

Études, revues, livres

Volume 15, Number 1, 1989

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900624ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900624ar>

[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

(1989). Review of [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 151–165. <https://doi.org/10.7202/900624ar>

Recensions

Études, revues, livres

Desautels, J., M. Amadon et M. Larochelle, *Le Culte de la science*, Québec: Université Laval, Laboratoire de recherches sociologiques, 1988, 231 pages.

Mandatés par la Direction de la recherche du ministère de l'Éducation du Québec, trois chercheurs s'attachent à analyser les programmes d'enseignement des sciences au secondaire: écologie, biologie, humaine, sciences physiques (environnement physique), physique (Bloc I, Bloc II). Le livre est clairement divisé en trois parties, chacune d'elles analysant ces programmes selon une perspective particulière.

La première partie, bien documentée, porte sur une analyse épistémologique qui vise à cerner comment les programmes de sciences abordent «le rôle du sujet connaissant dans la production d'une connaissance scientifique» (p. 22) et «la place que les programmes accordent aux instruments critiques que se donne une science» (p. 23). La deuxième partie, beaucoup moins développée, «consiste à mettre à jour la signification sociale qu'attribuent les programmes à l'ensemble scientifique» (p. 87). C'est l'aspect historique qui est traité dans la troisième et dernière partie. Basée sur un questionnement «organisé autour des concepts de passé, de transformation de la connaissance, de découverte, de communauté scientifique et de socialité de la science» (p. 150), cette section du volume est particulièrement intéressante à lire.

Voici quelques résultats de l'analyse des auteurs, ceux-ci reflétant le ton du livre ainsi que son titre *Le Culte de la science*:

- la science est présentée comme un corpus de résultats, comme une science «achevée» et non pas comme une activité au cours de laquelle on produit ces résultats (p. 44-55, 184);
- la nature humaine, tarée, agressive, irrationnelle, est posée en opposition (p. 106, 176, 187) à la pureté et à l'ordre de la nature animale et végétale, celles-ci s'étant développées de manière harmonieuse au cours des siècles (p. 45, 106, 173, 197);
- les propos pédagogiques sont fondés sur une conception d'un individu peu apte à la réflexion critique, déficient bien que récupérable (p. 45);
- le discours est basé sur un modèle néopositiviste: le produit de la science est une copie du réel, l'aspect socio-historique est évacué, *la* démarche scientifique est unique (...) (p. 43);

- le rôle des communautés scientifiques est complètement ignoré (p. 61);
- la démarche scientifique est présentée comme une norme transcendantale (p. 69, 185) tandis que les scientifiques sont des modèles idéaux (p. 69, 197);
- la signification sociale de l'activité scientifique est considérée uniquement sous l'angle des effets: déséquilibres dans les systèmes écologiques (p. 106, 107, 115, 179);
- on donne à la science un pouvoir presque magique de trouver réponse aux problèmes de l'homme et de son environnement (p. 111, 115);
- l'évocation historique de la science est presque inexistante (p. 156, 157, 172);
- la critique de la science est minimale ou ne porte que sur les mauvaises utilisations de celle-ci (p. 185).

Les auteurs avaient-ils a priori un parti pris contre les programmes de science? On est porté à se poser la question tant les aspects négatifs sont en exergue. Parfois, une lueur positive pointe lorsqu'on examine le programme de physique, par exemple, mais cette lueur est vite éteinte. Pourquoi? Il aurait été pourtant intéressant d'avoir une analyse plus fouillée sur ces aspects positifs, ce qui aurait pu suggérer au Ministère (pourquoi pas?) des améliorations ou du moins des pistes de réflexion. Le livre laisse une impression de «critique sans suggestions».

Il faut souligner cependant l'importance d'une telle étude: l'enseignant à qui on donne un programme et un guide pédagogique en début d'année n'a généralement ni le temps, ni la vision globale des programmes, ni les outils nécessaires pour faire une telle analyse.

Or, les résultats des analyses des auteurs ont de graves implications didactiques: ce «culte» de la science est-il transmis du Ministère aux enseignants? des universités aux futurs enseignants? des enseignants aux élèves? Même les auteurs admettent que les enseignants peuvent, au niveau de leur enseignement, présenter une vision plus ouverte, plus critique, plus sociale, plus historique de la science, ceci est-il la norme?

Il apparaît donc que ce livre apporte une contribution importante à une réflexion de base sur la présentation de ce qu'est la science à travers des programmes d'enseignement. Les formateurs ainsi que les enseignants du secondaire auraient avantage à le lire et à s'en servir comme point de départ d'une réflexion critique - et constructive - de leurs concepts de base et de leurs comportements pédagogiques.

Thérèse Des Lierres

* * *

Caron, Jacqueline et Ernestine Lepage, *Vers un apprentissage authentique de la mathématique*, Cahier no 10, Victoriaville: Éditions NHP, 1985, 189 pages (collection Outils pour une pédagogie ouverte).

