

Études, revues, livres

Volume 16, Number 1, 1990

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900657ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900657ar>

[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(1), 135–155. <https://doi.org/10.7202/900657ar>

Recensions

Études, revues, livres

Tremblay, Arthur, avec la collaboration de Roger Blais et de Marc Simard, *Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur: antécédents et création 1867-1964*, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1989, 426 pages.

Décrire comment ont évolué, au Québec, les structures supérieures du système d'éducation de 1867 à 1964, et surtout, relater le cheminement des idées qui, à travers la trame sociopolitique, ont abouti à la création en 1964 d'un ministère de l'Éducation et d'un Conseil supérieur après presque cent années au cours desquelles la responsabilité des affaires scolaires avait reposé sur les deux comités confessionnels du conseil de l'Instruction publique, le catholique et le protestant, ainsi que sur un surintendant, haut fonctionnaire réputé «apolitique»: voilà les objectifs qui ressortent de ce livre.

Le texte comporte trois parties. La première partie porte sur la période allant de 1867, année où P.-J.-O. Chauveau devint le premier «Premier ministre du Québec» en même temps que le «premier» ministre de l'Instruction publique, aux années où Paul Gérin-Lajoie occupa, dans le nouveau gouvernement Lesage, la fonction de ministre de la Jeunesse. Cette partie comporte six chapitres décrivant successivement: les péripéties entourant l'abolition en 1875 du poste de ministre de l'Instruction publique — la responsabilité des affaires scolaires étant alors confiée au niveau supérieur à un conseil auquel furent rattachés deux comités confessionnels et à un surintendant de l'Instruction publique — et les efforts vains du gouvernement Marchand de le restaurer; l'évolution, à partir des années 30, de la société québécoise et des idéologies; l'épisode de la commission Tremblay (1953-56) qui déclencha une remise en question du système d'éducation et de ses structures supérieures; les événements marquants — dont les états généraux de l'éducation en 1958 — qui, entre 56 et 58, donnèrent «aux personnes engagées d'une façon ou d'une autre dans le milieu de l'éducation l'occasion de se prononcer sur les grandes questions s'y rapportant» (p. 68); la période de 1958-1960 que l'auteur qualifie, mais sur le mode du questionnement, de période de latence et qui inclut les cent jours du gouvernement Sauvé; et, finalement, l'action législative de Gérin-Lajoie au ministère de la Jeunesse, auquel fut rattaché le département de l'Instruction publique — ce qui, aux yeux de plusieurs, en faisait un ministère de l'Éducation sans le nom (p. 113).

Le deuxième chapitre est consacré entièrement à la commission Parent. Après avoir examiné les propositions contenues dans les mémoires présentés à la Commission et portant sur les structures supérieures du système, l'auteur décrit le fonctionnement de la Commission et montre comment l'acceptation de la création d'un ministère de l'Éducation y a fait son chemin, Arthur Tremblay exerçant lui-même une influence non négligeable dans ce cheminement. Un troisième chapitre analyse les recommandations de la Commission relatives aux structures supérieures du système et contenues dans la première tranche du *Rapport* publiée le 22 avril 1963 alors que le dernier chapitre de cette partie rapporte les réactions à cette première tranche.

La troisième partie s'intéresse à l'ensemble des étapes et des événements entourant le Bill 60 qui créait le ministère de l'Éducation et le conseil supérieur de l'Éducation avec ses deux comités confessionnels. Dans les quatre chapitres que contient cette partie, l'auteur s'intéresse tout particulièrement aux différentes versions qu'a connues le Bill 60 et aux contenus des propositions soumises par les divers intervenants. Il consacre aussi plusieurs pages à la tournée entreprise par Gérin-Lajoie «pour convaincre les groupes intéressés et l'ensemble de la population du bien-fondé du Bill 60» (p. 286), alors que le Premier ministre venait tout juste d'annoncer, moins de deux semaines après son dépôt en chambre, le report du Bill à la session suivante et la tenue d'une vaste consultation publique. Il faut aussi retenir de cette partie la relation de l'intervention des évêques qui se solda par un compromis dit historique et que refléta la dernière version de la loi adoptée.

En conclusion, l'auteur propose son interprétation de l'histoire en cherchant d'abord à identifier les événements clés qui ont rendu possible à la tradition et aux transformations de transiger. Il énumère ensuite ce qui, à ses yeux, représente les acquis du Bill 60.

Le livre ne manque pas d'intérêt. Devraient le lire ceux et celles qui cherchent à comprendre le développement des structures du système scolaire ainsi que la part d'atavisme qui les marque. Assurément livre d'une relation des faits, il se présente surtout comme le récit de l'évolution des idées aboutissant au compromis que la force des choses imposait... Un de ses grands mérites d'ailleurs est de faire ressortir les enjeux idéologiques au sujet desquels se sont affrontés les différents intervenants intéressés à la chose scolaire et de montrer, par rapport aux idées clés, les points d'accord ou de désaccord ainsi que les voies qu'empruntera finalement le compromis.

Après sa lecture, il sera difficile au lecteur de refuser, voire même de simplement questionner la nécessité qui s'imposait au début des années 60 au Québec de créer le ministère de l'Éducation afin d'assurer la coordination d'ensemble du système et de le démocratiser au plan politique comme au plan de l'accessibilité; nécessité aussi d'y joindre un conseil supérieur de l'Éducation auquel

seraient rattachés les deux comités confessionnels, l'un catholique et l'autre protestant, avec leurs pouvoirs respectifs, de façon à conserver ce qui faisait l'originalité du système (voir, entre autres, les pages 376 et 379).

Car le livre d'Arthur Tremblay ne se résume pas à la description d'une évolution. Il est aussi une démonstration, celle du fait que les structures supérieures du système d'éducation adoptées alors non seulement étaient devenues de plus en plus acceptées, mais s'avéraient aussi la solution nécessaire, incontournable.

On ne saurait reprocher à Arthur Tremblay de livrer une version des événements qui constitue en quelque sorte une démonstration de la nécessité et du bien-fondé de la mise en place des structures supérieures de notre système d'éducation. Son nom, en effet, est attaché à la naissance de ces structures que s'est données le Québec dans le cours de sa Révolution tranquille en vue d'en pallier les déficiences. Témoin et critique de ce Québec d'avant les années 60 à titre de professeur en sciences de l'éducation, promoteur de la mise en place d'un ministère de l'Éducation (voir les événements de 1956 à 1958), il devient acteur de sa mise sur pied comme conseiller auprès du ministre de la Jeunesse puis comme membre adjoint de la commission Parent pour finalement devenir sous-ministre en titre avec la création du nouveau ministère de l'Éducation. Voilà donc un témoin de choix qui se devait de livrer une version des faits partagée d'ailleurs par un grand nombre de gens.

