

## Études, revues, livres

Volume 16, Number 2, 1990

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900669ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900669ar>

[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(2), 321–341. <https://doi.org/10.7202/900669ar>

# Recensions

## Études, revues, livres

Scallon G., *L'évaluation formative des apprentissages: la réflexion*, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1988, 171 pages.

Scallon G., *L'évaluation formative des apprentissages: l'instrumentation*, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1988, 263 pages.

De l'aveu de l'auteur, si son livre avait été publié en un seul tome, le titre choisi aurait été: «L'évaluation formative des apprentissages: de la réflexion à l'instrumentation.» Tout en étant complémentaires, les deux parties sont nettement distinctes. La première partie présente plusieurs éléments de réflexion qui alimentent le discours sur l'évaluation des apprentissages. La deuxième partie traite de la méthodologie de l'évaluation formative et présente des démarches instrumentées auxquelles peuvent se greffer les scénarios les plus variés.

Le premier tome se rapporte à un certain nombre d'aspects qui doivent être pris en considération pour saisir la nature de l'évaluation formative. Le premier chapitre discute de la notion d'évaluation. Le deuxième aborde le concept de l'évaluation formative par l'affirmation et la négation de ses caractéristiques. Le troisième analyse les liens entre plusieurs finalités de l'éducation ainsi que plusieurs conceptions de l'évaluation formative.

Le deuxième tome situe la méthodologie de l'évaluation formative, c'est-à-dire les savoir-faire qui peuvent être déployés pour étayer la pratique de ce type d'évaluation. Le chapitre premier se centre sur l'observation des réussites de l'élève dans des circonstances bien définies et décrites selon un plan d'analyse établi a priori. Le deuxième concerne l'observation d'erreurs caractéristiques. Le troisième traite des performances complexes, tandis que le quatrième s'ouvre à diverses perspectives de recherche.

L'auteur prend bien soin d'indiquer les limites de son ouvrage, par exemple: la seconde partie (l'instrumentation) traite de la méthodologie de l'évaluation formative sous l'angle exclusif de démarches instrumentées, l'exclusivité concernant le domaine cognitif. Disons que l'on peut identifier au moins deux limites implicites à l'ouvrage: celle qui concerne le coeur de l'évaluation formative, soit l'absence d'indication des façons d'intégrer la motivation dans le processus de l'évaluation formative; et celle de l'absence d'une proposition pour l'établissement de seuils de réussite par les enseignants dans un contexte d'évaluation formative

lorsque l'auteur discute de l'interprétation critériée. À mon avis, ces limites implicites devraient donner lieu à une prospective de recherche qu'il faudrait ajouter.

Il faut relever plusieurs points intéressants dans cet ouvrage, notamment une mise à jour des débats autour des principaux concepts en évaluation des apprentissages, une synthèse au diapason des préoccupations des praticiens, la mise sur pied d'une évaluation critériée qui embrasse la complexité des objectifs éducatifs réels, l'utilisation d'exercices et d'autotests avec solutionnaires dans le but d'illustrer l'esprit de l'évaluation formative, plusieurs propositions intéressantes telles que celles reliées à l'utilisation: a) de profils de performance pour mieux tenir compte de l'évolution des apprentissages; b) de feedbacks; c) de l'autocorrection; d) de la détection des erreurs systématiques.

Un ouvrage comme celui-ci est fort pertinent pour les conseillers pédagogiques ainsi que les animateurs d'ateliers de formation, puisqu'ils ont à leur disposition une réflexion en profondeur sur ce qu'est l'évaluation formative (l'intégration de la motivation en moins) et des propositions d'instrumentation à portée de main.

L'ouvrage m'apparaît moins pertinent néanmoins pour les enseignants en exercice qui ne sont pas supportés par une démarche encadrée de perfectionnement. À mon avis, ces enseignants ne peuvent pas intégrer facilement les démarches instrumentées dans leur enseignement puisqu'ils n'ont pas le support technique ou logistique pour vivre et faire vivre efficacement l'évaluation formative en classe. On se heurte donc au manque de savoir-faire lorsqu'il s'agit d'intégrer à l'enseignement une démarche instrumentée.

Par contre, cela n'empêche pas de stimuler l'expérimentation de nouvelles méthodes, grâce aux défis que l'auteur lance aux chercheurs. Comme toute démarche rétroactive, l'évaluation formative suscite un besoin de recherches supplémentaires.

Somme toute, nous pouvons dire que l'ouvrage dans son entier est tout à fait adéquat parce qu'il atteint son objectif soit de: «[...]démystifier l'évaluation formative sans lui donner les caractères d'une aventure banale ni verser dans des procédures complexes» (p. 4) et ceci dans les limites proposées par l'auteur. C'est sans aucun doute un ouvrage à lire et à suggérer aux étudiants de la formation des maîtres.

Réjean Auger  
Université du Québec à Montréal

\* \* \*

Simpson, D. et C. Sissons, *Entrepreneurs en éducation: la réponse du Canada au défi international du développement des ressources humaines*, Ottawa: Centre de recherche en développement international, 1989, 113 pages (Étude technique, 62).

*Entrepreneurs en éducation, la réponse du Canada au défi international du développement des ressources humaines* retrace l'évolution des besoins des pays du Tiers Monde aux prises avec les problèmes de leur développement et les réponses que le Canada a tenté d'apporter à ces besoins. Après avoir mis l'accent sur le développement agricole, grâce aux interventions du Centre de recherche en développement international (CRDI), et sur les développements des systèmes d'éducation formelle, par l'entremise de l'Agence canadienne de développement international (ACDI), le Canada a porté son attention sur la création des grandes infrastructures économiques. Mais les grands projets qui ont résulté de cette dernière stratégie manquaient d'inclure des volets de formation des ressources humaines nécessaires à la mise en place et au maintien de ces infrastructures. Depuis peu, on se rend compte de plus en plus clairement que le développement des ressources humaines (DRH) constitue la clé du développement endogène et durable. Ce concept inclut, naturellement, l'éducation et la formation, mais se voit défini dans cette étude en termes beaucoup plus englobants et qui font référence à la plupart des indicateurs de la qualité de vie: santé, normes de nutrition, logement, accès à l'éducation et à l'emploi, etc. Et c'est justement la thèse des auteurs de cette étude de proposer que les ressources canadiennes ne sont pas tout à fait prêtes à relever le défi du DRH dans toute son ampleur. Alors qu'en 1983 quelques 1 000 étudiants étaient au Canada sous les auspices de l'ACDI, on prévoit que ce nombre pourrait passer à 10 000 vers l'an 2000!