Vers un apprentissage authentique de la mathématique est un livre de 189 pages qui s'insère dans la collection «Outils pour une pédagogie ouverte». La première partie tente de décrire le concept d'apprentissage authentique de la mathématique, mais, à mon avis, sans y parvenir de façon satisfaisante: «l'apprentissage authentique est le fruit d'une expérience qui s'intègre dans la vie de la personne» (p. 14, tiré de Paré). Il en résulte que la connaissance, définie en terme de ce concept, reste, elle aussi, un concept vague: «la connaissance correspond à cette réorganisation interne qui produit un apprentissage authentique» (p. 13). Cela ne peut guère aider l'enseignant à mieux gérer ses interventions en vue d'un tel apprentissage authentique.

On y fait ensuite l'apologie de la pédagogie ouverte en montrant que celle-ci correspond aux attentes exprimées par des enfants l'ayant vécue. Mais je ne crois pas qu'il suffise qu'une pédagogie plaise aux enfants pour en justifier l'adoption, car on sait que souvent il suffit d'introduire un changement dans l'environnement pour accroître la motivation ou le rendement!

On propose à l'enseignant 16 outils devant l'habilitier à pratiquer une pédagogie ouverte dans sa classe. On présente différentes grilles d'analyse qui, selon les auteures, pourraient s'avérer utiles à toute personne désireuse d'analyser sa conception de l'apprentissage, sa pédagogie, son utilisation de matériel didactique ou l'attitude de ses élèves, d'identifier les objectifs visés et les habiletés mentales utilisées, et d'obtenir quelques points de repère face aux applications pédagogiques du micro-ordinateur. Ensuite, on propose des suggestions de situations multidisciplinaires ouvertes pouvant être exploitées avantageusement dans la classe.

Un reproche général que l'on peut faire aux auteures, c'est d'appuyer leurs recommandations sur des principes qu'elles ne justifient pas, de façon convaincante. Par exemple, «il est désirable et nécessaire d'arriver dans l'avenir à une plus grande intégration de l'enseignement des diverses disciplines» (p. 29).

La deuxième partie du livre (p. 87-119) traite de la formation de concepts mathématiques, de la place qu'occupe cet élément dans le programme de mathématiques du ministère de l'Éducation du Québec (M.É.Q.), et des moyens d'intégrer cet objectif dans la pratique de l'enseignement. La définition téléologique de concept est très vague: «une construction mentale et personnelle qui sert à grouper nos expériences ou les événements, à classer les personnes, les animaux et les choses avec lesquels nous entrons en contact d'une façon ou d'une autre» (p. 88). Les exemples donnés confrontent les notions de schème conceptuel (un réseau de connaissances interreliées) et de concept simple (définissable par une liste d'attributs et enseignable à l'aide d'exemples et de non-exemples). C'est ainsi que «nombre» et «carré» sont mis sur un même pied (p. 88-89). L'expression

«schème mental» n'est mentionnée qu'une seule fois (p. 93), mais sans aucune indication du sens qu'on lui donne.

Six étapes de la formation de concepts mathématiques sont proposées: l'apport «expérientiel» et sensoriel; la perception sensorielle et le rappel d'expériences; la représentation et les images mentales; le concept intuitif ou le début d'abstraction; le concept verbal et l'abstraction; le concept généralisé ou la généralisation (p. 90). Il y aurait lieu de discuter du bien-fondé de considérer l'intuition comme le début de l'abstraction, car on a de nombreux exemples d'enfants qui démontrent une compréhension intuitive de la notion de nombre (pouvoir juger si une quantité A d'objets discrets est plus grande, plus petite, ou égale à une quantité B), bien avant de pouvoir dénombrer un ensemble d'objets, qui est une condition essentielle pour conclure à l'abstraction du nombre (*e.g.* percevoir l'invariance du nombre par rapport à la direction du comptage dans une rangée donnée de jetons). Toujours à propos de l'abstraction, on semble prescrire une méthode simpliste pour parvenir à l'abstraction d'un concept: «durant une période d'incubation l'esprit est actif et ne demande qu'un peu de calme pour arriver à l'illumination, c'est-à-dire à l'abstraction d'un concept» (p. 93). Je crois que l'on confond ici les *insights* qu'ont décrits certains mathématiciens concernant la découverte subite d'une solution à un problème avec le long processus personnel nécessaire pour construire un schème conceptuel. Plus loin, traitant de la sixième étape, on ne distingue pas très clairement entre les notions de transfert de généralisation, et entre déduction et induction (p. 94-95). Cette deuxième partie se termine par la suggestion de situations ouvertes susceptibles de favoriser la formation de concepts ainsi que des exemples de dialogues engagés, à ces occasions, entre un enseignant et un enfant.