Mais plus fondamentalement encore, au-delà de la démonstration, le livre se présente comme la justification d'une idéologie préconisant d'une part, aux fins de l'efficacité, la rationalisation de l'organisation de la société et, partant, l'intervention centralisée de l'État, et, d'autre part, la démocratisation à tous les plans des institutions. Il est d'ailleurs remarquable de trouver continuellement associés dans le texte lui-même ou dans les citations, selon des modalités très variées, les mots «coordination», «rationalisation», «centralisation», «contrôle», «étatisation», «modernisation» et «responsabilité ministérielle». Toutefois, sur ce plan des idéologies et des conséquences pratiques qui en découlent, les convictions de l'auteur n'entraînent pas d'emblée l'adhésion.

Pour plusieurs, l'événement le plus significatif de la réforme du système aura été la mise en place d'un ministère de l'Éducation et la «concentration» en un seul lieu du centre des responsabilités et des pouvoirs effectifs sur le système d'éducation qu'exerçait auparavant, pour une très large part, l'autorité ecclésiastique et qu'atténua relativement peu l'existence d'un organisme consultatif (le Conseil supérieur) malgré la présence des deux comités confessionnels avec leurs pouvoirs respectifs. Bien plus que cela, il nous semble que l'événement le plus significatif aura été l'acceptation de fait de cette idéologie de l'intervention de l'État. Et c'est de cette idéologie que se nourrira par la suite l'action du centre qui en même temps l'alimentera, contribuant ainsi à créer une situation qui, si l'on en juge

par les critiques, n'est peut-être pas plus efficace que celle où prévalait l'absence de coordination. Dès lors, la formule structurelle adoptée était-elle l'unique bonne solution permettant d'atteindre les objectifs essentiels visés? On ne doute pas qu'Arthur Tremblay saura s'attaquer à cette question dans le livre qu'il annonce comme faisant suite à celui-ci.

Parmi les parties du livre qui retiennent plus particulièrement l'attention, mentionnons la description des travaux de la commission Parent et du processus par lequel les commissaires en sont venus à accepter l'idée d'un ministère de l'Éducation auquel on joindrait un conseil supérieur de l'Éducation. Mentionnons aussi l'examen du rôle joué par un des principaux protagonistes de cette histoire, Paul Gérin-Lajoie.

Parmi les manques, il faut sans doute regretter que l'auteur ne fasse pas plus de place, hormis Gérin-Lajoie, au parti libéral du Québec qui, dans les années 50, se révéla un promoteur d'idées et servit avec d'autres organismes à canaliser les idées préconisant la modernisation du Québec ainsi que celle de son système d'éducation. De plus, le compte rendu des événements s'attarde très peu à l'aspect constitutionnel de la définition des structures supérieures du système. Pourtant, la création du ministère de l'Éducation et l'attribution de pouvoirs spécifiques aux deux comités confessionnels du Conseil supérieur sont loin d'avoir dissipé la confusion dans la répartition des pouvoirs générée par les alinéas de l'article 93 de l'A. A. N. B. De même, l'auteur accorde peu d'attention à la problématique des relations entre les structures supérieures du système et les commissions scolaires. Or, cette problématique, associée à celle de la confessionnalité, jouera un rôle significatif dans l'évolution du système du primaire et du secondaire.

Dans la conclusion du livre, Arthur Tremblay ne s'intéresse qu'à certaines conséquences du Bill 60 qu'il appelle des acquis. Parmi les autres conséquences, outre celle déjà signalée plus haut, peut-être faudrait-il aussi suggérer que l'arrivée du M.É.Q. et de l'idéologie dont il s'est fait le porteur a consacré la fin de l'affirmation de la responsabilité première des parents sur l'éducation de leurs enfants — responsabilité à laquelle l'Église catholique est liée et qu'elle a exercée de fait pendant longtemps. Il faudra désormais parler d'une responsabilité tout au moins partagée entre les parents et l'État. C'est une réalité que le discours officiel mettra du temps à reconnaître.

En bref, un livre qui, réussissant à rendre compte de l'évolution des événements et des idées auxquelles ils étaient associés, suscite des interrogations sur l'interprétation à leur donner pour la suite de l'histoire.

André Brassard

* * *

Palacio-Quintin, Ercilia, *Apprendre les mathématiques: un jeu d'enfant*, Québec: Presses de l'Université du Québec, 1987, 269 pages.

Apprendre les mathématiques: un jeu d'enfant de Ercilia Palacio-Quintin se divise en deux parties. La première, intitulée «Une approche préventive des difficultés d'apprentissage», représente à peu près le quart de l'ouvrage. L'auteure y décrit sa problématique dans le cadre d'un résumé de la théorie piagétienne du développement de la pensée logico-mathématique, une description du plan d'intervention DELOMAPRE (DÉveloppement LOGico-MATHématique PRÉopératoire) et une justification expérimentale de ce plan d'intervention.

La seconde partie de près de 200 pages, intitulée «Guide pour les éducateurs», reprend les huit thèmes du plan DELOMAPRE en proposant des exercices spécifiques à l'intention des éducateurs du préscolaire et du primaire.

La première partie débute sur des constats familiers: la mathématique est trop souvent une discipline rebutante pour un bon nombre d'élèves; les futurs maîtres ont de la difficulté à faire le pont entre la théorie didactique et la pratique scolaire; les changements au niveau des programmes sont souvent voués à l'échec. Très rapidement, l'auteure présente le contexte piagétien, et le plan DELOMAPRE qu'elle en tire, comme un élément de solution, du moins sur le plan théorique.

Mais quel est ce plan? En bref, douze principes: le primat de l'expérience, la présentation d'un seul élément inconnu à la fois, la création d'un climat mathématique, la diversification des activités autour d'un même concept, le respect de la hiérarchie mathématique, l'adéquation entre les stimuli et les capacités de l'enfant, l'expression symbolique, l'utilisation du conflit cognitif, la présentation d'éléments contrastés, la décentration progressive, la présentation d'ensemble limitée à sept ou huit éléments à la fois, la décomposition d'un problème en sous-problèmes. À partir de ces principes, l'auteure développe huit thèmes (la notion de grandeur, la notion de moitié, etc.) en suivant un modèle en six étapes qui permettent d'effectuer le passage de l'action concrète aux premiers niveaux d'abstraction, en passant par le langage et la transcription graphique.

Jusque-là nous sommes en présence d'un cadre théorique très précis et, semble-t-il, très valable; mais malgré la confirmation expérimentale de cette forme d'intervention, un praticien resterait peut-être sur son appétit. Or, c'est la seconde partie de l'ouvrage, la plus importante, qui donne toute la valeur à ce contenu théorique. Gardons-nous bien, comme l'auteure le mentionne, de le considérer comme un simple livre de recettes. Au contraire, cette partie contient un très grand nombre d'idées d'activités et, bien qu'elles soient toujours présentées de façon un peu répétitive, selon le cadre des six étapes du plan, l'intervenant y trouvera son compte.