Le problème du Canada face à ce défi ne semble pas être un manque de ressources. En effet, au cours des trente dernières années, des milliers de Canadiens (fonctionnaires, enseignants, volontaires du SUCO/CUSO, etc.), et ce à la suite de missionnaires tant catholiques que protestants, ont oeuvré dans le Tiers Monde et acquis ainsi des compétences qui, distribuées dans les institutions canadiennes publiques et privées, constituent un solide noyau de ressources disponibles en vue d'un effort concerté visant à relever le défi en question. Le terme «concerté» est à souligner. Les auteurs affirment que les Canadiens devront développer de nouvelles attitudes, découvrir de nouvelles sources de financement, développer de nouvelles approches, mettre en place de nouveaux mécanismes, établir de nouveaux modes de concertation, bref, faire preuve de plus d'imagination encore afin de faire face au problème qui les confronte dans le domaine du DRH au profit du Tiers Monde.

Le chercheur principal chargé de cette étude a puisé abondamment dans sa riche expérience personnelle, alimentée par de nombreuses années de vie et de travail dans le Tiers Monde. Il a également eu accès aux archives du CRDI, son commanditaire, et à celles de l'ACDI. Il est cependant étonnant de constater qu'un ouvrage publié en 1989 ne cite pas de références plus récentes que 1986. L'explication est pourtant simple: l'étude a été faite par des spécialistes anglophones, écrite et publiée en langue anglaise d'abord, puis traduite et publiée en français. Il est regrettable que le CRDI, un organisme «national», n'ait pas cru

opportun d'associer à ce projet un ou des spécialistes francophones. Les conséquences de cette négligence (?) ne se reflètent pas seulement dans un léger retard dans la publication. Elles entraînent aussi une quasi-absence de références aux problèmes spécifiques du DRH dans les pays francophones du Tiers Monde. De même, les ressources canadiennes francophones susceptibles de répondre aux besoins du Tiers Monde francophone font l'objet, en passant, de rares et brèves allusions. Ainsi, cette étude d'importance majeure pour l'avenir de la coopération canadienne ne peut prétendre offrir des conclusions qui s'appliquent de façon sûre à une importante partie de l'effort global du Canada envers le Tiers Monde.

La version française du texte me semble être d'excellente qualité, bien que je n'aie pas eu l'occasion de lire la version originale. Mais les traducteurs (Les traductions Tessier) n'ont pu éviter tous les pièges inhérents à ce genre d'exercice. Par exemple, il est fait mention, aux pages 42-43, du SUCO (Service Universitaire Canadien Outre-mer) qui disposerait d'environ 25 bureaux à l'étranger, un nombre probablement supérieur à celui de l'ensemble des Organismes non gouvernementaux (ONG) canadiens dans le Tiers Monde. Une rapide vérification auprès des bureaux du SUCO à Montréal a révélé que le SUCO ne dispose d'aucun représentant à temps plein en poste à l'étranger! Encore une fois, l'explication est simple: la mention s'applique sans doute au CUSO (Canadian Universities Service Overseas), mais le SUCO actuel est devenu un organisme distinct et n'est plus la simple version française du CUSO, si ce n'est qu'à cause du fait que le premier ne bénéficie plus des millions de dollars de subvention annuelle de l'ACDI, alors que le second en bénéficie toujours. Peut-être ne devrions-nous pas nous attendre à ce que les traducteurs soient au courant de ce «détail». Mais qu'en est-il des auteurs?

Certains seront peut-être choqués de voir liés les «entrepreneurs» (on entend profit) et l'«éducation». Faudrait-il donc «chasser les vendeurs du Temple»? Pas si vite. Comme chacun le sait, les établissements d'enseignement ne reçoivent pas de subventions spéciales leur permettant de s'engager dans la coopération internationale. S'ils s'engagent dans cette voie, il faut tout de même qu'ils fassent leurs frais, et pourquoi pas, un modeste surplus. Il en est de même des ONG sans but lucratif. À mon sens, l'essentiel est de savoir à quelles fins les «profits» sont utilisés. Des règles internes appropriées pourraient assurer que les fonds générés par des activités de coopération soient appliqués à des recherches ou à des projets internationaux valables qui ne pourraient être financés autrement.

Enfin, malgré les quelques critiques qui précèdent, je suis nettement d'avis que la lecture de cet ouvrage est indispensable pour quiconque (formateur, gestionnaire, fonctionnaire ou chef d'entreprise) désire s'engager dans la coopération internationale en général, ou le DRH en particulier. Même les «coopérants» d'expérience y trouveront leur profit. Ils y trouveront le fruit d'une profonde compréhension des problèmes du développement liée à une remarquable capacité de

synthèse qui ne manquera pas de stimuler leur propre imagination, pour le plus grand bien du Canada et de ses «clients» du Tiers Monde.

Gérard Lucas  
Université du Québec à Montréal

\* \* \*

Limoges, J., *L'orientation et les groupes dans une approche carriérolgique*, Montréal; Fidès, 1989, 122 pages.

Un post-scriptum du livre caractérise bien *L'orientation et les groupes dans une approche carriérolgique* de Limoges. Il s'agit d'un «testament professionnel», une sorte de «test-amiant [...] dédié à tous les amis du groupe» (p. 113). C'est du Limoges spontané à son meilleur. On y retrouve l'artiste, le chercheur et le praticien.

L'artiste, doué d'une imagination créatrice, n'hésite pas à jongler avec les concepts et à utiliser l'allégorie pour exprimer de façon concrète le fruit d'une réflexion complexe. C'est ainsi que l'artiste entraîne dans une danse improvisée les concepts «carriérolgie» et «orientation» qui s'enlacent, se séparent, s'attirent, se repoussent, ne font qu'un tout en demeurant différents, au risque de frustrer le terminologue. Puis c'est la relation étude-travail que l'artiste présente comme deux partenaires d'un mariage d'amour ou de raison dont les conséquences, en rapport au choix (p. 26-27), étonneront plusieurs lecteurs... et lectrices.

La créativité de l'artiste sert bien le chercheur qui essaie de communiquer avec plus de précision la complexité de la relation dynamique qui s'établit entre l'individu et son environnement de vie aux études et au travail, en l'«enchâssant» dans une formule d'apparence mathématique. On reconnaît dans cet ouvrage, la préoccupation du professeur-chercheur de traduire en modèle et en formule des processus et des phénomènes reliés à l'orientation en groupe, pour en faire mieux saisir la dynamique, et de repousser les frontières du savoir dans le domaine de cette orientation en groupe. Il analyse le passé, en souligne les lacunes, considère le présent en se référant à sa longue expérience avec le groupe d'entraide, et formule des hypothèses pour l'avenir de la pratique de l'orientation en groupe. Le chercheur nous explique ainsi que l'«orientation carriérolgique» des gens devra s'effectuer avec un professionnel et en petits groupes où «aide et entraide se marieront» pour soutenir et coordonner des activités d'ordre extrapersonnel, intrapersonnel et interpersonnel. Ce sera la quatrième génération de groupes.

Enfin, le praticien s'accapare la majeure partie de cet ouvrage. Mais le praticien ne se dissocie pas du chercheur. Il le prolonge de façon éclairée et cohérente dans la réalité quotidienne de l'orientation des gens en proposant des applications professionnelles efficaces.