La troisième et dernière partie du volume traite de la résolution de problèmes mathématiques (p. 119-176). On y présente différents modèles qui, dans le passé, ont été proposés pour décrire les différentes étapes à traverser pour parvenir à la solution d'un problème: Fustier, Carkhuff, Polya, USMES (*Unified Science and Mathematics at the Elementary School project*), démarche opérationnelle d'action collective, et le modèle de Paré. Un tableau-synthèse fait ressortir les différentes caractéristiques des modèles et des exemples d'application de chacun sont donnés. Il manque peut-être ici une mise en garde contre une croyance exagérée quant aux bénéfices à tirer de l'application de tels modèles, car il faut bien reconnaître que d'identifier une étape ne conduit pas indubitablement vers la solution d'un problème. Par exemple, se proposer «d'établir des relations entre les données connues et celles qui sont inconnues» s'avère souvent un problème tout aussi difficile. Il en est de même de «concevoir un plan», «d'exécuter le plan», de «vérifier si chaque détail est correct»! Cependant, on doit admettre qu'une étape finale consistant à «revenir sur sa solution» pour juger de sa plausibilité devrait augmenter l'autonomie des élèves qui, souvent, n'ont pas d'autre moyen que de faire appel à l'autorité du maître ou à la clé de correction, pour savoir si leur solution est correcte. Il faudrait aussi une mise en garde contre la tentation de

considérer la formule de projets multidisciplinaires comme une panacée universelle. En effet, un enfant ne peut intégrer que des concepts ou schèmes conceptuels qui existent déjà dans sa tête, à moins d'exploiter ces situations pour justement faire construire les schèmes conceptuels. De plus, on ne peut réellement résoudre un problème de la vie courante que si l'on comprend bien le domaine dans lequel ce problème s'insère. Il y a donc beaucoup de précautions à prendre dans le choix des situations à proposer aux enfants, car souvent, à l'issue d'un tel projet, très peu de mathématiques ont été apprises. Par exemple, dans la situation présentée aux pages 154 à 158, où il s'agissait de planifier et d'organiser un dîner, dans la liste des acquis résultant de cette activité, les élèves ne mentionnent que deux items sur une liste de 19, touchant directement la mathématique (*e.g.* estimer, mesurer, et tenir la caisse contre «apprendre à se débrouiller en cuisine»). Cette troisième partie se termine aussi par la suggestion d'une quantité d'idées, de problèmes et de situations à exploiter, ainsi que de quelques sources où s'approvisionner.

Enfin, comme appréciation globale, je ne vois pas l'intérêt de ce livre pour le chercheur en didactique des mathématiques à cause de l'absence de fondements théoriques suffisants et de résultats empiriques adéquats. Au mieux, pourra-t-il servir à enrichir la banque de situations à utiliser en classe pour l'enseignant déjà vendu au bien-fondé de la pédagogie ouverte, d'une approche visant le développement intégral de la personne, et de l'approche multidisciplinaire basée sur la résolution de problèmes en général. Je ne crois pas que ce volume pourra convaincre le non-croyant de changer sa pratique.

Jacques C. Bergeron

* * *

Fortin, Nicole et Jean-Marc Leclerc, *Les Mots. Le Feed-back comme moyen de formation dans les stages*, Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1988, 42 pages.

Les Mots est un document pédagogique destiné aux enseignants qui accueillent des stagiaires dans leur classe et à tous ceux qui oeuvrent à la formation des futurs maîtres. Le document comprend un vidéo et un guide de l'intervenant.

Comme le sous-titre l'indique, cet instrument se veut une illustration de ce qu'est un «bon» feed-back. Outre les principes généraux relatifs au feed-back, on trouve également une procédure à suivre pour fournir une rétroaction à un stagiaire intervenant en classe.

Le document sensibilise le lecteur (et l'auditeur du vidéo) à l'importance du feed-back dans le processus de formation du stagiaire. Cet instrument veut initier le stagiaire à «l'analyse d'un problème» rencontré en classe lorsqu'il est en fonction d'enseignement. Un scénario nous présente la dramatique et nous fait

assister à l'analyse du problème rencontré en appliquant la procédure du feed-back.

Les auteurs des *Mots* ont produit un document simple, facile d'accès tant pour les enseignants, hôtes d'un stagiaire, que pour les formateurs universitaires (professeurs, superviseurs ou coordonnateurs de stages) ou même pour les stagiaires.

Le document utilise une expression correcte et dépouillée, ce qui en facilite la lecture aux usagers. Le texte est bref et ne présente que l'essentiel, comme un outil de travail efficace.

Les techniques du feed-back sont bien précisées et bien adaptées à la situation du stagiaire en formation. L'enseignant, hôte d'un stagiaire, peut aisément s'approprier le contenu théorique et appliquer les techniques de l'entrevue. Le scénario présente un cas d'indiscipline (provoquée par la stagiaire) assez réaliste pour que tout stagiaire puisse se reconnaître aisément.

Les enseignants et les formateurs universitaires vont certes profiter de ce document pédagogique. C'est un instrument souple et sans prétention dont nous avons besoin en formation pratique. C'est un ouvrage fait pour les enseignants, il a le mérite d'être sobre, direct, réaliste et de bon ton.

Sans glisser dans la mièvrerie ou dans les procédés théâtraux, le scénario (et le jeu des acteurs) nous plonge en quelques minutes dans une situation qui ressemble beaucoup à celle que tout stagiaire débutant peut vivre. Le «guide de l'intervenant» fournit à ce dernier un style d'intervention à la fois centré sur la personne et sur la tâche.

Les Mots fait partie d'une série de documents pédagogiques essentiels pour assurer une formation des intervenants en formation pratique des maîtres. Il est à juste titre un outil dans un service pédagogique.