Ce qui fait l'originalité et l'intérêt de l'ouvrage, pour le praticien comme pour le chercheur, c'est justement cette intégration d'exemples pratiques à l'in-

térieur d'un cadre théorique fouillé qui permet à l'intervenant de savoir pourquoi l'on propose telle ou telle activité. Il serait intéressant de voir cette structure appliquée à d'autres thèmes également.

Raynald Lacasse

* * *

Dionne, Jean J., *Vers un renouvellement de la formation et du perfectionnement des maîtres du primaire: le problème de la didactique des mathématiques*, Montréal: Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, collection Prix Grégoire, 1988, 325 pages.

L'auteur présente, dans *Vers un renouvellement de la formation et du perfectionnement des maîtres du primaire: le problème de la didactique des mathématiques*, une nouvelle approche de la formation des maîtres centrée sur la compréhension des concepts. Selon cette approche, les maîtres sont appelés à analyser les concepts mathématiques à l'aide d'un modèle de compréhension qui permet l'intégration des aspects épistémologique et psycho-pédagogique à l'aspect plus spécifiquement mathématique. La compréhension du modèle utilisé exige cependant une lecture approfondie pour bien en saisir tous les éléments.

Cette méthode a été mise à l'épreuve par le biais d'une expérimentation où l'on a surtout cherché à savoir dans quelle mesure le recours à l'approche décrite a pu contribuer à changer les représentations que les maîtres se font des mathématiques, de leur enseignement et de leur apprentissage. Les conclusions sont encourageantes, puisque l'on a pu constater une évolution des maîtres qui, après l'expérimentation, se sont montrés plus constructivistes, et ce tant dans leur perception des mathématiques que dans leur vision de l'apprentissage des mathématiques.

Ce volume s'avère intéressant à plus d'un point de vue. D'abord par son identification de quatre problèmes qui ont affecté et affectent encore de façon chronique la didactique de la mathématique: l'insistance souvent vive et prématurée sur le symbolisme; l'influence trop grande du formalisme; la présence envahissante des théories d'apprentissage et enfin la centration trop grande sinon exclusive d'un bon nombre de maîtres sur les seules réponses de leurs élèves. La description rigoureuse de ces problèmes ressort d'une analyse poussée des diverses approches et des divers courants en vigueur depuis une vingtaine d'années.

Un autre aspect mis en évidence dans la problématique concerne l'importance du rôle du maître dans la solution des problèmes identifiés et, par ricochet, l'importance d'améliorer la préparation des maîtres tant au niveau de la formation initiale qu'à celui du perfectionnement. Une implication pédagogique en découle: on y propose en effet une approche constructiviste comme modèle de formation

des maîtres qui s'appuie à la fois sur leurs connaissances, sur leurs expériences et sur leurs réflexions individuelles et collectives.

Des implications pour la recherche apparaissent aussi intéressantes suite à cette étude. En effet, les outils d'évaluation mis au point pour cerner des «objets» particulièrement difficiles, comme les perceptions face à une discipline et à son apprentissage ou les outils d'analyse des informations, pourraient être adaptés et utilisés pour d'autres études dans un champ connexe de recherches touchant les perceptions ou bien des futurs maîtres, ou bien des enseignants en exercice dans leur pratique pédagogique. En guise de conclusion, ce livre se veut aussi bien un guide précieux pour la formation et le perfectionnement des maîtres au primaire qu'un outil utile pour la recherche en didactique de la mathématique.

Nicole Nantais

* * *

Lefebvre, André, *À la rencontre de Gisèle Barret*, Montréal: Éd. Recherche en expression, 1989, 280 pages.

Gisèle Barret est l'initiatrice de l'expression dramatique au Québec. André Lefebvre est didacticien en histoire. Ce dernier a écrit un livre dont les intitulés de chapitres suivent les concepts pédagogiques fondamentaux élaborés, tout au long de vingt années de pratique et de réflexion, par cette chercheuse et didacticienne que fut Gisèle Barret. Sont au programme: la polysémie, le vécu, l'action, le collectif, le ludique, le processus, la progression, la non-directivité. Lefebvre pose des questions liées à la définition des termes («définir l'indéfinissable», «définir par l'historique») et aux pratiques pédagogiques («le programme n'est que prétexte», «une pédagogie prétexte», «formation des maîtres... mon urgence actuelle». La matière à traiter était riche, très riche; l'auteur, malheureusement, n'a pas su le reconnaître.

Ce qui apparaît d'abord comme une évidence, c'est qu'André Lefebvre entraîne l'expression dramatique du côté des sciences humaines. C'est en tant qu'historien et humaniste qu'il aborde le sujet et sa démarche est pour le moins étonnante. En effet, pendant toutes ces années, c'est du secteur des arts (danse, musique, arts plastiques, art dramatique) que l'exdra s'est réclamée, et c'est auprès des artisans du théâtre que Gisèle Barret a cherché reconnaissance et complicité, tant au Québec qu'en France. Est-ce que la fragilité de l'enseignement des arts en milieu scolaire et l'insistance actuelle sur la formation scientifique y sont pour quelque chose? Est-ce là une façon de conférer à l'expression dramatique une plus grande autonomie comme discipline? Ce choix reste néanmoins étonnant et Lefebvre ne s'en explique pas.

Le livre est remarquablement silencieux sur les défis auxquels doivent présentement répondre l'école et les enseignants, mais il est très bavard et truffé

de «bons mots» sur l'éducation. Le ton utilisé par l'auteur tient, par là, de la confiance personnelle. Mais je ne sais qui s'intéressera aux réflexions philosophico-poético-pédagogiques d'André Lefebvre, réflexions qui sont à la remorque des courants éducatifs du début du siècle. Le ton se fait parfois apologétique, et il tombe alors à plat, n'étant pas du tout de mise. Gisèle Barret a toujours défendu ses idées avec fougue, dans un style lumineux et puissant, et sa propre thèse de doctorat d'État, soutenue en 1987, doit être de la meilleure venue. Les paraphrases d'André Lefebvre sont, elles, d'une grande pauvreté.

Le reproche le plus important que l'on puisse adresser à ce livre, c'est de coincer Gisèle Barret, de l'enfermer dans un cercle dont elle a peut-être elle-même tracé les contours, mais qui est beaucoup trop étriqué pour sa riche personnalité. Ne se trouvait-il donc personne, à Montréal ou ailleurs, pour témoigner de son «oeuvre», pour l'analyser, la situer, la relancer, voire la mettre en contradiction avec elle-même? Où sont passés les Brian Way, Richard Courtney, Jean-Pierre Ryngaert, Richard Monod, André Maréchal, collègues avec qui elle a partagé ses pratiques et ses réflexions? André Lefebvre les connaît-il? Ou bien s'en fout-il comme il se «fout» de «ce Lecoq [...] que je ne connais ni d'Ève ni d'Adam» (p. 31)?