Le savoir que lègue Limoges a été «testé» par sa pratique professionnelle et ne découle pas uniquement de considérations théoriques ou de synthèses d'auteurs étrangers. À cet égard, il rend service à la collectivité des praticiens de l'orientation en leur fournissant, avec discernement, de précieux modèles d'intervention.

Le contenu du deuxième chapitre «Les occasions d'orientation carriérolgique», a déjà été publié sous le titre «Les occasions d'intervention scolaire et professionnelle» dans *Carriérolgie*, vol. 3, no 3. L'auteur y décrit six types d'occasion d'orientation reliés à une décision à prendre, à réaliser, à maintenir, à «transiter» et à dénouer. Il accompagne chaque type d'une définition, de la description des phrases, puis indique des jalons et des moyens d'intervention appropriés.

Après avoir démontré que l'«orientation carriérolgique [est] un acte fondamentalement interpersonnel», Limoges différencie trois sortes de groupes, le petit, le moyen et le grand, et présente des jalons d'intervention par rapport à chaque dimension de la dynamique extrapersonnelle, intrapersonnelle et interpersonnelle, en considérant cinq critères: l'objet du groupe, le ratio contenu/dynamique, le ratio cognitif/affectif, le partage des rôles, et le nombre des membres. De plus, l'auteur illustre une démarche d'intervention systématique avec le petit groupe en empruntant un «problème majeur de la décennie»: l'insertion professionnelle des jeunes.

Le titre de cet ouvrage annonce principalement l'orientation et les groupes. La deuxième partie s'intitule «Les groupes en orientation carriérolgique», alors que les derniers chapitres sont consacrés précisément aux petit et moyen groupes en carriérolgie. Cette métamorphose du concept de l'orientation en groupe semble introduire après l'«orientation à la recherche de ses «origines» (Limoges, 1983), le problème de l'orientation à la recherche de son développement. La solution serait-elle la carriérolgie?

Doria Ross  
Université du Québec à Montréal

\* \* \*

Bujold, C., *Choix professionnel et développement de carrière: théories et recherches*, Boucherville: Gaëtan Morin, 1989, 471 pages.

*Choix professionnel et développement de carrière: théories et recherches* s'adresse essentiellement aux étudiants et étudiantes ainsi qu'aux professionnels et professionnelles en counseling et en orientation. Il pourrait aussi intéresser des personnes oeuvrant dans le domaine des ressources humaines ou des relations industrielles.

Le lecteur trouvera dans cet important volume un aperçu des principales théories (conceptions ou modèles) relatives au choix professionnel et au développement de carrière. Les théories présentées sont complétées par les résultats sommaires des principales recherches menées en milieu anglophone (canadien et américain) et francophone (québécois et autres). S'ajoutent à cette information les applications pratiques pertinentes à chacune des théories et leur évaluation. Ce livre comprend un chapitre d'introduction et quatre parties substantielles disposées en 14 chapitres.

Le chapitre d'introduction présente les perspectives historiques et les définitions essentielles à la compréhension du sujet traité. De plus, dans le but de mieux préparer le lecteur, on aborde brièvement les notions de science et de théorie.

La première partie du volume, qui comprend trois chapitres, traite de trois types de théories touchant la personnalité en rapport avec le choix professionnel. L'auteur s'attarde de façon assez détaillée aux théories de Roe et de Holland ainsi qu'aux concepts psychanalytiques appliqués au processus du choix.

On retrouve dans la deuxième partie cinq chapitres. Les trois premiers chapitres mettent en lumière les approches développementales vocationnelles de Ginzberg, Ginzburg, Axelrad et Herma, de Super et de Tiedeman, O'Hara et Miller-Tiedeman. Le chapitre accordé à la théorie de Super apparaît comme la pièce maîtresse de cette partie, autant par la qualité de l'information présentée que par sa quantité. Dans le quatrième chapitre, l'auteur expose de façon assez synthétique les quelques conceptions à caractère cognitif-développemental des auteurs suivants: Knepfelkamp et Slepitzka, Gottfredson, Bégin, ainsi que Pelletier, Noiseux et Bujold. Un dernier chapitre fait état du développement de carrière à l'âge adulte et souligne de façon particulière le modèle de Riverin-Rivard.

Deux chapitres composent la troisième partie qui porte sur les facteurs socio-économiques et culturels. Dans le premier chapitre, les perspectives sociologiques relatives au choix de carrière retiennent surtout l'attention. L'autre chapitre expose le développement de carrière chez la femme. Un tel chapitre s'imposait dans un ouvrage du genre. L'auteur respecte ainsi l'importance grandissante accordée à ce sujet dans la littérature vocationnelle.

La quatrième et dernière partie du volume regroupe quatre chapitres dont trois, relativement succincts, abordent respectivement l'approche traits-facteurs, les modèles décisionnels et l'apprentissage social en rapport avec le développement de carrière. Enfin un dernier chapitre dresse des conclusions pertinentes sur l'apport de l'individu et du milieu ainsi que leur interaction en développement vocationnel.

Cette étude systématique et critique des théories vocationnelles les plus pertinentes, menée avec soin et minutie, fait de cet ouvrage un livre fondamental attendu depuis fort longtemps par les lecteurs de langue française dans le domaine.



Il deviendra certainement un document d'étude et de référence important pour tous les intéressés au sujet de la psychologie vocationnelle.

Malgré toutes les qualités relevées à l'endroit de ce travail magistral, certaines lacunes, quant à sa présentation, méritent d'être soulignées. En effet, le lecteur devra parfois se buter à un texte dense et présenté de façon passablement littéraire. Quoique déjà complémenté de tableaux appropriés à l'occasion, le texte aurait pu s'accompagner de tableaux supplémentaires et de schémas, ce qui aurait eu pour effet de le dégager davantage, de le rendre moins hermétique et ainsi plus facile à absorber par le lecteur.

La présentation technique (reliure et marges) de l'ouvrage le rend difficile à consulter et à annoter. Considérant la clientèle visée par ce volume, on aurait été en droit de s'attendre à un document doté d'une couverture rigide, d'une reliure plus souple à consulter et de marges plus grandes. D'ailleurs l'éditeur a déjà fait ses preuves dans ce type de publication. Il serait souhaitable de corriger cette faille lors d'une prochaine impression du volume.

En dépit de ces quelques lacunes mineures, ce livre demeure un ouvrage substantiel qui mérite des félicitations à son auteur.

Jean-Guy Ouellette  
Université de Moncton

\* \* \*

Pelletier, G., *Les éducateurs et éducatrices en garderie du Québec: orientations professionnelles et satisfaction au travail*, Montréal: Université de Montréal, Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, 1988, 223 pages.