Gaétan Y. Allard

* * *

Rochon, Alain, *L'Éducation pour la santé. Un guide F.A.C.I.L.E. pour réaliser un projet*, Montréal: Agence d'Arc, 1988, 450 pages.

La mise en oeuvre d'un projet communautaire n'est pas en soi aisée comme plusieurs intervenant(e)s pourraient en témoigner. Trop souvent, ils ou elles doivent se satisfaire d'un succès mitigé, généralement très éloigné des résultats escomptés au départ. Dans ces conditions, il conviendrait peut-être de se méfier des recettes ou des guides proposés, même faciles. Pourtant, l'ouvrage d'Alain Rochon dément cet avertissement. Médecin de formation et par surcroît spécialiste en éducation sanitaire, il nous présente, dans un style concis et vivant et de façon systématique, toutes les étapes importantes d'un projet.

Répartie sur 11 chapitres, l'ordonnance de l'ouvrage est présentée de manière particulièrement claire. Les deux premiers chapitres abordent tout d'abord la nature ou la signification de l'éducation sanitaire pour ensuite passer à un modèle d'apprentissage du comportement intégrant les approches théoriques de l'adoption d'innovations de Rogers, du changement de Kelman, du modèle d'enseignement de Gagné, des besoins de Maslow, et de «PRECEDE», modèle de planification éducationnelle. Les sept chapitres suivants présentent en six étapes une description détaillée du guide proposé pour la réalisation d'un projet: (a) façonner le scénario du comportement principal, (b) analyser les écrits, (c) consulter les gens, (d) identifier ce qui sera réalisé, (e) lancer le projet, et (f) évaluer pour s'ajuster. L'avant dernier chapitre analyse en profondeur un projet déjà réalisé à Laval, portant sur la promotion de l'utilisation de sièges de sécurité pour enfants, dans les véhicules moteurs. Enfin, le dernier chapitre commente en détail trois taxonomies touchant les objectifs d'apprentissage en plus de diverses méthodes éducatives.

L'un des points forts de l'ouvrage réside dans la clarté des explications accompagnant la description du processus d'élaboration d'un projet. Pendant la lecture des premières pages, certain(e)s trouveront peut-être fastidieux le recours répété au même exemple, mais, à mesure que la lecture progresse, le lecteur réalise vite l'utilité pédagogique de cette approche. Au-delà des mérites techniques appréciables du guide, son grand mérite c'est sans doute d'être capable de susciter chez le lecteur le désir d'entreprendre un projet communautaire ou encore, dans le cas d'organismes expérimentés, de remodeler un projet qui n'aurait pas connu dans le passé tout le succès attendu.

Bien évidemment, un ouvrage de cette envergure comporte toujours quelques failles. Compte tenu de l'actuelle importance et popularité de l'évaluation des programmes, j'aurais aimé, pour ma part, y trouver une discussion du sujet encore plus poussée. D'autres lecteurs pourront éprouver des souhaits analogues concernant les différentes parties de l'ouvrage. L'auteur lui-même en a sans doute eu conscience puisqu'il a jugé utile d'ajouter à la fin de chaque chapitre, en plus de la liste de références usuelle, une rubrique «Pour en savoir plus long sur...» renvoyant ainsi le lecteur à des revues ou livres récents. Même s'il peut être gênant de suggérer à un auteur l'ajout d'un chapitre à un ouvrage comprenant déjà 450 pages, je me permets néanmoins, pour une deuxième édition, d'en proposer un autre traitant du financement et de la budgétisation des projets, facteur si souvent déterminant pour l'ensemble des projets.

En résumé, j'ai bien aimé cet ouvrage et le recommande avec enthousiasme à ceux ou celles ayant la responsabilité d'un projet dans les domaines de la santé, du service social, du loisir, du développement communautaire, etc. Ce livre répond à un réel besoin des milieux francophones et je lui prédis un succès certain en librairie.

Pierre Ouellette

Ste-Marie, Louis et David Kahler, *Évaluation des acquisitions en lecture et en écriture durant la phase I et la phase II de la «misyon alfa» (alphabétisation) en Haïti*, Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1988, 180 pages.

Évaluation des acquisitions en lecture et en écriture durant la phase I et la phase II de la «misyon alfa» (alphabétisation) en Haïti est rédigé sous la forme d'un rapport de recherche. C'est, d'ailleurs, dans la collection Rapports de recherche de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal qu'il est publié. Il présente les résultats de l'évaluation d'un projet d'alphabétisation des adultes en Haïti, projet initié et supervisé par l'Église catholique d'Haïti. Louis Ste-Marie, un des auteurs du volume, fut chargé de l'évaluation des progrès en habiletés en lecture et en écriture des participants à la «misyon alfa».

Les trois premières parties du rapport décrivent succinctement l'origine du projet, son financement, ses structures administratives, ses objectifs, ainsi que quelques détails concernant la mise en marche et la réalisation du projet. Les quatrième et cinquième parties traitent de la planification et de l'exécution du plan d'évaluation de la «misyon alfa». La sixième partie présente les résultats de l'évaluation.