Il faut dire que, d'entrée de jeu, l'auteur avait déjà pris ses distances: «[...] ne prétendant pas étudier l'oeuvre de Gisèle Barret, mais tentant seulement un essai sur l'enseignement en général et sur l'enseignement de l'histoire en particulier, je n'ai pas à me défendre de je ne sais quelle accusation de partialité» (p. 20).

Hélène Beauchamp

* * *

Farid, Helmi, *Parents-adolescents-communication-couples*, Montréal: Agence d'ARC, 1988, 160 pages.

Différents thèmes sont abordés par l'auteur dans la première partie de *Parents-adolescents-communication-couples*: l'adolescent, son corps et sa sexualité, l'adolescent en relation avec les principaux agents de socialisation, l'adolescent et certains problèmes d'adaptation. Chacun des six premiers chapitres est suivi d'un questionnaire où les jeunes s'expriment sur les sujets précédemment abordés.

Dans la seconde partie, l'accent est mis sur l'importance de la communication tant dans la relation de couple que dans la relation parents-adolescents. L'auteur termine en abordant l'impact, sur les adolescents, de la rupture des communications dans le couple, soit celle occasionnée par la séparation ou le divorce.

Deux éléments particulièrement intéressants contribuent à assurer une certaine originalité à cet ouvrage. La présentation d'éléments théoriques suivis du

point de vue des adolescents sur ces derniers permet de comparer et de confronter ce qui se dit et s'écrit sur les jeunes à ce que les jeunes en pensent. Le rappel que la qualité de la relation parents-adolescents est influencée par le degré de maturité psychologique des parents ainsi que par la qualité de leur relation de couple souligne l'importance, pour les parents, de satisfaire certains de leurs besoins en tant que couple et en tant qu'individus.

Avec tous ces ingrédients, la table semble dressée pour un véritable festin. Malheureusement, nous sommes plutôt conviés à une cafétéria de qualité très moyenne. Une multitude d'éléments sont présentés, mais ils ne sont couverts que très superficiellement et souvent de façon incomplète. Le chapitre sur l'adolescent et son corps néglige d'analyser l'impact psychologique, sur les jeunes, des différences au niveau du rythme de maturation et au niveau de la qualité des transformations physiques; celui sur la sexualité n'aborde pas la contraception et les maladies transmises sexuellement; celui sur l'école ne nous renseigne pas sur le phénomène des décrocheurs et sur ce qui se passe dans la classe. Une autre omission importante touche les loisirs des jeunes: qu'est-ce qui les intéresse, quel est le sens de l'intérêt qu'ils portent à la musique?

En abordant l'adolescence, il importe d'en différencier le début, le milieu et la fin: le jeune de 15 ans et celui de 18 ans ne vivent pas la même réalité. Le genre d'amitié, la signification du groupe, la hiérarchie des valeurs, la recherche de son identité sont autant d'éléments qui évoluent et se transforment lors de l'adolescence. De la même façon, il importe de souligner la différence entre le vécu des adolescents et celui des adolescentes. Les attentes de la société à l'égard des uns et des autres divergent, les modèles proposés aux garçons et aux filles s'avèrent différents. L'amitié, les relations amoureuses, la sexualité se vivent différemment. Négliger de préciser ces nuances peut certes nuire à la compréhension de ce que vivent les adolescents d'aujourd'hui.

L'utilisation du questionnaire fournit des renseignements pertinents sur les jeunes. Toutefois, trop souvent le lien entre la théorie et les données du questionnaire ne semble pas évident: le chapitre sur l'école s'avère particulièrement éloquent à cet égard.

Dans la deuxième partie du volume, l'auteur nous livre un message un peu simpliste: un couple uni qui communique bien, qui présente à ses enfants un modèle rassurant et attirant pourrait éviter chez les jeunes l'homosexualité, la drogue, la délinquance, le suicide... Cette vision ne tient pas compte de l'influence des autres agents de socialisation, du tempérament de l'adolescent et de la réalité socio-économique.

Tout au long du volume, l'auteur ne distingue pas les faits des opinions et des valeurs. Quand il cite des recherches, il ne mentionne pas les références sur lesquelles il s'appuie. Comme il ne clarifie pas ses propres valeurs, le lecteur pourrait être amené à penser que l'auteur reflète des points de vue partagés par

plusieurs des experts dans le domaine de la famille, du couple et des adolescents. Pourtant plusieurs des valeurs traditionnelles présentées dans le volume ne font certes pas l'unanimité.

Un autre message livré aux parents suggère qu'ils doivent se montrer forts et sûrs d'eux-mêmes. Un bon modèle ne peut se permettre d'être fragile et vulnérable. Cependant, la majorité des parents qui ont des adolescents se retrouvent dans la quarantaine. Or, c'est précisément une période de remise en question pour les adultes, c'est précisément une période où ils se sentent vulnérables et incertains.

Enfin, il peut sembler étonnant de constater que la littérature nord-américaine sur les adolescents semble complètement ignorée, d'autant que le questionnaire s'adresse à de jeunes Québécois.

Somme toute, il s'agit d'un livre qui promettait beaucoup, mais qui, dans sa facture actuelle, peut difficilement être recommandé auprès des éducateurs.

Marcel Monette

* * *

Alvès, Christian, Joëlle Pojé-Crétien et Nicole Maous-Chassagny, *Modèles pour l'acte pédagogique*, Paris: Les Éditions ESF, collection Sciences de l'éducation, 1988, 223 pages.

Modèles pour l'acte pédagogique a été rédigé par trois spécialistes des enfants en difficulté. Tour à tour, ils analysent l'acte pédagogique dans une perspective pluridisciplinaire mettant à profit leur spécialisation respective: l'orthophonie, la formation des maîtres et la psychanalyse. Aussi l'ouvrage se distingue-t-il des traités pédagogiques habituels. L'action pédagogique que les auteurs dénomme «dramatique pédagogique» emprunte à la narratologie sa théorie formelle et explicative. Dans ce contexte, elle devient: «Une suite de péripéties amenant des acteurs, marqués par le manque, à une quête de savoir — le savoir étant tout ce que l'on voudra: savoir, savoir-être, savoir-faire [...]» (p. 16).

L'ouvrage comprend trois parties initiales et une finale. La première partie porte sur le contexte, les conditions d'émergence et le champ de signification de l'acte pédagogique. Pour que ce dernier s'inscrive dans «l'histoire du sujet apprenant» (p. 21), le rôle du déséquilibre, du risque et de la motivation dans l'apprentissage est analysé; ces éléments créent le «manque qui marque» (p. 201), dans ce sens qu'ils sont déclencheurs d'une quête du savoir. De plus, l'action pédagogique passant par la communication, il y a alors à mettre en oeuvre une «pédagogique de l'alternance» (p. 27) où les temps forts modulent les temps faibles, où l'opposition traditionnelle théorie/pratique s'amenuise et où les rôles de l'enfant et de l'adulte s'interpellent. Les auteurs consacrent plusieurs pages à décrire les situations dialogiques qui construisent le savoir: l'échange, le ques-

tionnement, la transmission de l'information et les compétences de l'enfant dans le traitement de l'information. La régulation du comportement communicationnel constitue un objectif majeur à atteindre.

