

Association canadienne-française  
pour l'avancement des sciences

Annales de l'ACFAS  
Volume 41, numéro 3, 1974



## Actes du 42<sup>e</sup> congrès

deuxième partie

ÉDUCATION, PHILOSOPHIE, LETTRES





**actes  
du 42<sup>e</sup> congrès  
de l'acfas**

**Tenu à l'Université Laval de Québec  
du 8 au 10 mai 1974**

**Deuxième partie  
ÉDUCATION, PHILOSOPHIE  
ET LETTRES**

**ASSOCIATION CANADIENNE-FRANÇAISE  
POUR L'AVANCEMENT DES SCIENCES  
C.P. 6060, Montréal, P.Q., H3C 3A7**

Des exemplaires supplémentaires de ce document  
peuvent être obtenus sur demande accompagnée  
d'un chèque ou mandat au montant de \$5.00 l'unité,  
auprès de :

**L'ACFAS,  
C.P. 6060  
Montréal, Qué.  
H3C 3A7**

La reproduction et l'usage de ces articles sont permis.  
Prière de faire mention de leur provenance.

Publié par l'Association canadienne-française pour  
l'avancement des sciences

Bibliothèque nationale du Québec, 1<sup>er</sup> trimestre 1975  
Bibliothèque nationale du Canada.

# sommaire

## ÉDUCATION

Omer D. Robichaud	Les stratégies d'apprentissage des débiles légers et moyens dans la solution d'un problème de discrimination	9
Gérard Noelting	Stades de développement et types d'erreur dans la construction de la figure géométrique chez l'enfant	15
Colette Dufresne-Tassé	Rythme cardiaque et créativité	19
Maurice Fleury	Modes de structuration de l'image	27
Philippe Duchastel	Effets sur l'apprentissage résultant de la présentation d'objectifs spécifiques aux étudiants	29
Suzanne Winsberg	La relation entre la motivation et le rendement scolaire	35
Gabrielle Maillé	L'enseignement collégial et la croissance personnelle de l'étudiant	41
B. Lachance, R. Roy Y. Martin et C. Arzola	Une expérience d'auto-instruction par la formule «audio-tutorial»	47
R. Brien, G. Delord et R. Roy	Développement et première mise à l'essai du système AIE I	51
G. Dussault, D. Paquet, J.-P. Masson, E. Turgeon et D. Vaillancourt	Modularisation des objectifs du programme de français, langue maternelle, pour le groupe 10 ans, en fonction d'un système d'apprentissage individualisé au niveau élémentaire	55
Michel Desjardins	Au-delà des jeux mathématiques	61
Michel Desjardins	Quelques modèles en pédagogie des mathématiques	65
Jean Auger	Du modèle pédagogique au modèle thérapeutique	69
Aquila Comeau	Analyse des besoins des professeurs : études des pratiques d'évaluation	73

## ÉDUCATION PHYSIQUE

Paul Godbout	Une politique d'évaluation en éducation physique au Québec	81
Rémi Bissonnette	Processus de sélection des éléments à évaluer dans un programme-cadre d'éducation physique	87
Jean-Claude Mondor et Paul Godbout	Les outils de mesure disponibles en éducation physique	91

## PHILOSOPHIE

Jean Philippoussis	Le mythe et l'homme	101
Pierre Gravel	Différence et distribution : Hume et la politique	107
J. Plamondon	Le statut épistémologique de la praxis chez Marx	113
Victorine Jabbour	L'univers esthétique dans la phénoménologie de Maurice Merleau-Ponty	117
Ernest Joos	Les chemins qui ne mènent nulle part ou Grandeur et misère de l'herméneutique	121
Louise Marcil-Lacoste	Un scriptor, Voltaire et les Canadiens	125

## LITTÉRATURES

Aurélien Boivin	Le corpus du conte littéraire québécois du XIX <sup>e</sup> siècle	135
Alain Baudot	Anatomie d'un corpus : le cas Glissant	139
Gisela Steinle	Heinrich Mann et ses romans de l'Empire	147
James O'Neil	L'«Homo partialiter artificialis» dans la littérature allemande	153
A. Hsia	La Mimésis à l'époque de l'Aufklärung	157

## LINGUISTIQUE

Henri Wittmann et Jean-Pierre Tusseau	Le projet du français parlé à Trois-Rivières	165
Lionel Meney	Essai d'interprétation psychomécanique de l'indicatif russe	175

## PRÉSENTATION

Ce deuxième numéro des Actes du 42<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS porte sur l'éducation, la philosophie et les lettres. Au cours des dernières années, les sections d'éducation et de philosophie ont connu à l'ACFAS une expansion remarquable. Ainsi, de 1971 à 1974, pas moins de 140 communications ont été présentées dans la seule section d'éducation, dont plus de 40 en 1974 ; la section de philosophie, dont le programme relève maintenant de la nouvelle Société de philosophie du Québec, a donné lieu en 1974 à la présentation de plus de communications (35) qu'au cours des trois années précédentes réunies.