*Les éducateurs et éducatrices en garderie du Québec: orientations professionnelles et satisfaction au travail* consiste en une étude sur la situation des éducatrices et éducateurs en garderie. Au moyen d'enquêtes sociologiques et d'entrevues, l'auteur a voulu cerner le vécu et les préoccupations du personnel de garderie. Pour ce faire, il a choisi un échantillon de 512 intervenants à travers le Québec, ce qui lui a permis de dégager les conclusions suivantes.

À ce stade-ci de l'histoire du développement des garderies, les éducatrices et éducateurs voient encore leur travail comme une oeuvre de missionnariat. En général, ils ne sont pas tellement satisfaits de leurs conditions de travail, de leur salaire et de l'image projetée par leur profession. Ils sont en quête d'améliorations, de changements. Toutefois, un certain optimisme règne: l'époque actuelle en est une de consolidation des acquis.

L'originalité de cette recherche repose d'abord sur le sujet traité. Jusqu'à maintenant on s'était surtout intéressé aux garderies elles-mêmes, à leur existence,

à leur nombre, à leur financement, aux enfants qui les fréquentent et aussi aux parents utilisateurs de garderies. On avait encore peu parlé de la vie et des aspirations des éducatrices et des éducateurs en tant que principaux intervenants de ce service social de plus en plus important et nécessaire que constituent les garderies.

L'intérêt principal de ce rapport de recherche est surtout basé sur une revue assez exhaustive de la situation de travail du personnel de garderie. L'auteur analyse plusieurs types de données puis les compare et les croise entre elles afin d'en retirer le plus d'informations possible et ainsi donner au lecteur un éclairage précis de la vie en garderie vue par les éducatrices et éducateurs.

Il aurait cependant été intéressant, comme l'auteur en fait d'ailleurs mention lui-même, de comparer les résultats de la satisfaction au travail du personnel de garderie avec ceux d'autres intervenants dans le domaine de la petite enfance: éducatrices et éducateurs au préscolaire, enseignantes et enseignants au premier cycle du primaire, monitrices et moniteurs de terrains de jeu.

Enfin, un des avantages concrets de cette analyse sera de servir de base de référence aux éducatrices et éducateurs en garderie qui pourront comparer leur situation avec celle décrite dans ce livre, aux directrices et directeurs de garderie afin de les aider à apporter les améliorations demandées par le personnel de garderie, ainsi qu'aux législateurs et législatrices afin de leur permettre d'amorcer les réformes sociales qui s'imposent dans notre société québécoise, en ce domaine.

Monique Antippa  
Université du Québec à Trois-Rivières

\* \* \*

Mellouki, M., *Savoir enseignant et idéologie réformiste: la formation des maîtres (1930-1964)*, document de recherche no 20, Québec: Institut québécois de recherche sur la culture, 1989, 392 pages.

*Savoir enseignant et idéologie réformiste* veut faire la lumière sur le sens des transformations qui ont eu lieu des années trente à la Révolution tranquille (1930-1964), à la fois dans le savoir enseignant et dans le rôle des institutions qui formaient les maîtres, c'est-à-dire les écoles normales ou scolasticats-écoles normales.

Les maîtres étaient-ils bien préparés à leur fonction? Possédaient-ils les matières à enseigner, les méthodes, les techniques, les procédés favorisant l'apprentissage? Étaient-ils conscients des conséquences psychologiques, sociales, historiques des actes qu'ils posaient?

Les enfants apprenaient-ils à l'école les connaissances, les manières de faire et d'être pour s'épanouir dans la société et dans le choix d'une carrière? et les adolescents?

Dans le premier chapitre, on retrouve une description de l'évolution des effectifs scolaires, de la morphologie du corps enseignant, du développement des écoles normales, du nombre et des lieux de fondation, du corps professoral, des élèves-maîtres, des diplômés, du financement. Une présentation du métier termine ce chapitre.

Dans le chapitre deux, on voit que vers la fin de la décennie trente, le savoir enseignant s'ouvre timidement sur les données de la psychologie et des méthodes de mesure de l'apprentissage. Les années quarante montrent pour leur part la nécessité d'une modification plus profonde des programmes et du système de qualification des enseignants. «L'enfant se plaçait au centre de l'école.»

Dans le chapitre trois, c'est une étude de la réforme des programmes des écoles normales à partir de septembre 1953. On donne plus d'importance aux deux savoirs suivants: la formation pédagogique et la psychologie. Ces deux savoirs prennent le devant sur la culture générale. L'école normale devient alors une école professionnelle où se côtoient l'ancien et le nouveau.

Le chapitre quatre, 1953-1962, présente l'idéologie réformatrice et ses liens de plus en plus serrés avec la psychologie. Savoir et idéologie prenaient la formulation du début de la «Révolution tranquille». Arrivent alors les commissions royales d'enquête.

Le cinquième chapitre, 1961-1966, constitue une mise en scène du rite de passage d'un ordre scolaire et social à un autre. La commission Parent examine les problèmes de l'enseignement et de la préparation du personnel enseignant, la signification que prend cette évolution dans le mouvement d'ensemble qui secoue la société québécoise.

*Savoir enseignant et idéologie réformatrice* se déroule comme un grand film clair et précis sur l'éducation au Québec de 1930-1960. Il fait la lumière sur le sens des transformations dans l'éducation grâce à ses agents principaux, les enseignants, qui par leurs idées et leurs actes sont très importants dans la trame de l'histoire éducationnelle au Québec.

On retrouve consignés aussi dans ce document de recherche toute l'action de monsieur Roland Vinette ainsi que les discours réformatrices de la commission Parent pour une nouvelle conception de la formation des maîtres. À une société théocratique aux structures économiques, sociales et scolaires archaïques, des élites désiraient implanter une organisation sociale moderne, fondée sur la garantie des libertés individuelles, sur le droit de chacun à l'éducation, à la justice, à la santé et au bien-être social, une société où les places devraient être octroyées aux individus selon leurs compétences scientifiques ou techniques et sans considération pour leur appartenance sociale, leurs affiliations idéologiques ou religieuses. «Le maître n'est plus un apôtre, il enseigne pour gagner son pain.»

André Lemieux  
Université du Québec à Montréal

La formation pratique des enseignants du secondaire, *Repères: essais en éducation*, no 11, octobre 1989, collectif sous la direction de Marcienne Lévesque et Yves Poisson.

Produire un jugement d'évaluation sur un ensemble de 14 articles représente une opération complexe qui impose en conclusion un exercice périlleux de synthèse. Je m'y risquerai, conscient des dangers qu'une telle opération comporte.

D'entrée de jeu, soulignons l'opportunité que représente une collection de textes portant sur la formation pratique des enseignants du secondaire. Cette préoccupation est demeurée par trop locale. Les structures universitaires des programmes orientés vers cet ordre d'enseignement favorisent peu les échanges d'informations et d'expériences. En faisant appel à des ressources disséminées dans les divers centres universitaires, *Repères* joue à la fois un rôle de rassembleur et d'animateur. Ce numéro de la revue suscite l'analyse d'une partie de la formation qui ne récolte pas toujours la considération générale. Et pourtant, si l'enseignement se nourrit de diverses sciences dont celles plus récentes de l'éducation, il n'en constitue pas moins un art pratiquement aussi ancien que la médecine.

