notes leur fonction sélective» (p. 241).

Avant de préciser en quoi cette approche peut effectivement faire avancer la problématique de l'éducation, Cardinet passe en revue les trois modèles d'évaluation auxquels il s'est référé tout au long de ses recherches.

Le modèle psychométrique lui paraît utile en ce qu'il permet d'ancrer le jugement plus subjectif de l'enseignant en rapport avec une échelle de performance générale. Il se demande, par ailleurs, si ces tests et examens ne mesurent pas davantage l'intelligence des élèves que l'apprentissage scolaire.

Le modèle psychogénétique est venu remettre en question le primat de la «bonne réponse»; ce qui compte bien davantage, c'est la façon dont un problème est résolu.

Le modèle systémique apparaît donc comme une tentative de synthèse des deux modèles précédents. Cardinet et Allal, qui en furent les principaux promoteurs, distinguent trois fonctions d'évaluation: une fonction prédictive, une fonction formative et une fonction certificative: «Ce qui fait la spécificité de chacune des trois fonctions primordiales de l'évaluation scolaire apparaît désormais comme acquis de façon définitive» (p. 249).

Mais Cardinet n'hésite pas à remettre en question son propre modèle: «Préciser le but visé, les critères de réussite, la progression, les corrections, etc. Est-ce la bonne voie?» (p. 251). Cette question est d'autant plus pertinente que le modèle psychosocial s'oppose radicalement au modèle systémique à partir d'une description différente de la réalité scolaire.

Pour les principaux tenants de l'approche psychosociale (Perret-Clermont, Mugny), il est douteux que l'on puisse jamais maîtriser un objectif parce qu'on ne peut définir de façon univoque, ni ce qui doit être appris, ni les critères de maîtrise. Toute mesure de l'élève paraît donc trompeuse. La démarche d'apprentissage ne peut être décrite que dans ce qu'elle a d'unique. Enfin, la certification doit rester qualitative.

Cardinet reconnaît que la réalité conceptuelle n'est pas une mais multiple. Ceci mène à des différences de compréhension entre maîtres et élèves, à des différences de représentation entre enseignants eux-mêmes. S'il y a convergence de compréhension, ce ne peut être qu'au terme d'un long processus d'apprentissage, certainement pas en cours de formation.

À propos de la gestion de l'apprentissage, Cardinet reconnaît que l'interaction maître-élève doit s'établir sur un mode de communication intersubjective où chacun des partenaires, en situation de contrat didactique, doit tenter soit de percevoir la représentation de l'élève pour le maître, soit de s'assimiler la représentation du maître pour l'élève.

Ce qui semble ressortir de l'analyse de Cardinet, c'est que les recherches en psychosociologie semblent assurer plus étroitement un statut distinct pour l'évaluation formative sans un contrôle certificatif sous forme d'examens. Bien plus, cette certification devrait s'appuyer sur la différenciation des performances en fonction de la motivation interne de l'enfant.

À la fin de son exposé, Cardinet s'interroge sur le rôle et la fonction d'une évaluation par objectifs. Il reconnaît que des épreuves communes ne peuvent mesurer valablement une maîtrise particularisée. Il serait souhaitable, selon lui, que les examens ne soient pas le critère ultime de l'apprentissage et l'unique fondement des certifications. Mais, ainsi que tous les textes antérieurs l'ont bien fait ressortir, il n'est pas prêt à tout faire reposer sur une évaluation formative.

Un tel ouvrage exige d'être lu non seulement par les spécialistes en mesure et évaluation ou les responsables des programmes, mais aussi et surtout par les enseignants eux-mêmes ainsi que par les étudiants et étudiantes en for-

mation des maîtres. Lorsqu'on sait que le ministère de l'Éducation du Québec s'appuie fortement sur le modèle systémique de Cardinet, il ne me semble pas superflu de suivre le cheminement d'une pensée infiniment moins éprise de certitudes que celle de ses disciples. Il est plutôt rare, à cette époque de certitudes toutes faites, de voir ainsi un chercheur s'interroger avec autant d'acuité sur le bien-fondé de sa démarche.

On peut regretter que la préface de De Ketele n'ait pas tenté de cerner le caractère évolutif, sinon historique, de cet ouvrage. À défaut d'un tel fil d'Ariane, le lecteur sera tenté de lire un ou quelques textes, alors que ce n'est qu'après une lecture complète qu'apparaissent vraiment les multiples circonvolutions de la pensée de Cardinet.

Michel Coron  
Université de Montréal

---