En consacrant surtout le présent volume à l'éducation, à la philosophie et aux lettres, nous espérons contribuer à mettre en valeur des travaux qui illustrent le développement de la recherche dans les domaines où il n'existe malheureusement que fort peu de revues scientifiques de langue française au pays.

## COMITÉ DU 42<sup>e</sup> CONGRÈS

Président	M. Gabriel Filteau président de l'ACFAS (1973-1974)
Organisation matérielle	M. Yvan Chassé
Programme scientifique	M. Michel DeCelles M. Alfred Dumais
Programme social	Mme Edith Engel Mme Gabriel Filteau

## SECRÉTAIRES DE SECTIONS

André Barbeau  
Jean Bédard  
Guy Bellemare  
Jean Bergeron  
Pascal Bossée  
Paul Brossard  
André Daviault  
Jean-Claude Dionne  
Richard Dominique  
Roland Drolet  
Juan Estable-Puig  
Serge Fleury

Roger de la Garde  
Michel Gervais  
Miroslav Grandtner  
Louise Lafrance  
Fernand Landry  
René Lesage  
Marc-André Lessard  
Robert Letarte  
Jean-Yves Lortie  
Michel Maldague  
Normand Marceau  
Jean-Louis Malouin

Yvon Martel  
Paul Mauranges  
Joseph Melançon  
Claude Méthot  
Marc-André Nadeau  
Gilliane Nosal  
Louise Quesnel-Ouellet  
Michel Pézolet  
André Picard  
Janine Pinet  
Lionel Ponton

Jean Raveneau  
René Riel  
Michel Robillard  
Raymond St-Arnaud  
Pierre St-Julien  
Renaud Santerre  
André Ségal  
Francis Slingerland  
Louis-Marie Tremblay  
Michel Truchon  
Jacques Turcotte

## **éducation**

Les articles qui suivent ont fait l'objet de communications présentées à la section d'éducation du 42<sup>e</sup> Congrès, à l'exception du texte de M. Gérard Noelting, qui fut présenté à la section de psychologie.



# LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DES DÉBILES LÉGERS ET MOYENS DANS LA SOLUTION D'UN PROBLÈME DE DISCRIMINATION \*

Omer D. Robichaud

Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Moncton

L'utilisation de concepts est une des fonctions fondamentales dans le développement cognitif de l'enfant. Leur apparition et leur mode de développement restent toujours des phénomènes que les chercheurs n'ont pas réussi à maîtriser. La présente étude s'est intéressée surtout à analyser les stratégies d'apprentissage utilisées par divers groupes de déficients mentaux et un groupe d'enfants normaux dans la solution d'un problème de discrimination. Les stratégies d'apprentissage disponibles à la solution de la tâche étaient de trois niveaux : conceptuel, conceptuel-instrumental et instrumental.

## Historique

Dans les années 1930 et 1940, Spence et Krechevsky ont tenté d'expliquer le processus d'apprentissage employé pour résoudre un problème de discrimination. Spence (1936, 1940) décrit l'apprentissage par discrimination comme une fonction continue et non sélective, i.e. le développement cumulatif d'une association entre le S et le R. Cependant, Krechevsky (1938) décrit le même type d'apprentissage comme un processus discret et sélectif, i.e. l'essai de diverses hypothèses ou stratégie d'apprentissage.

Les travaux de Spence ont mené à l'élaboration des théories de médiation (Tighe et Tighe, 1966; Kendler et Kendler, 1962, 1966, 1968; Zeaman et House, 1963) qui décrivent l'apprentissage discriminatif en deux phases ou étapes, la réponse conceptuelle suivie de la réponse instrumentale. Les Kendler (1962) énoncèrent l'hypothèse que les animaux, les très jeunes enfants et les débilés approchaient un problème de discrimination d'une façon instrumentale, i.e. une réponse à un stimulus spécifique sans établir aucune sorte de relation entre les stimuli tel que manifesté dans une réponse conceptuelle. Se-

lon les Kendler le phénomène de la médiation (formation de concept) se manifestait chez les enfants d'âge scolaire et les adultes. Jensen et Rohwer (1963) et Milgram (1967) ont affirmé que les débilés n'utilisaient pas de transfert médiationnel. De ces études on pourrait penser que les débilés ne seraient pas portés à utiliser une stratégie conceptuelle dans la solution d'un problème de discrimination.