Les commentaires suivront le regroupement des articles: survol historique, recueil sur des pratiques, études exploratoires, ainsi qu'un programme rénové.

### *Survol historique*

Cette partie permet de faire le constat de l'évolution contemporaine concernant la formation des maîtres du secondaire. Notre trop grande proximité nous empêche souvent d'avoir une vision rétrospective des faits qui se sont succédés.

Thérèse Hamel insiste sur l'ambiguïté de la place de la formation des maîtres du secondaire. Elle indique que cette situation n'est pas nouvelle et qu'elle perdure. Éclairer cette question lui redonne une actualité accrue et peut aider à une nouvelle analyse susceptible de clarifier l'avenir.

L'étude de M'Hammed Mellouki intéresse ceux qui ont vaqué à la formation des maîtres depuis plusieurs décennies. Il en ressort que l'intérêt pour l'étude de la psychologie appliquée à l'éducation remonte déjà à plus d'un demi-siècle. On y souligne l'apport de Mailloux, Lussier, Vinette et Pinard qui ont contribué à la formation d'une légion d'enseignants et de psychologues. Cet article fait également saisir l'évolution des thèmes étudiés en psychologie, point de vue panoramique qui contre notre myopie due à la nécessité créée par les objectifs immédiats de nos tâches quotidiennes.

Monique Lebrun rend compte avec grande objectivité de la formation des maîtres à l'Université du Québec à Montréal. Parmi les défis à la formation pratique, elle souligne avec discrétion l'éparpillement de la formation dans le secteur de l'enseignement secondaire. Encore une fois, lire noir sur blanc de tels propos, dans une revue non engagée, a l'avantage de faire saisir une situation sous un éclairage favorable à son amélioration.

*Regards sur des pratiques*

L'évolution du microenseignement à l'Université de Montréal nous force à constater le chemin parcouru, les changements d'orientation et aussi les goulots d'étranglement qui guettent les initiatives novatrices ou presque révolutionnaires, il y a une quinzaine d'années à peine. Marcienne Lévesque rappelle à tous les formateurs de maîtres du Québec leurs origines, quand ils s'occupent de microenseignement.

Yves Poisson continue le cheminement, en ajoutant la simulation aux procédures du microenseignement. Très bien documenté, son article démontre qu'il évite les affirmations gratuites et la créativité sans fondement. À la théorie, il ajoute des réalisations en laboratoire.

Les articles venant de Chicoutimi, de l'UQAT et de Rimouski me rappellent le temps où je me trouvais directeur d'un programme d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire, pour des enseignants déjà en exercice. Préoccupations tournées vers les stages, les stagiaires et les maîtres associés. Problèmes de coordination, de relations humaines. Stages à préparer, à vivre, à analyser et à discuter. Apprentissages à faire, habiletés à développer, responsabilité sociale de l'Université qui doit évaluer et recommander les étudiants pour fins de certification.

Originalité ou déviance, comment qualifier le stage en forme de préceptorat qu'expérimente Marcel Boisvert, avec des étudiants de premier et de deuxième cycles? Les années qui s'accumulent le rendent-ils de plus en plus hardi? En tout état de cause, voilà des microstages intégrant à la fois le social et l'éducation. Voyons-y un exemple de coopération, où des enseignants inscrits à la maîtrise s'exercent à la supervision, auprès des étudiants en formation initiale. L'histoire des «Big Brothers» n'est pas terminée.

*Études exploratoires*

Les adolescents en difficultés d'apprentissage, voilà le sujet délicat qui a fait l'objet d'une recherche d'envergure dirigée par Marcelle Hardy. Y est décrit le mal de vivre au plan scolaire de ces jeunes. Tout y est présenté avec ordre et clarté. Nous assistons, comme impuissants, à des confessions de ces descendants déshérités du siècle des lumières et de celui du positivisme scientifique. Assujettis au diktat de la fréquentation scolaire obligatoire, ils geignent comme des forçats: échecs et aversion des matières de base, difficulté de mémorisation et d'abstraction, dévalorisation de soi devant l'apprentissage du français et des mathématiques.

L'étude des résistances au savoir scolaire recherche des causes possibles à l'état misérable des faits étudiés, et pourrait peut-être conduire à un amendement de la situation. Ces jeunes ont du goût pour les activités concrètes, désirent accomplir des tâches d'adultes en atelier ou à la maison. Ces constatations devraient ouvrir des horizons peu explorés concernant le régime pédagogique de ces adolescents qui ont le droit de vivre heureux et adaptés aux plans personnel et social.

Les deux articles de Marcienne Lévesque et de Thérèse Des Lierres ont dû restreindre à l'essentiel les données et les résultats de longues recherches effectuées d'abord sur l'efficacité des modèles, puis sur l'évaluation de l'habileté à observer la classe. La première de ces recherches met à profit la méthode de la métaanalyse pour tirer des conclusions sur de nombreuses études sur le microenseignement. Après avoir fait la revue de la littérature, on a converti les données statistiques des études retenues en résultat appelé taille de l'effet. On aurait pu procéder à des analyses statistiques sur l'ensemble des tailles de l'effet. Cette dernière opération n'a pu avoir lieu à cause du petit nombre des études sélectionnées. Cette démarche a pour but de sonder l'efficacité des modèles en formation des maîtres, en examinant les résultats obtenus par différents auteurs.

Le second article des mêmes auteures rend compte d'une recherche menée auprès d'étudiants au certificat en enseignement. Il porte sur l'habileté à l'observation de la classe pour l'enseignant, et conséquemment sur l'importance de développer cette habileté par les futurs maîtres. L'expérience y est décrite: présentation d'une bande vidéo de dix minutes, puis reprise par sections de 30 secondes avec une minute de silence pour permettre aux sujets d'écrire leurs observations. On analyse les documents produits par le groupe expérimental qui termine la scolarité et le groupe témoin qui la commence. Il s'agit de savoir si les observations sont plus ou moins nombreuses et riches chez ceux qui ont pratiqué le microenseignement que chez les autres qui n'en ont pas encore fait. Voilà un modèle de recherche sur la pratique de l'enseignement qui devrait en inspirer un plus grand nombre. Des études systématiques portant sur différentes variables enrichiraient notre savoir de connaissances vérifiées.