Les chapitres les plus consistants - chapitres IV, V et VI - représentent le coeur de l'ouvrage. Ils rendent compte de la façon dont l'évaluation s'est déroulée: la phase de développement et de validation de l'instrument d'évaluation, la détermination des procédures d'échantillonnage, les modalités de la réalisation de l'évaluation elle-même, les problèmes rencontrés en cours de route, les ajustements qu'on a dû faire et des résultats qui furent obtenus: rendement général des participants en lecture et en écriture, rendement obtenu aux divers items de l'évaluation, et interprétations possibles. Nous ne rendons pas compte ici du détail des résultats obtenus. Notons simplement que, d'une façon générale, le projet d'alphabétisation a permis effectivement l'acquisition d'habiletés en lecture et en écriture.

L'intérêt de publier un tel rapport de recherche se mesure non seulement aux résultats qu'il expose, mais aussi à son caractère d'exemplarité. D'aucuns voudront y trouver un modèle pour approcher les problèmes de l'évaluation de l'acquisition des connaissances par des adultes dans les pays sous-développés. Il illustre bien les difficultés d'application des procédures d'évaluation strictes et standardisées mises au point dans les pays développés. Il pointe des écueils à éviter ainsi que les limites des variables habituelles telles que l'âge, le sexe, la profession et le statut civil pour expliquer les résultats.

Le rapport suscite deux réserves cependant. Premièrement, on aurait bien aimé que les auteurs discutent plus en profondeur de la valeur réelle des résultats obtenus, compte tenu des problèmes qu'ils ont rencontrés pour réunir leur échantillon. Deuxièmement, on aurait apprécié avoir davantage d'informations sur le

projet lui-même, sur la façon dont il s'est déroulé, et surtout, sur les participants qui y ont été impliqués. Comment les a-t-on recrutés? Qui sont les superviseurs, les moniteurs? Quelle est leur formation? Sont-ils des bénévoles? Sont-ils rémunérés?... Ces informations auraient, sans doute, permis d'avancer d'autres hypothèses pour expliquer les résultats.

Soulignons, enfin, l'intérêt des annexes. Notamment celles qui présentent les instruments de mesure, le guide du moniteur et les barèmes de correction. Plusieurs étudiants et chercheurs apprécieront leur présence, malgré le fait qu'elles soient souvent en créole.

Louise Lahaye

* * *

Lavigne, Chantal et Odile Dot, *Pour lire plus vite et mieux*, Paris: Éditions Retz, 1986, 227 pages.

L'objectif de *Pour lire plus vite et mieux* est de permettre aux lycéens français d'augmenter leur vitesse de lecture, d'améliorer leur compréhension et leur mémorisation, par le biais de textes authentiques, de tests de «compréhension - mémoire», d'exercices et de gammes. Sans vouloir minimiser l'importance de la vitesse de lecture, il ne faudrait cependant pas oublier qu'elle doit se moduler en fonction du projet de l'étudiant, qu'elle n'est pas une fin en soi, mais une habileté parmi bien d'autres, au sein d'un processus fort complexe. Comme dans tous les cours de lecture rapide, les auteures tentent de démontrer que l'on peut lire vite et ne rien y perdre en compréhension; elles oublient toutefois de définir ce qu'elles entendent par «compréhension». En se rapportant aux tests de «compréhension - mémoire» qu'elles proposent, on pourrait cependant en déduire que la compréhension se limiterait à se souvenir de quelques détails d'un texte. Les auteures ne définissent pas davantage ce qu'elles entendent par «stratégies de lecture», «phrases monotones» et la grille conçue par Richaudeau (p. 10) ne nous éclaire en rien sur ces notions.

Pour les auteures - et elles entérinent en cela la théorie de Richaudeau - il y aurait un lien nécessaire entre compréhension et mémoire. La démonstration reste encore à faire.

À la lumière des recherches actuelles en lecture, l'ouvrage contient plusieurs inexactitudes, en ce qui a trait, en particulier, à l'ampan de mémoire chez les moins bons lecteurs, la subvocalisation, les points de fixation, «le réflexe du dictionnaire».

Dans un autre ordre d'idée, on peut se demander si la sélection des textes proposés dans le manuel correspond de quelque façon aux centres d'intérêt et aux domaines d'expertise du public visé. Il semblerait que les auteures ne se soient guère préoccupées de rentabiliser les médiateurs motivationnels et référentiels.

En somme, à l'exception de quelques exemples de gammes de lecture rapide, qui ont toujours leur place dans un cours de lecture, l'ouvrage demeure d'un intérêt assez relatif.

Claudette Marie Cornaire

* * *

Grandpierre, Dominique, *Le Labyrinthe d'Errare ou les pièges de l'orthographe*, Paris: Éditions Retz, 1986, 162 pages.

Le Labyrinthe d'Errare ou les pièges de l'orthographe a pour but d'améliorer les connaissances en orthographe d'usage et grammaticale. L'auteur propose comme stratégie pédagogique que le lecteur devienne le héros d'un roman d'aventure qui se passe au Moyen Age. Celui-ci devra délivrer les prisonniers et récupérer le manuscrit sacré, c'est-à-dire la grammaire rédigée par l'enchanteur Grévisse. À cette fin, il devra d'abord choisir son itinéraire de départ et ensuite vaincre tous les obstacles en répondant correctement aux questions posées. L'organisation du livre est conçue de telle façon que le déroulement de l'histoire dépend des réponses apportées par le lecteur.