La deuxième partie de l'ouvrage présente l'acte pédagogique comme «un espace de positions, de propositions, de transformations» (p. 89). Essentiellement, les auteurs décrivent deux modèles d'interactions pédagogiques: le modèle des «opérations intellectuelles de base» (p. 91) et «le carré sémiotique» (p. 92). Des exemples illustrent le fonctionnement de ces modèles. Le modèle des «opérations intellectuelles de base» s'inspire des théories de Piaget et de Wallon concernant l'appropriation d'un objet de connaissance par le sujet apprenant. Les opérations ordonnées sont les suivantes: poser, c'est-à-dire faire exister pour les sens ou la conscience, des objets de connaissance donnés; projeter, c'est-à-dire établir des relations entre les éléments «posés» et «projetés»; faire communiquer, c'est-à-dire assurer chez le sujet apprenant, la capacité de transfert. Quant au modèle «le carré sémiotique», il est issu de l'analyse des énoncés ou des textes et vise à rendre compte «du parcours d'intégration affectivo-cognitif» (p. 103) de l'apprenant. Le modèle est applicable à l'analyse des comportements par le biais des «rôles thématiques» (p. 92). Les exemples décrits portent sur des apprentissages psychomoteurs tels le tennis, l'apprentissage des sciences et l'élucidation des attitudes.

La troisième partie de l'ouvrage étudie les aspects qualitatifs et signifiants des messages qui constituent la communication pédagogique. Elle s'intitule: «L'acte pédagogique: les mots de passe, la métaphore et l'élaboration du sens» (p. 152). Les auteurs rappellent quelques données linguistiques de base sur le mot et comment l'enfant s'approprie le sens des mots. Les développements les plus importants et intéressants portent sur le pouvoir évocateur des mots, notamment sur le rôle de la métaphore et de l'humour. La créativité à mettre en oeuvre dans la communication pédagogique est hautement valorisée par l'étude de son rôle dans la compréhension, la transmission des contenus, l'élaboration de la pensée, voire l'évolution du comportement. Des exemples appuient les développements théoriques.

La partie finale resserre les thèmes abordés autour d'un «Modèle d'Analyse Didactique» (M.A.D.). L'action pédagogique est synthétisée en six niveaux allant des finalités aux procédés, alors que le modèle opérationnalisé dans le temps se déroule en sens inverse. Le noeud de la «dramatique pédagogique» repose sur l'articulation technique/procédés.

En somme, un ouvrage qui ambitionne de faire parcourir au lecteur les nombreux dédales de l'acte pédagogique. Il n'y a pas de dogmatisme chez les auteurs; ils ont le courage d'énoncer des principes issus d'une vieille sagesse pédagogique, principes resitués dans le contexte d'une pédagogie contemporaine où

ils prennent tout leur sens. Un ouvrage qui comporte aussi des aspects novateurs. Enfin, un ouvrage qu'il faut savoir apprivoiser.

Rachel Desrosiers-Sabbath

* * *

Commission pédagogique du texte, *Contributions à la pédagogie du texte II*, Pratiques et théorie, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, no 52, Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1988, 129 pages.

Contributions à la pédagogie du texte II présente un compte rendu de recherches sur l'argumentation réalisées par la Commission pédagogique du texte composée de Daniel Bain, Clairette Davaud, Françoise Dunand, Monique Pignat, Jocelyne Pittard, Isabelle Rordorf-Wiblé et Bernard Schneuwly.

Cet ouvrage fait suite à *Contributions à la pédagogie du texte I*, qui pour sa part analysait l'enseignement de la composition et présentait des instruments théoriques et pratiques pour le transformer. Les données abordées de façon analytique dans le volume I sont soumises à la pratique dans le volume II, et ce en s'attardant à un type de discours bien particulier: l'argumentation. Les aspects théoriques qui guident la pédagogie du texte pratiquée sont d'abord présentés, suivis de rapports sur quatre «séquences didactiques» (ou «activités pédagogiques») portant sur différentes formes de l'argumentation: les spots publicitaires à la télévision, la rédaction argumentative dans une classe de 9^e latine, le compte rendu de débat, l'argumentation et les vidéo-clips.

L'approche théorique

L'approche théorique qui sert de base à ces «séquences didactiques» est double: d'une part, elle considère la situation de communication, et de l'autre, le texte. L'accent est mis sur la nécessité d'avoir recours à des situations d'apprentissage significatives pour amener les élèves à bien comprendre les textes qu'ils lisent ou écoutent et à réaliser des productions de qualité. Une préoccupation pour la situation de communication telle qu'affichée par ces chercheurs et praticiens trouve un écho dans les programmes de français du ministère de l'Éducation du Québec, lorsqu'il est question d'«approche communicative». La similitude entre ces options pédagogiques s'explique certainement par le fait que la communication est à la base même des processus de compréhension et de production de textes, donc qu'elle est toute désignée pour servir de base à des situations d'apprentissage de la langue maternelle (Valiquette, 1979).

La définition donnée au texte est la suivante: «L'unité à travers laquelle se réalise la communication.» Cette définition se situe dans les mêmes courants théoriques que ceux poursuivis par Jean-Paul Bronckart (1985) et Michel Fayol

(1985) dans leur analyse et leur description de la structure des discours, et où ils essaient de tracer une certaine typologie des différents discours.

Le lien entre la situation de communication et le texte a été clairement établi par Deschênes (1988) qui considère le «contexte», ou situation de communication, comme un des «principaux éléments à considérer dans une tâche de compréhension de texte» (p. 17). Il reprend la définition de Denhière (1984, cité par Deschênes, p. 15): «Le résultat d'une interaction entre un individu et un texte.» L'attention portée au récepteur se trouve ainsi mise en évidence et prouvée par un respect de l'intérêt des élèves pour le choix des textes utilisés lors de la réalisation des «séquences didactiques». *Contributions à la pédagogie du texte II* présente un intérêt particulier pour les pédagogues dans la mesure où la théorie et la pratique sont mises en relation.

Les séquences didactiques

Dans *Contributions à la pédagogie du texte II*, l'activité langagière concrétisée au cours des «séquences didactiques» est divisée selon trois catégories: celles de la réalité extralangagière, des opérations langagières et des unités caractéristiques des textes. La première démontre bien l'importance de l'émetteur/récepteur et doit être associée à la situation de communication; quant aux deux dernières, elles doivent être rattachées à la définition du texte donnée ci-avant.