Plusieurs études récentes (Ross, 1971; MacMillan, 1972; Borkowski et Kanfanik, 1972; Turnure et Thurlow, 1973; et Wanschura et Borkowski, 1974) ont cependant démontré que les débilés éduqués peuvent apprendre une stratégie de médiation et la transférer à des problèmes subséquents. De plus Brown et Scott (1972) ont affirmé que des enfants aussi jeunes que 3 et 4 ans employaient des réponses conceptuelles. Ces diverses études nous portent à croire que les débilés peuvent former des concepts et les utiliser dans la solution d'un problème.

## Problème

Très récemment, Riegel et Taylor (1974) ont publié une étude sur les stratégies de classification ou de regroupement des stimuli par des enfants déficients et normaux. Les quatre niveaux de stratégie étudiés peuvent se définir comme passant d'un niveau instrumental à un niveau conceptuel. La présente étude a tenté de déterminer quel niveau de stratégie choisirait divers groupes de débilés et un groupe d'enfants normaux dans la solution d'un problème de discrimination. Le problème expérimental était construit de telle sorte que trois niveaux de stratégie pouvaient être utilisés pour résoudre la tâche : le niveau instrumental (suivre un point noir), le niveau instrumental-conceptuel (suivre une de trois formes), et le niveau conceptuel (suivre un concept : nourriture, vêtement, vaisselle, où le stimulus changeait à chaque essai). La question posée était de savoir quelle stratégie choisirait le sujet pour résoudre la tâche. Les débilés allaient-ils suivre une stratégie instrumentale ou conceptuelle?

\* Projet subventionné par le Conseil de recherche de l'Université de Moncton. L'auteur désire remercier les gens concernés du district scolaire n° 13 au N.-B., et de la Commission des écoles catholiques de Montréal qui ont permis la réalisation de ce projet.

Une étude pilote a fourni une indication intéressante en démontrant que les débilés optaient surtout pour une stratégie conceptuelle.

### Population

Le schème de l'étude comprenait six groupes expérimentaux dont les caractéristiques en termes d'âge chronologique et de quotient intellectuel sont présentées au tableau I. Un groupe d'enfants normaux et un groupe de débilés légers (A) furent choisis parmi les élèves de première année de deux écoles du district scolaire n° 13 au N.-B. Le test utilisé pour déterminer la formation des deux groupes fut le Lorge-Thorndike (Forme A — non verbal). Tous les autres sujets furent choisis dans quatre écoles de la Commission des écoles catholiques de Montréal. Les groupes furent formés en se servant de l'information tirée des dossiers existants sur les étudiants. Les groupes de débilés légers sont de trois niveaux d'âge tandis que les groupes de débilés moyens sont de deux niveaux d'âge.

TABLEAU I

ÂGE CHRONOLOGIQUE (AC) ET QUOTIENT INTELLECTUEL (QI)  
DES GROUPES EXPÉRIMENTAUX  
(Moyennes et Écarts-types)

Groupe	AC		QI	
	M	É.-T.	M	É.-T.
Normaux	6.22	.37	104.83	3.31
Léger A	6.88	.79	84.85	4.20
Léger B	9.77	.63	73.21	8.93
Léger C	14.24	.57	73.55	11.77
Moyen B	8.68	.86	47.17	7.93
Moyen C	15.17	.98	44.52	3.76

### Appareil

L'appareil utilisé était complètement électronique ne laissant aucune manipulation manuelle à l'expérimentateur. La tâche était présentée sur des diapositives qui étaient projetées de l'arrière sur un écran. Le sujet indiquait son choix en pressant l'un de trois boutons selon les stimuli choisis. Un choix approprié était signalé par la distribution d'un sou et l'illumination d'une lumière rouge au-dessus de l'écran. Les réponses du sujet étaient enregistrées de façon automatique éliminant les erreurs d'inattention de la part de l'expérimentateur. Le sujet avait tout le temps voulu pour indiquer son choix à chaque essai. Le temps mort entre chacun des essais était de cinq secondes.

### Tâche

La tâche présentée à chaque sujet comprenait trois phases : la pré-tâche, l'apprentissage ou la solution du problème, et le test déterminant la stratégie employée. Le problème consistait à indiquer le choix approprié entre trois choix possibles.