À titre de coordonnatrice des stages, Colette Gervais fait le point sur l'évaluation des stages au certificat d'enseignement secondaire à l'Université de Montréal. Elle a travaillé à l'organisation et à la planification des objectifs obligatoires et complémentaires, avec l'aide d'enseignants et d'ex-stagiaires. La comparaison des scores obtenus par les étudiants en 1987-88, année de la mise en vigueur de la nouvelle formule, avec ceux de l'année précédente indique satisfaction à cause d'une meilleure définition des objectifs. Les résultats des maîtres-associés sont corroborés par ceux des superviseurs. Tout changement connaît ses difficultés d'adaptation. Par exemple, l'évaluation formative ne fait pas partie des habitudes de tous les superviseurs. L'insistance sur l'effort fourni par les stagiaires a trop tendance à majorer indûment les résultats. Il est réconfortant de lire que les objectifs cibles sont confirmés et que les forces et faiblesses des stagiaires sont clairement diagnostiquées. Le travail continue en vue d'améliorer la formule expérimentée.

#### *Un programme rénové*

Hélène Hensler et André Beauchesne de l'Université de Sherbrooke livrent certains aspects d'un programme révisé qui s'expérimente depuis deux ans. La

première partie expose l'orientation et les caractéristiques de la formation psychopédagogique. Synthétisons par quelques expressions lapidaires: insertion de la formation initiale à l'enseignement dans un processus d'éducation et de développement continu, importance du développement de la personnalité et recherche d'une interaction maximale entre les différents types de savoir. La seconde partie décrit les activités plus directement axées sur la pratique. On y explique l'organisation et la supervision de stage. Le journal de stage, outil d'intégration, sert à la planification du développement personnel et professionnel, à la réflexion sur l'expérience vécue en situation de pratique et offre un moyen de communication. Cette formation serait incomplète sans les trois séminaires sur les pratiques d'enseignement auxquels participent des intervenants du milieu scolaire. Les réformes souhaitées sont encore loin d'être appliquées de façon complète. Cependant, les stages et les séminaires fournissent une sorte de laboratoire où naissent des idées nouvelles et de nouveaux moyens de formation.

Telles sont les recherches, les expériences et les rénovations qui s'accomplissent dans la formation pratique des futurs enseignants de niveau secondaire. Le recueil ne prétend pas être exhaustif mais nous renvoie une image assez fidèle de la dynamique qui se vit dans ce secteur d'activités. En plus d'informer, ces multiples travaux aideront les formateurs de maîtres à estimer avec plus de justesse le travail réalisé et donnera l'occasion de stimuler leur sens de la créativité, par l'examen et la discussion des initiatives que les auteurs de ce collectif ont bien voulu leur communiquer.

Bernard Lefebvre  
Université du Québec à Montréal

\* \* \*

Laveault, D. et A. Adan, *Incidences pédagogiques des habiletés cognitives du maître*, Ottawa: Université d'Ottawa, 1989, 44 pages (collection Vision éducative, vol. 1, no 3).

*Incidences pédagogiques des habiletés cognitives du maître* est un rapport effectué sur une recherche auprès de dix enseignants et de 13 futurs enseignants, qui vise à évaluer si la capacité de ces derniers à transmettre un contenu varie selon qu'ils sont capables ou non d'opérations formelles.

Les auteurs utilisent une grille d'analyse des interventions verbales portant sur les aspects suivants: la structure, l'initiative, la redondance et le contenu des informations transmises. L'évaluation des capacités formelles chez les enseignants est faite à l'aide d'un test opératoire, de type papier-crayon, comportant au moins deux items représentatifs de chaque stade opératoire. Le contenu d'enseignement à transmettre consiste à décrire une page contenant cinq carrés dans des positions variées que les élèves doivent reproduire à partir des directives de l'enseignant.

Les conditions expérimentales prévoient différentes formes d'interventions: 1) présentation du stimulus avec ou sans préparation de la part de l'enseignant; 2) avec ou sans feedback de la part des élèves; 3) avec ou sans utilisation du langage non verbal.

Les interventions verbales des enseignants dans les différentes situations expérimentales sont présentées en pourcentages d'apparitions. Il n'y a pas de tests statistiques rapportés pour vérifier la signification des résultats obtenus, ce qui aurait aidé à clarifier davantage les différences des résultats entre les groupes d'enseignants. De plus, le contenu d'enseignement n'étant pas une tâche tirée d'un programme scolaire, il y a peu de généralisation possible en ce qui a trait à une situation réelle de classe. Enfin, la tâche de transmission du contenu implique des opérations d'abstraction très limitées de la part des enseignants et des élèves, ce qui limite les implications des conclusions de la recherche.

Les auteurs terminent le rapport en faisant des recommandations judicieuses concernant des voies de recherche souhaitables. Ils remettent aussi en question certains postulats de leur recherche.

Il s'agit d'une recherche clinique qui pose une problématique pertinente en enseignement. Ce type de recherche apporterait plus d'éclairage sur les incidences pédagogiques des habiletés cognitives de l'enseignant si on se rapprochait davantage de la réalité pédagogique. On pourrait utiliser certains contenus des programmes d'enseignement et mettre en place des conditions expérimentales qui tiennent plus compte des conditions naturelles des interactions enseignants-élèves en classe.

Richard L. Côté  
Université Laval

\* \* \*

Caglar, H. (sous la direction de), *Adolescence et suicide*, Paris: Éditions ESF, 1989, 173 pages.

*Adolescence et suicide* est un ouvrage théorique, clinique et pratique dans lequel quatre spécialistes canadiens, suisse, français analysent l'étiologie multicausale du geste suicidaire chez les adolescents, proposent des modèles d'intervention, suggèrent des programmes de prévention. Les six chapitres du livre abordent les aspects les plus fondamentaux de la suicidologie juvénile: l'épidémiologie, la psychodynamique, les prises en charge. Cependant, bien que la problématique suicidaire juvénile demeure l'objet d'étude commun aux quatre auteurs, les chapitres sont indépendants les uns des autres, ce qui permet au lecteur le choix des sujets.

François Ladame (Suisse), l'auteur du premier chapitre, pose deux questions fondamentales «Pourquoi? Comment?» des jeunes veulent mourir. Pour répondre



partiellement à ces questions, il expose dans ses grandes lignes le fonctionnement psychique de l'adolescent suicidant. La terminologie psychanalytique employée rend la lecture difficilement accessible aux personnes non initiées à la psychologie.

Psychiatre et psychanalyste, Mounir Samy (Canada), dans le deuxième chapitre, «Le syndrome de l'adolescent suicidaire», insiste sur la nécessité de prendre en considération les composantes individuelles pour comprendre et mieux prévenir la suicidologie adolescente. Par ailleurs, dans le troisième chapitre, «Suicide et adolescence: une perspective sociale et analytique», Samy identifie et met en relation les aspects individuels et sociaux. Les concepts et les notions présentés dans ces deux chapitres font partie du langage scientifique propre aux théoriciens et cliniciens formés dans la tradition psychanalytique.