Ces «séquences didactiques» visent à amener les élèves vers la maîtrise des activités de production de textes, en éliminant les difficultés qu'elles présentent pour eux. Le choix des textes étudiés en classe, et ce dans toutes les «séquences didactiques» présentées ici, confirme bien le souci de tenir compte du récepteur; ceci est particulièrement évident pour le choix de faire étudier des spots publicitaires et des vidéo-clips. Dans les séquences portant sur une rédaction argumentative, le sujet du vélomoteur a été retenu, conformément à l'intérêt que les élèves portaient à ce sujet; dans le cas du compte rendu de débat, c'est le sujet de l'horaire scolaire qui aura été retenu.

Chacune des «séquences didactiques» expérimentées en classe visait l'argumentation et avait pour but la production d'un texte écrit. La séquence préparatoire à la rédaction était réalisée grâce à la discussion en groupe ainsi qu'au débat d'opinion, afin de trouver les arguments de base pour la rédaction et de fixer ainsi le contenu du texte à écrire. Nécessairement, des clarifications sur l'argumentation parachevaient cette préparation. Cette étape de préparation permet d'éliminer plusieurs difficultés au moment de la rédaction, les sujets n'ayant pas alors à se soucier de chercher des idées au fur et à mesure de leur rédaction. Ce souci de faciliter le travail des élèves est présent en situation scolaire, et prend souvent la forme d'activités préparatoires à la réalisation d'une autre activité; c'est par exemple le cas lorsque la compréhension (lecture, par exemple) et la production (écriture, par exemple) sont mises en relation (Martin, Konopak et Martin, 1986).

La réalisation de ces «séquences didactiques» permet aux élèves de s'approprier personnellement les éléments de contenu débattus précédemment en groupe, que la rédaction soit individuelle ou collective. Chacun doit mettre en valeur ce qu'il a retenu et compris, en l'exprimant le plus clairement et correctement possible.

Enfin, l'étape suivante est celle de la correction, et qui doit être menée à deux niveaux: celui de la structure de surface du texte (orthographe, conjugaison, syntaxe, etc.) ainsi que celui de la structure du discours d'argumentation. Cette correction complète et formative permet aux élèves de bien comprendre leurs faiblesses et leurs réussites.

Résultats

L'apprentissage principal réalisé par les élèves au cours de ces «séquences didactiques» semble concerner le développement d'un bon sens critique face aux argumentations qu'ils pouvaient lire ou écouter par la suite, en plus du fait d'être devenus eux-mêmes de meilleurs interlocuteurs, puisqu'ils avaient appris à défendre leurs idées. Les enseignants qui ont mené ces «séquences didactiques» ont conclu unanimement que la décision de faire porter une activité de compréhension et de production sur un sujet familier aux élèves et intéressant pour eux a certainement contribué à conduire les élèves au succès escompté.

Ces conclusions des enseignants confirment la nécessité de tenir compte des intérêts et des difficultés des élèves en situation d'apprentissage, afin que celle-ci soit la plus significative possible. Bien sûr, toutes les difficultés ne sont pas aplanies pour autant, mais un aspect important du travail des élèves s'en trouve facilité, soit celui de l'implication personnelle dans le travail scolaire à accomplir, qui est peut-être aussi importante que les explications données sur les caractéristiques du discours argumentatif, qui sait?

La publication *Contributions à la pédagogie du texte II*, de la Commission pédagogie du texte, confirme la valeur de l'approche communicative pour la compréhension et la production de textes en situation scolaire.

Clémence Préfontaine

RÉFÉRENCES

- Bronckart, J.-P., *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.
- Deschênes, A.-J., *La compréhension et la production de textes*, Québec: Presses de l'Université du Québec, 1988.
- Fayol, M., *Le récit et sa construction*, Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.
- Martin, M. A., B. C. Konopak et S. H. Martin, Use of the guided writing procedure to facilitate reading comprehension of high school text materials, in J. A. Niles et R. V. Lalik (éd.), *Solving problems in literacy: learners, teachers and researchers*, Rochester, NY: National Reading Conference, 1986, p. 66-72.
- Valiquette, J., *Les fonctions de la communication, au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle*, Québec: ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, 1979.

Guide: méthodologie de la recherche en éducation et formation. Methodoref, Paris: Institut national de recherche pédagogique, 1987, 92 pages (Dossier bibliographique, no 2. Numéro hors série de la revue *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*).

Ce premier guide portant sur la méthodologie de la recherche en éducation recense 590 références provenant de l'espace francophone. Réalisé par une équipe française, avec la collaboration de collègues belges, québécois et suisses, il se veut un outil à la fois d'information et de formation destiné autant aux chercheurs qu'aux étudiants désireux de se former à la recherche, et il s'articule autour des trois objectifs principaux suivants: 1. proposer un outil de travail; 2. mettre en valeur la variété et la richesse de la production en ce domaine et encourager d'autres travaux; 3. constituer une base de données destinée à s'enrichir avec les années.

Les champs couverts sont ceux de l'éducation et de la formation, auxquels s'ajoute celui, plus vaste, des sciences humaines, en raison de ses méthodologies, qui «inspirent et éclairent» les approches considérées.

Les documents recensés se limitent aux ouvrages et aux numéros spéciaux de revues. Il s'agit de livres de méthodologie, «postérieurs le plus souvent à 1970», complétés par «un certain nombre de textes fondateurs et d'ouvrages de fond».

Les compilateurs de ce document insistent sur le fait que cette première édition n'est qu'un début, destiné à être élargi autant «par la prise en considération d'articles plus significatifs» que par une couverture plus diversifiée.

Le plan de classement est très détaillé et se structure autour de cinq parties générales:

1. Généralités;
2. Sources d'information, documentation;
3. Collecte des données;
4. Traitement des données;
5. Produits de la recherche.

Précisons que la partie 2 (sources d'information, documentation) présente essentiellement des bulletins, des répertoires, des banques de données et une liste de périodiques «choisis pour leur caractère significatif dans le champ étudié» avec un accent sur la dimension francophone, le secteur anglo-saxon étant volontairement réduit.

Une analyse des références citées dans chacune des parties par source de publication donne le tableau suivant:

Classement des références	Nombre de références citées	Source de publication:						
		France	Québec Canada	Belgique	Suisse	International	Autre	Non identifiée
1. Généralités	319	264	20 + 1	14	4	7	2	7
2. Sources d'information	113	81	6	3	1	17	5	—
3. Collecte des données	57	37	4	8	5	2	1	—
4. Traitement des données	83	61	10	3	5	3	1	—
5. Produits de la recherche	18	12	3	2	1	—	—	—
Total	590 100%	455 77.1%	43 + 1 7.5%	30 5.1%	16 2.7%	29 4.9%	9 1.5%	7 1.2%

Précisons, toutefois, qu'un nombre non négligeable des publications citées correspond à des traductions, qui ne sont pas nécessairement identifiées comme telles: il y aurait certainement là matière à amélioration pour la prochaine édition. De même, les adresses bibliographiques ne sont pas toujours consistantes lorsqu'il s'agit d'éditeurs ayant des agences dans plusieurs pays.

Enfin, on pourra relever l'effort fait pour signaler aux lecteurs «où trouver en France l'édition québécoise».