De nombreux ouvrages portant sur le français écrit proposent des activités ou exercices afin de développer les connaissances nécessaires à l'écriture. Cependant, l'originalité de cet ouvrage repose surtout sur le choix de la stratégie pédagogique utilisée par l'auteur. Celui-ci place l'étudiant dans une situation de lecture qui, par le biais d'une intrigue bien conduite, capte son intérêt. De plus, sa performance au niveau de ses connaissances de l'orthographe a un impact sur le déroulement de l'histoire ce qui rend sa participation d'autant plus active. Cette façon de procéder contribue aussi à lui donner un renforcement immédiat. Pour chacune des réponses données, un feed-back lui est donné sous les formes suivantes: dans le cas de réussite, en visualisant la réponse et dans le cas contraire, en revisant la règle. Il va sans dire que la stratégie utilisée ne permet que l'acquisition de connaissances et non le développement d'habiletés propres à l'écriture. Il faut également mentionner que ce type de stratégie nécessite que l'étudiant soit un bon lecteur. En effet, l'organisation du livre, c'est-à-dire un texte entrecoupé de questions relatives à l'orthographe, de règles de grammaire ainsi que le renvoi à des numéros identifiant les paragraphes afin de poursuivre la lecture, demande de la flexibilité. Toutefois, les livres de la série «Un livre dont vous êtes le héros (Édition Gallimard, collection Folio junior) peuvent préparer à l'utilisation du présent volume puisqu'ils ont une organisation semblable.

Somme toute, un ouvrage intéressant qui s'adresse surtout aux étudiants des ordres d'enseignement fin primaire ou début secondaire, mais qui peut rejoindre une clientèle plus large. Il peut s'avérer un bon outil pédagogique pour une révision ou pour combler certaines lacunes.

Elisabeth Mainguy

* * *

Lerch, Henriette, *Des travailleurs sociaux à l'Université*, Pratiques et théorie, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Genève: Université de Genève, no 48, 1988, 122 pages.

La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève accueille des adultes en formation continue. Parmi eux se trouvent des travailleurs sociaux pour qui les études en sciences de l'éducation représentent une des rares filières de formation continue pour les praticiens des sciences sociales.

Dans le cadre d'un mémoire de licence, Henriette Lerch a voulu définir les caractéristiques de cette expérience de formation en interrogeant 17 de ses collègues, étudiants et praticiens comme elle.

L'étude est de type exploratoire et descriptif et le cahier no 48 qui en rend compte comprend une première partie qui traite de l'objet de l'étude; une seconde décrit la méthode, la troisième, les résultats et, la quatrième, les effets de la formation. L'ouvrage comprend une préface de Pierre Dominicé et une postface de Michel Vuille. L'auteur situe avec précision le contexte de son étude et ses questions de recherche traduisent la connaissance concrète qu'elle a des travailleurs sociaux.

Les chercheurs familiers avec la méthode des interviews semi-structurées comprendront que l'auteur ait choisi, comme elle le dit, «un moyen d'investigation qui puisse capter à la fois la richesse et la diversité des expériences individuelles, les questions ou les problématiques communes à l'expérience d'un ensemble de personnes» (p. 17.).

S'il est vrai que l'on retrouve la richesse et la diversité des expériences individuelles, il semble que la population étudiée par Henriette Lerch ait été moins prolixe de problématiques communes explicites. D'où, sans doute, la tentation de l'auteur d'avancer parfois des interprétations qui s'éloignent du discours des interviewés. Le recours constant aux propos de ces derniers, rapportés presque textuellement, a le mérite de nous rendre plus familières les personnes interrogées et de nous associer, en quelque sorte, à la démarche suivie.

Les conclusions auxquelles arrive l'auteur de l'étude montrent que la majorité a reconnu l'apport de la formation universitaire sur le plan personnel plus que sur le plan professionnel.

Beaucoup d'adultes en quête de diplômes, dans quelque université que ce soit, partageraient probablement l'opinion exprimée par les collègues de Henriette Lerch à l'effet que la formation universitaire confère, un «label de qualité» recherché et que, ce qui est valorisant dans les études, c'est d'abord la capacité de s'engager dans le monde des savoirs.

Malgré une mise en page un peu terne, cet ouvrage fournit ample matière à comparaison entre les caractéristiques des adultes engagés dans nos programmes universitaires et celles des travailleurs sociaux inscrits à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

André Thibault

Cardinet, Jean, *Pour apprécier le travail des élèves*, Bruxelles: De Boeck Université, 1986, 133 pages.

Présenté dans un style clair et concis, *Pour apprécier le travail des élèves*, s'adresse en principe à des non-spécialistes. Son objet vise à spécifier l'apport respectif de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative comme moyen d'appréciation des productions d'élèves en situation d'apprentissage. L'ouvrage comprend deux parties complémentaires. La première expose les caractéristiques essentielles de même que les différences entre ces deux modes d'évaluation. La deuxième partie présente 14 exemples de prototypes d'évaluation visant selon les dires de l'auteur à démontrer la validité des propositions énoncées dans la première partie.