En complémentarité thérapeutique à l'analyse de l'étiologie du phénomène du suicide chez les jeunes, Mounir Samy et Nathalie Grizenko décrivent l'examen clinique et le traitement des suicidaires selon «la théorie de l'intervention de crise», élaborée par E. Lindemann et C. Caplan. Ce chapitre se veut plus pratique et, de ce fait, s'adresse à tous ceux qui côtoient l'adolescent: parents, enseignants, travailleurs sociaux, intervenants en milieu de thérapie.

Ginette Raimbault (France) consacre le cinquième chapitre, «L'intervenant et l'adolescence suicidaire», aux problèmes que soulève la communication adolescent-intervenant, qui constitue le fondement même de la prévention des tentatives de suicide. Le texte est de lecture accessible à tous et le lecteur ne peut qu'apprécier les descriptions des nombreux cas de jeunes suicidaires.

Huguette Caglar (Canada) traite de la prévention des tentatives de suicide des adolescents. L'auteure fournit des réponses aux questions touchant les facteurs psychologiques du geste suicidaire en regard des relations adolescent-intervenants: membre de la famille, enseignants, pairs, bénévoles des postes d'écoute téléphoniques. Les données théoriques sont exposées de façon claire et succincte, et les témoignages d'adolescents qui sont présentés suscitent beaucoup d'intérêt.

L'index des sujets traités témoigne du caractère scientifique de l'ouvrage. Je conviens que le sujet, traité sous ses aspects fondamentaux, concerne tout le monde, mais j'estime que les quatre premiers chapitres s'adressent surtout à des personnes professionnellement confrontées au problème de la suicidologie juvénile (enseignants, éducateurs spécialisés, travailleurs sociaux, psychologues). Les chapitres 5 et 6 apportent un éclairage appréciable à tous ceux qui sont en relation avec les enfants et les adolescents.

Bref, ce volume peut constituer un excellent ouvrage de référence, mais également une source d'informations pratiquement essentielles pour une compréhension relativement profonde de l'acte suicidaire.

Guy Robidas  
Université de Sherbrooke

Taurisson, A., *Les gestes de la réussite en mathématiques à l'élémentaire*, Montréal: Agence d'ARC, 1988, 187 pages.

Selon les propos mêmes de l'auteur, *Les gestes de la réussite en mathématiques à l'élémentaire* a pour but de «décrire, à partir de l'observation et du dialogue avec les élèves du primaire, certains gestes mentaux qu'ils font pour se représenter les mathématiques, pour comprendre et pour résoudre des problèmes,[...]» Voilà bien un but louable mais combien difficile!

Le lecteur ne doit pas s'attendre à trouver dans cet ouvrage les résultats d'une recherche sur les comportements intellectuels des enfants du primaire quand ils font des mathématiques. Il n'y trouvera pas non plus de théorie, et l'auteur s'en défend bien, sur la «gestion» mentale, par exemple l'ensemble des gestes mentaux.

Tout au long des huit chapitres, dont les titres ne correspondent pas toujours au contenu, on trouve de nombreux exemples qui mettent en évidence le comportement d'élèves face à une situation problème. Cependant, nous ne saurons pas s'il s'agit d'élèves brillants, moyens ou faibles. Nous n'aurons pas non plus de précisions sur le nombre de sujets investigués. Au fil des exemples, l'auteur décrit les gestes mentaux en se référant à la dichotomie «visuels, auditifs», ainsi qu'à des termes psychologiques tels qu'image, évocation, perception et représentation.

Le nombre de cas étudiés est impressionnant et le contenu est tout à fait pertinent en regard des difficultés qu'on rencontre généralement dans l'apprentissage des mathématiques au primaire. Cependant nous trouvons que l'auteur a tendance à transposer ses observations en préceptes, par exemple: «Comment amener les élèves à se faire des images mentales des problèmes qu'on leur pose?», «simplifier le problème jusqu'à ce qu'il soit représentable».

L'auteur utilise également l'ordinateur comme «générateur de représentations mathématiques». Nous pensons que son logiciel *Dessin* est de nature à faciliter l'intégration de certains concepts géométriques que l'on a trop souvent par le passé introduits à l'aide de mots dépourvus d'évocation. L'auteur écrit «que [son logiciel] oblige l'élève à penser sous forme de procédures». Il faut souligner ici qu'il n'est pas évident que cette forme de pensée doive être développée en particulier (voir à ce sujet Crahay, Logo un environnement propice à la procédurale, *Revue française de pédagogie*, no 80, 1987, p. 49).

En conclusion, nous pensons que l'ouvrage de M. Taurisson renferme une mine d'observations sur les situations d'apprentissages des enfants en mathématiques. Les enseignants y trouveront matière à réflexion. Malgré les restrictions précédentes, nous croyons qu'ils s'agit là d'un ouvrage authentique et très bien appuyé par l'expérience en classe.

Denis Therrien  
Université Laval

*Recherches impliquées — Recherches action: le cas de l'éducation*, M.-A. Hugon et C. Seibel (éd.), Bruxelles: De Boeck-Wesmael, Éditions Universitaires, 1988, 185 pages (collection Pédagogies en développement, série Recueils).

*Recherches impliquées — Recherches action: le cas de l'éducation* présente la synthèse du colloque organisé par l'Institut national de recherche pédagogique (I.N.R.P.) à Paris les 22, 23 et 24 octobre 1986. Plus de trois cents universitaires, en majorité de France, mais aussi de Suisse, de Belgique, du Brésil et du Québec, ont participé à ce colloque.

Les débats ont développé l'idée que les recherches action se caractérisent par des dispositifs contractuels qui permettent une construction collective de connaissances nouvelles à travers une visée de transformation de la réalité. Le volume rassemble les réflexions en les articulant autour de trois thèmes traités chacun dans un chapitre distinct: 1) y a-t-il une spécificité de la recherche-action en éducation?; 2) le statut scientifique de la recherche-action; 3) les articulations entre recherche-action et formation. Une bibliographie thématique de 24 pages complète le texte.

Soulignons au départ certains choix fort heureux d'orientation du colloque qui lui confèrent une caractère original. Les débats sur la légitimité de la recherche-action ont été écartés au profit d'une réflexion sur sa contribution spécifique à la connaissance, à l'action et à la formation. Le caractère articulé des idées exposées et la richesse des expériences présentées pour les étayer forcent l'intérêt et suscitent des questionnements. Bref, la pertinence des thèmes choisis et la qualité des contributions font de cet ouvrage un outil de travail pour des réflexions plus élaborées: c'est la finalité première d'un colloque et à cet égard, cet ouvrage peut être recommandé sans réserve.

Cependant, le consensus qui semble avoir régné dans ces débats laisse un peu le lecteur sur sa faim et ne permet pas de répondre de façon satisfaisante à certaines questions importantes. Ainsi, le traitement des relations entre chercheurs et praticiens risque d'aboutir à la suppression de la distinction entre les deux rôles. On parle de la nécessité de mettre en place des dispositifs contractuels, de se rencontrer périodiquement, de se montrer flexibles sur la répartition des rôles et des fonctions, d'arriver à des consensus. On garde l'impression qu'il est possible de solutionner les problèmes à la satisfaction des parties en respectant certaines façons de faire. Ne devrait-on pas reconnaître qu'il y a une tension légitime et nécessaire entre les parties et que des formes impures par rapport à l'idéal type présenté peuvent se produire avec des résultats intéressants ou des échecs.