Ce petit guide nous apparaît comme un outil extrêmement utile et devrait figurer parmi les ouvrages de référence de toute collection axée sur la recherche en éducation et formation.

Paulette Bernhard

* * *

Houssaye, Jean, *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire I: le triangle pédagogique*, Berne: Éditions Peter Lang, 267 pages et *Théories et pratiques de l'éducation scolaire II: pratiques pédagogiques*, 295 pages.

Les deux ouvrages de M. Jean Houssaye m'ont vite persuadé de faire l'économie des détours inutiles: c'est franchement bon. Réunis sous un même titre général — *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire I et II* — les deux textes répondent bien à la double exigence exprimée dans la préface par Daniel Hameline relativement à la pratique du récit de vie: « [...]s'instruire et instruire. Dans l'un

et l'autre cas, se trouve dépassée l'illusion solipsiste» (p. 10). *Le triangle pédagogique* expose un modèle, voire une théorie de l'éducation scolaire, alors que *Pratiques pédagogiques* raconte mille et une choses explicitant, certes, ce modèle mais proposant, surtout, d'innombrables raisons d'en saisir la genèse et la portée. Et je dis *raisons* au sens fort: l'humour, la diversité et la pertinence des anecdotes choisies, de même que l'intérêt des interrogations poursuivies invitent le lecteur à réfléchir et donc à construire les raisons que, dans un dialogue à peine fictif, il donne en écho ou en réplique au propos de l'auteur. Bien que le contexte scolaire choisi soit d'abord celui de l'enseignement de la philosophie, je ne doute pas que *Pratiques pédagogiques* plaise à beaucoup d'enseignants et d'enseignantes.

Plaire n'est pas, néanmoins, l'objectif premier de l'auteur; l'effort et le talent qu'il consacre à l'édification théorique ont résulté en un modèle original et d'une grande simplicité dont il faut vanter le mérite. «La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves [...]» Évidemment, on le savait: A. Kessler ou Y. Bertrand — pour ne nommer que ceux-là — y avaient déjà pensé à peu près dans les mêmes termes, de nous rappeler d'ailleurs l'auteur. Mais continuons la phrase: «[Trois éléments] dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou» (p. 233). Ce que Jean Houssaye appelle, ici, le triangle pédagogique va bien au-delà de la coprésence de trois éléments. Dans le sillage, quelque part, de la philosophie française des trente dernières années, mais surtout largement inspiré par les différents courants d'analyse institutionnelle, le modèle proposé redit autrement — autant dire qu'il dit, quelque part, autre chose — ce que Racine, par exemple, avait déjà osé dire dans la tragédie: à trois, il y en a toujours un de trop dont l'exclusion ratée constitue néanmoins la condition paradoxale du maintien de la relation entre les deux autres. L'originalité de ce que propose l'auteur consiste, il me semble, dans le rôle indispensable que jouerait le tiers exclu, en pédagogie, relativement à ce dont il est exclu: le couple aurait forcément trois pattes et le triangle n'engendrerait que des couples. Trois couples, en fait: 1. l'enseignement serait constitué du rapport privilégiée qu'entretient le professeur avec le savoir, rapport dont l'élève est exclu; 2. la formation serait le fruit de l'intimité que partagent le professeur et l'élève et dont le savoir est exclu; 3. et enfin l'apprentissage naîtrait des liens exclusifs entre l'élève et le savoir, liens dont le professeur est évidemment exclu. Ce qui est fascinant, c'est la manière dont l'auteur montre l'impossibilité d'un «couple» sans exclusion, c'est-à-dire l'illusion d'une réconciliation des trois éléments. En effet la réconciliation ne peut pas être synchronique, c'est là la loi du tiers exclu. De plus, les trois couples — ou les trois processus, dirait l'auteur — s'inscrivent dans un cercle institutionnel avec lequel ils entretiennent une relation conforme à la nature du processus. Il y a donc trois relations principales entre le couple et l'institution: une relation d'identité pour l'enseignement (c'est-à-dire que les institutions d'enseignement privilégient le couple enseignement au

détriment des deux autres), une relation d'opposition pour la formation (de fait les «formateurs» sont généralement en opposition avec les institutions, et vice versa) et enfin une relation de tolérance pour l'apprentissage (l'espace fragile de l'expérimentation pédagogique que toute institution va tolérer quand elle est tournée vers l'acquisition des savoirs). Et à tout cela, il faut ajouter la non-univocité des processus pédagogiques: les éléments d'un couple divorcent et se remarient autant de fois qu'il est permis de l'imaginer.

Comment donc choisir un processus quand on veut vivre une relation privilégiée à la fois avec l'élève et avec le savoir, et qu'on souhaite en plus voir exister ce lien privilégié entre l'élève et le savoir? Le modèle de l'auteur est clair: le choix gagnant sur tous les tableaux n'existe pas. Alors y a-t-il au moins une gradation dans les choix, un pire et un meilleur? Non, en théorie, nous dit l'auteur; ce qui ne l'empêche pas pour autant d'assumer sa subjectivité et d'avouer ses préférences: l'apprentissage. On n'est pas obligé de le suivre là-dessus, on doit néanmoins reconnaître la cohérence de son texte à l'égard des effets qu'il provoque: les textes de Jean Houssaye n'ont pas été écrits pour rassurer ou consoler, écrit Hameline, mais pour instruire. Mission accomplie.

Jacques Daignault

* * *

Ardoino, Jacques et Guy Berger, *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes: le cas des universités*, Paris: ANDSHA, 1989, 234 pages.

Les auteurs présentent trois études de cas d'évaluation: deux études dans les universités de Strasbourg et d'Aix-Marseille et menées par Jacques Ardoino dans le cadre du dispositif d'évaluation construit en France par le Comité national d'évaluation, ainsi qu'une troisième, réalisée par Guy Berger de la F.O.P.A. de l'Université de Louvain. S'ajoutent à ces trois évaluations ce qui, par ailleurs, est hautement significatif dans une démarche qui n'exclut pas la dimension politique, une tentative avortée d'évaluation de l'U.F.R. 8 de l'Université Paris VIII. Mais cet ouvrage ne se borne pas à la présentation de simples approches monographiques de la réalité universitaire: il nous propose une critique comparative de divers dispositifs d'évaluation, armée de plusieurs années de réflexion et d'écrits sur les spécificités respectives du «contrôle» et de l'«évaluation».

Ardoino et Berger ont en effet, il y a peu de temps, cosigné un article dans la revue française *Pour*, où ils considèrent que l'évaluation et le contrôle font partie de deux paradigmes différents, et où ils rappellent que cette question d'ordre épistémologique intéresse la totalité du champ des sciences anthroposociales.