L'intérêt principal de l'ouvrage tient dans la façon dont l'auteur aborde l'analyse de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative. Cinq questions sont successivement posées et les réponses à ces questions forment l'essentiel du texte. Dans l'ordre, ces questions sont: pour quoi évaluer? pour qui évaluer? sur quoi évaluer? quand évaluer? comment évaluer? Cette dernière question entraîne l'émergence de trois sous-questions qui occupent la plus large part du texte: comment recueillir l'information? comment interpréter l'information? comment utiliser l'information? Pour chacune de ces questions, Cardinet procède systématiquement en comparant à chaque fois l'évaluation formative à l'évaluation sommative. Un tableau synoptique permet de faire une synthèse globale de l'argumentation relativement à chacune des questions.

Bref, cet ouvrage complète avec bonheur les *Éléments de docimologie* publiés par le ministère de l'Éducation du Québec. Il faut, en outre, accorder à Cardinet le mérite de poser le problème de l'évaluation à un niveau autre que simplement technique; dès son entrée en matière, l'auteur précise que «les plans d'études évoluent. Avec eux se transforment les objectifs éducatifs visés, et par conséquent les méthodologies pour les atteindre» (p. 11). Sans vouloir extrapoler indûment, nous dirions que les visées de Cardinet et de son équipe consistent à concilier des approches pédagogiques contradictoires et à assurer un statut aussi important au processus d'apprentissage qu'au produit de cet apprentissage. C'est en ce sens que Cardinet suggère que «(...) l'ensemble du fonctionnement de l'école actuelle pourrait se poursuivre en l'absence de notes pour la raison bien simple qu'il pourrait s'appuyer sur d'autres instruments, mieux adaptés au but recherché, parce que moins ambigus et plus fiables» (p. 72). Ce motif n'est pas sans rappeler Carl Rogers qui écrivait que «cesser d'évaluer autrui n'est pas cesser de réagir». Car il s'agit bien de cela: «Traiter l'enfant en personne de manière globale en s'efforçant moins de le juger que de guider tous ses apprentissages» (p. 73).

Michel Coron

C.R.E.S.A.S., *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*, Paris: Les Éditions ESF, 1987, 168 pages (collection Sciences de l'éducation).

On n'apprend pas tout seul veut rendre compte des travaux présentés à un colloque organisé par le C.R.E.S.A.S. en mai 1987 sur le thème «Interactions sociales et construction des savoirs», sous la direction de Mira Stambak. Le but de ces recherches est de mieux saisir les effets des interactions sociales, entre enfants et entre enfants-adultes, sur les apprentissages cognitifs en vue de permettre la création de situations propices à ces interactions et ainsi favoriser les apprentissages chez tous les enfants, quelle que soit leur appartenance sociale et culturelle.

La première partie contient des comptes rendus de recherches-actions réalisées par des chercheurs du C.R.E.S.A.S.. La seconde expose des recherches réalisées ailleurs en France et dans d'autres pays européens. La troisième rapporte la discussion qui a eu lieu sur la conception interactive des apprentissages entre chercheurs réputés, à savoir: Albert Jacquard, Ivan Ivic, Michel Deleau, Anne Perret-Clermont, Claude Seibel et Philippe Perrenoud.

Plusieurs questions sont abordées dans les travaux présentés. Les relations symétriques entre adultes et enfants sont-elles possibles malgré l'inégalité évidente qui existe entre leurs savoirs et leurs statuts? Certains types d'interactions sont-ils plus favorables que d'autres aux apprentissages? Le rôle joué par les interactions sociales en est-il un de facilitateur ou de constituant? La possibilité de vivre des interactions sociales est-elle une condition déterminante pour que tous les enfants s'impliquent activement dans une démarche d'apprentissage? Comment organiser les institutions éducatives pour qu'elles favorisent la construction des savoirs?

La problématique et les questions abordées sont intéressantes et fort pertinentes. Elles rejoignent les préoccupations d'un groupe de chercheurs suisses (Doise, Mugny et Perret-Clermont) connus par leurs travaux sur le rôle du conflit socio-cognitif dans le développement cognitif. Le cadre conceptuel à la base des recherches qui y sont présentées ont le mérite d'intégrer à la conception constructiviste de Piaget le rôle des interactions sociales dont Wallon et Vygotsky ont affirmé l'importance.

La quantité de recherches présentées dans le cadre de cet ouvrage a pour avantage de générer une masse assez considérable de données qu'il n'est pas toutefois facile d'analyser et de synthétiser, compte tenu de la variété des questions abordées, de la diversité des clientèles auprès desquelles les recherches ont été menées et des diverses démarches méthodologiques utilisées. On ne retrouve qu'une brève conclusion à la fin de la première partie. On aurait souhaité, suite aux résultats des recherches présentées, une synthèse générale faisant le point sur l'état actuel des connaissances eu égard à la problématique et aux questions abordées. L'étude de ces questions doit de toute évidence être poursuivie.