De même, si les débats démontrent bien que la recherche-action est un processus de production de connaissances, ils permettent peu de penser son articulation avec d'autres formes de recherche. En fait, pour ne pas se transformer purement et simplement en action, la recherche-action doit accepter aussi de se

définir comme recherche en sachant adopter une certaine distance critique par rapport à l'action et en suscitant une confrontation avec d'autres types de recherches.

Rita Therrien  
Université de Montréal

\* \* \*

Brissiaud, R., *Comment les enfants apprennent à calculer: au-delà de Piaget et de la théorie des ensembles*, Paris: Éditions Retz, 1989, 192 pages.

*Comment les enfants apprennent à calculer* s'adresse aux enseignants, présents et futurs, qui oeuvrent ou qui oeuvreront avec des enfants de 4 à 7 ans. L'auteur rappelle qu'en France, la réforme de 1970 abolit complètement l'enseignement du calcul dans les classes de maternelle pour le remplacer par des activités dites «prénumériques». Le rationnel de ce changement s'appuyait sur les travaux de Piaget sur la genèse du nombre, ainsi que sur les travaux des mathématiciens de la fin du siècle dernier sur la théorie des ensembles. Au premier, on peut attribuer les activités de sériations, et aux derniers les activités de classement, de rangement, de réunion et d'intersection, etc. On concevait donc deux phases dans l'enseignement des mathématiques: développement de capacités générales, puis acquisition d'habiletés proprement numériques.

Mais les enseignants savent que le jeune enfant, sous l'influence de la famille et de l'environnement social, aborde le numérique beaucoup plus tôt qu'on ne le croyait. Aussi, depuis une dizaine d'années, ont-ils réintroduit, dans les maternelles, l'emploi d'activités numériques dans diverses gestions de la classe et dans divers jeux. Toutefois, bien que le nombre ait retrouvé sa place, la situation n'est pas satisfaisante car il manque un cadre théorique capable de guider l'action pédagogique.

Le professeur Brissiaud a tenté de combler cette lacune en nous proposant, pour l'enseignement du nombre, une approche qu'il a développée et expérimentée, et qu'il a pu asseoir sur des bases théoriques bien étoffées et clairement présentées. En d'autres mots, il donne les raisons de ses choix ou de ses rejets, en rendant aux différents chercheurs impliqués, le tribut qui leur est dû.

Dans la première partie du livre (ch. 1 à 4), le nombre est étudié en tant que moyen de communiquer ou de garder la mémoire des quantités, c'est-à-dire la mesure de l'extension des collections. Face aux deux processus d'apprentissage du nombre — compter contre représenter les petites quantités par des collections-témoins de doigts — il opte pour le second afin, dit-il, que l'enfant puisse associer, dès le départ, chaque mot-nombre à la quantité d'objets d'une collection, et non pas seulement à un numéro correspondant à un objet de la collection, chaque signe représentant alors une pluralité. Un autre avantage de l'utilisation des doigts,

c'est qu'il est possible de former différentes configurations pouvant représenter un même nombre, préparant ainsi l'utilisation des différentes décompositions des nombres utilisées dans le calcul. Ceci est ensuite prolongé par le recours à des matériels analogues aux doigts, telles les constellations ou les réglettes avec caches.

Dans la deuxième partie (chap. 5 à 10), le nombre est étudié en tant que moyen de calculer. L'auteur ne préconise pas qu'au début, pour les petits nombres, on ait recours aux diverses méthodes de comptage pour résoudre des problèmes (par ex. réunir puis compter le tout à partir de un), mais plutôt le recours aux collections-témoins organisées (par ex. sur les doigts on voit et l'on sent, sans compter, que 5 et 2 donnent 7). Le calcul commence par «grignoter» le comptage, avant de l'absorber complètement grâce à l'utilisation de la «grande unité» (passage à la dizaine) ou l'utilisation des doubles. Il fait remarquer que les procédures de comptage et les collections-témoins sont souvent utilisées, même avec de petits nombres pour re-présenter la situation décrite dans l'énoncé, et pas seulement pour trouver la solution numérique d'un problème. Il montre ensuite combien peuvent être différentes les utilisations des symboles arithmétiques « $+$ », « $-$ », « $=$ », ces derniers n'étant pas de simples transcriptions de la parole. Par exemple, la place du signe « $=$ » indique le type de lecture à faire, lequel n'est pas nécessairement de gauche à droite.

Dans la troisième et dernière partie (chap. 11 à 13), il analyse sa position relativement à celle de Piaget, Gelman, Fuson, Steffe et von Glasersfeld, Vygotsky, Brousseau, en faisant ressortir ce qu'il garde, ce qu'il rejette et pourquoi.

L'auteur a réussi à faire ressortir le fait que, d'une part, l'apprentissage du nombre par l'enfant est un travail de longue haleine s'étalant sur plusieurs années, et que, d'autre part, ce concept en apparence si simple se révèle, à l'analyse, très complexe. Le lecteur trouvera dans ce volume une foule de moyens pratiques d'aborder l'enseignement du nombre, ainsi qu'une riche source de références lui permettant de rationaliser ses choix. Par exemple, la suggestion de faire débiter les tout jeunes (3 et 4 ans) par la reconnaissance de collections-témoins organisées (leurs doigts) afin qu'ils n'aient pas à déduire le principe de cardinalité — dernier mot prononcé dans le comptage donne le cardinal de l'ensemble — semble bien fondé.

Une autre grande qualité de l'ouvrage, c'est d'avoir pu asseoir les prises de position sur des résultats de recherche. En effet, la pensée des auteurs ayant travaillé dans ce domaine est interprétée et les affinités et oppositions avec eux explicitées. Je trouve ceci particulièrement important pour les enseignants présents et futurs, puisque, comme le dit si bien l'auteur à la fin du volume, d'une part, «toute méthode pédagogique encourt le risque d'être utilisée à rebours des idées qui ont présidé à sa mise au point», et d'autre part, cela pourrait permettre aux enseignants d'inventer d'autres pratiques pédagogiques à l'aide du cadre théorique fourni. Enfin, j'admire la modestie, le réalisme et l'attitude scientifique de l'auteur

qui envisage la possibilité d'améliorer, voire de rejeter son approche lorsqu'il mentionne que la forme de sa présentation permettra peut être de «contrôler la pertinence de ce cadre théorique grâce aux mises en oeuvre pratiques».

À mon avis, il s'agit là d'un volume que tout enseignant de maternelle ou de première année devrait lire.

Jacques Bergeron  
Université de Montréal

---