Il leur restait à passer aux «actes» et à se lancer dans l'aventure de l'évaluation. La confrontation entre ces deux types d'études de cas permet aux auteurs d'esquisser, selon leurs termes, une théorie générale de l'évaluation, qu'ils présen-

tent dans l'introduction générale. En plus de la réflexion théorique qui accompagne ces études de cas, les auteurs ajoutent, et ce n'est pas le moindre intérêt du livre, quelques éléments d'un lexique qui porte sur l'évaluation, mais d'une évaluation élargie, reliée aux sciences humaines et aux sciences de la société et qui met en relief l'appartenance des termes retenus à l'un ou l'autre des paradigmes.

L'ouvrage est accompagné de nombreuses annexes qui permettent à un lecteur non familier avec la situation française de se retrouver facilement: sont abordés notamment le rappel de la naissance du C.N.E. et de ses objectifs, et les libellés des ordres de mission adressés aux experts. Parfois la lectrice n'a pu s'empêcher de se sentir quelque peu «voyeuse» par la présentation de lettres échangées par les acteurs, par le rappel de détails monétaires, bref, par ce qui est d'ordinaire laissé dans le plus grand silence ou tenu sous le sceau du secret. Mais cet étalage des difficultés rencontrées par l'évaluateur n'est jamais gratuite: elle est plutôt signe tantôt de la «domesticité» des sciences de l'éducation, tantôt d'une volonté d'évaluation «en miettes», laissant de côté toute perspective globale fondatrice de sens.

À la différence de nombreux livres ou traités portant sur l'évaluation, qui considèrent que l'évaluateur, perçu comme spécialiste de la mesure, doit produire une évaluation la plus objective et la plus inattaquable possible, voire construite comme une véritable «forteresse d'incontestabilité», pour confier ensuite son produit à un décideur, qui seul aura le droit de prendre en considération le politique, d'emblée, ici les auteurs réintroduisent cette dimension politique, voire polémique, à l'intérieur même du processus d'évaluation.

Cet ouvrage est donc un livre fondamental à plus d'un titre. Il sera, de plus, un excellent instrument pédagogique pour des étudiantes et étudiants qui suivent des programmes d'études supérieures. C'est une vision «autre» de l'évaluation que celle qui est traditionnellement présentée, et la confrontation de ces deux paradigmes peut, dans ce sens, se révéler profitable à ceux et à celles qui pourront l'amorcer.

Claudine Baudoux

* * *

Grossen, Michèle, *L'intersubjectivité en situation de test*, Cousset (Fribourg): Éditions Delval, 1988, 482 pages.

Dans *L'intersubjectivité en situation de test*, Michèle Grossen cherche à comprendre comment raisonne l'individu et quel est le rôle des significations sociales attribuées à une situation dans l'élaboration de ce raisonnement. La publication comporte deux parties, l'une traitant du rôle du contexte social dans l'actualisation d'une notion logique et la seconde, de la construction sociale de l'intersubjectivité en contexte d'actualisation d'une notion logique. En substance,

l'auteure, qui a inscrit sa démarche dans le prolongement des travaux de Perret-Clermont (1979) sur la fonction de l'interaction sociale dans la construction de l'intelligence, veut démontrer deux choses:

1. l'interaction entre le sujet et le contexte social conditionne favorablement ou négativement l'actualisation d'une notion logique, telle la notion de la conservation du nombre;
2. d'un point de vue épistémologique, une situation de test ne prend son sens véritable que dans la mesure où il y a définition commune à l'expérimentateur et au sujet de la situation de test, laquelle n'étant possible, de manière absolue, que par la construction ou l'émergence d'une intersubjectivité liée à cette définition.

La première démonstration est élaborée à partir des résultats de travaux antérieurs de différents auteurs, dont ceux de Perret-Clermont illustrant l'impact du conflit sociocognitif sur l'actualisation d'une notion logique, de même qu'à partir de deux recherches inédites qui, sur l'essentiel, confirment les résultats antérieurs, à savoir qu'on observe une différence au niveau opératoire des enfants selon leur origine sociale. Ceci amène l'auteure à conclure que la situation de test en elle-même, de par sa réalité d'objet perceptuel lié à un contexte social donné, n'autorise une extrapolation au niveau cognitif sous-jacent que dans la mesure où la dimension sociale de cette situation, de même que celle du sujet et de l'expérimentateur, sont aussi prises en considération. Du même coup se trouve soulignée la composante psychologique qui, aux yeux de Grossen, est déterminante dans toute évaluation du niveau de connaissances d'un individu.

La seconde démonstration repose principalement sur les résultats de trois illustrations empiriques originales. Une première propose à un groupe d'enfants de jouer le rôle de l'expérimentateur, tandis que les deux autres modifient, à l'insu des enfants, le contrat expérimental relié à la situation de test en retranchant secrètement de la plasticine à l'une des boulettes de l'épreuve piagétienne de conservation du poids. En conclusion, l'auteure estime vérifiée l'hypothèse à l'effet que l'expérimentateur et l'enfant ne partagent pas nécessairement la même définition de tâche et à l'effet que le contrat expérimental, expression concrète de l'intersubjectivité expérimentateur-sujet, fait partie intégrante du processus d'actualisation d'une réponse puisque, à certaines conditions, les jugements des enfants ont évolué en fonction des modifications apportées au contrat. Toutefois, la démonstration n'a pas toute la force qu'aurait sans doute espérée Michèle Grossen; en effet, près du tiers d'un groupe de sujets non conservants ont profité d'un détail technique du dispositif expérimental pour maintenir leur lecture assimilatrice de l'expérience, confirmant en cela l'intérêt de l'observation piagétienne et la valeur épistémologique de son modèle.

La recherche de Michèle Grossen n'est pas sans intérêt en ce qu'elle fournit des données nouvelles susceptibles de contribuer de manière significative au débat

sur le rôle du contexte social, dont la situation de test est une composante, dans la construction et la mesure des connaissances. Toutefois, deux réserves s'imposent. La première, conséquence du caractère soigné et méticuleux de l'étude, tient à la relative lourdeur de l'ouvrage dont plusieurs passages paraissent inutilement longs. La seconde concerne la critique formulée à l'endroit de la nature épistémique du sujet connaissant, objet central de la théorie de Piaget, nature qui limiterait les applications pratiques de la théorie, notamment dans le cas de la pédagogie, et qui en réduirait la portée épistémologique. Dans l'absolu, on peut croire que la critique est fondée; dans la pratique, il est douteux que l'abandon du «sujet épistémique» au profit du «sujet psychologique» préconisé par l'auteure modifie profondément la portée épistémologique de l'oeuvre de Piaget. À tout le moins, les résultats de Grossen n'en font pas la démonstration. Reconnaissons, néanmoins, l'intérêt pour l'éducation de son idée voulant que dans l'intervention éducative, l'explication du contrat social et l'exploitation réfléchie de l'intersubjectivité reliés à cette intervention puissent constituer des éléments déterminants dans la quête d'une meilleure maîtrise de l'acte pédagogique.

Michel Carbonneau

* * *