Il est à souligner que les réflexions et commentaires des experts sont de nature à alimenter une bonne réflexion sur le sujet et à susciter de nouvelles

questions de recherche. Nous sommes d'accord avec Philippe Perrenoud, l'interaction n'a pas de vertu éducative en soi. Elle ne contribue à la construction de savoirs que dans la mesure où elle provoque une activité. Cela ne veut pas dire pour autant que toute action soit éducative. L'action n'engendrerait l'apprentissage que si elle rencontre une résistance. En bref, l'interaction peut être source de savoirs, mais à certaines conditions. Ce sont ces conditions qu'il importe de continuer à étudier.

Louis-Philippe Boucher

* * *

Brechbuhl, Jean, Jean-Paul Bronckart et Robert Joanisse, *Contribution à la didactique du sport*, Pratiques et théorie, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, no 49, Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1988, 145 pages.

Dans la série des cahiers des sciences de l'éducation publiés par l'Université de Genève, le numéro 49, consacré à l'enseignement des activités sportives, présente une approche très moderne de la didactique des sports. Dans une première partie, l'analyse de l'évolution des tendances pédagogiques dans le domaine de l'enseignement scolaire cerne les acquis théoriques et empiriques de la didactique des langues et permet de décrire les principes généraux d'intervention didactique qui investissent dans deux directions principales: la prise de conscience des objectifs, des pratiques et des évaluations pour les protagonistes d'une didactique sportive, d'une part, et la création, avec les praticiens, de modules pédagogiques qui intègrent ces aspects, d'autre part.

Ainsi, à partir de critères structuraux et fonctionnels inspirés de la linguistique, une série de concepts originaux sont présentés pour décrire les actes sportifs: l'*actème*, la plus petite unité comportementale qui «fait sens», en fait les unités fondamentales de chaque discipline sportive; la suite de plusieurs actèmes, le *syntactème* s'intégrant entre eux en des unités comportementales de plus en plus complexes, permettant d'établir une sorte de typologie de syntactèmes; les *paractèmes*, les plus pertinentes et, surtout, les plus observables des conduites sportives qui contribuent à leur réussite ou leur échec.

Dans une deuxième partie, la revue critique des instruments d'analyse des situations d'enseignement débouche sur la présentation de la grille utilisée pour les activités sportives qui ont fait l'objet d'une expérimentation (en basketball et en tennis). Les résultats de l'étude viennent confirmer les tendances actuelles des recherches entreprises dans le domaine; toutefois, d'autres expériences devront être effectuées en mettant l'accent sur une valorisation de la dimension cognitive qui seule permet le développement de l'autonomie de l'élève, en précisant, et cela nous apparaît comme étant un élément fondamental, que c'est l'intention *qui dirige le geste et non l'inverse*.

Enfin, dans la dernière partie qui est intitulée «actions, apprentissage et didactique du sport», les éléments mis en lumière dans les deux premiers chapitres sont traduits en principes de didactique du sport très pertinents pour les éducateurs physiques (par exemple «pour apprendre beaucoup, il faut beaucoup agir»), qui met en évidence le rôle prépondérant de l'action dans le développement humain.

En conclusion, les auteurs soulignent que la parenté qui semble se manifester entre les actions complexes produites dans les activités langagières et sportives à partir de tendances et de formes d'évolution d'une certaine constante permet d'avancer l'hypothèse que les comportements didactiques peuvent présenter beaucoup de points communs et ils souhaitent que les nombreuses expériences entreprises dans le domaine des langues puissent contribuer à l'amélioration du domaine du sport. Un ouvrage actuel, intéressant et original pour les éducateurs physiques, voire pour l'ensemble du monde de l'éducation.

Michel Volet

* * *

Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, Didactique I, Caen: Université de Caen, Centre d'études et de recherches en sciences de l'éducation, no 1-2, 1987.

Ce numéro, consacré à la didactique, vise essentiellement à renseigner les enseignants des ordres d'enseignement élémentaire et secondaire sur les relations entre les didactiques et la psychologie de l'apprenant. Neuf auteurs participent à présenter une vue d'ensemble de l'action éducative et à éclaircir certaines confusions quant à l'intégration des didactiques à la famille des sciences de l'éducation. En essayant de mettre en lumière certaines contradictions périphériques, certains auteurs le font à partir de leur expérience particulière dans une discipline et il se peut alors que leur analyse ne soit valide que dans un domaine ou qu'elle ne le soit que localement.

Y a-t-il articulation entre les exigences théoriques en mathématiques et la production de propositions didactiques? Est-ce que la didactique déforme les savoirs purs qu'elle emprunte? Est-ce que la didactique a obligatoirement une dimension développementale? Autant d'interrogations soulevées, autant de variables étudiées! Le problème pédagogique reste ouvert: l'élève doit-il apprendre le savoir visé pour obtenir «la» bonne réponse ou doit-il faire le raisonnement souhaité pour avoir la certitude que sa réponse est bonne?

Ce numéro présente des constats établis par certains spécialistes sur la gravité des problèmes dans nos systèmes de formation, problèmes qui intéressent parents, éducateurs, politiciens qui ont un rôle à jouer dans la formation, et les jeunes de demain qui y passeront.

Ghislaine Reid