*Pré-tâche* : La pré-tâche avait comme but d'apprendre aux sujets les règles du jeu et de s'assurer que chaque sujet pouvait indiquer son choix de façon appropriée. Les instructions données à tous les sujets étaient les mêmes et formulées dans un langage simple. La tâche consistait à présenter au sujet trois carrés (boîtes) sur un plan horizontal dont un avait le contour en rouge. Le sujet était informé que la boîte rouge était la bonne réponse et l'expérimentateur procédait en indiquant au sujet comment indiquer son choix en pressant le bouton approprié. Avant de passer à la deuxième phase le sujet devait réussir seul 20 essais consécutifs de la pré-tâche. Au maximum 4 essais furent nécessaires pour donner les informations sur la tâche.

*Tâche d'apprentissage* : La tâche d'apprentissage faisait suite à la pré-tâche et n'était accompagnée d'aucune information. L'expérimentateur avait indiqué au sujet qu'un deuxième jeu allait suivre où il devrait trouver la bonne réponse seul.

Comme à la pré-tâche trois carrés étaient présentés mais tous avaient un contour noir. Les indices pour trouver la bonne réponse étaient les stimuli présentés à l'intérieur des carrés et un point noir qui apparaissait à l'extérieur d'un des carrés. À l'intérieur des carrés il y avait une forme (un rond, un triangle, ou un losange) et un stimulus représentant un concept (nourriture, vêtement, ou vaisselle). Chaque concept était représenté par huit différents stimuli, e.g. le concept de nourriture par l'image d'une pomme, une poire, une cerise, une banane, une fraise, une orange, des raisins ou une prune. À chaque essai un stimulus différent du concept apparaissait de sorte que le sujet qui suivait un concept devait établir des relations entre au moins huit différents stimuli.

La solution du problème pouvait être atteinte en suivant trois différentes stratégies : le point noir (stratégie instrumentale), une forme (stratégie instrumentale-conceptuelle), et un concept (stratégie conceptuelle). Pendant la phase d'apprentissage, le point noir, la forme et le concept appropriés étaient toujours associés à un même carré dont la position variait au hasard avec les deux autres carrés. Le critère de la phase d'apprentissage était de six bonnes réponses consécutives. Lorsque le critère d'apprentissage était atteint le sujet passait le test des stratégies. Les sujets qui n'avaient pas résolu

TABLEAU II

LA RÉPARTITION DES SUJETS SELON LA STRATÉGIE  
EMPLOYÉE DANS LA SOLUTION DU PROBLÈME

Groupes	Stratégies				Total
	Instrumentale	Instr.-concept.	Conceptuelle	Non appris	
Normaux	10	3	5	6	24
Léger A	10	4	4	6	24
Léger B	11	6	4	3	24
Léger C	19	3	2	0	24
Moyen B	3	4	9	8	24
Moyen C	10	3	9	2	24
Total	63	23	33	25	

la tâche en 90 essais étaient considérés comme ayant non appris la tâche.

*Test des stratégies* : Le test des stratégies fut conçu afin de déterminer quelle stratégie le sujet avait suivie dans la solution de la tâche. Le test consistait en huit essais et suivait immédiatement la tâche d'apprentissage. Les stimuli employés étaient les mêmes que ceux de la tâche d'apprentissage. Cependant dans les huit essais du test, le point noir, la forme et le concept appropriés apparaissaient dans des carrés différents, ce qui permettait de déterminer quelle stratégie le sujet avait suivie.

### Résultats

Deux types de données seront présentés dans l'analyse des résultats. Les stratégies employées par les divers groupes seront analysées ainsi que le nombre d'essais effectués pour solutionner la tâche expérimentale.

*Analyse des stratégies* : Le tableau II présente les stratégies employées dans la solution du problème par les divers groupes. Il est à remarquer que la stratégie instrumentale fut utilisée le plus souvent et s'est répartie de façon identique entre les divers groupes excepté le groupe des débiles légers plus âgés qui l'ont employée très souvent et le groupe des débiles moyens plus jeunes qui l'ont très peu utilisée. Il est aussi à remarquer que la stratégie conceptuelle fut la plus souvent employée par les deux groupes de débiles moyens.

Une analyse du  $X^2$  sur les stratégies choisies est présentée au tableau III. Une analyse globale pour tous les groupes a indiqué une différence très significative. Une analyse selon l'âge chronologique démontra que les groupes de débiles plus jeunes

manifestaient moins de divergence entre eux que les groupes plus âgés. À l'intérieur d'une même catégorie de débiles, le même « pattern » de changement sembla se manifester, e.g. les sujets plus âgés semblaient préférer davantage la stratégie instrumentale tandis que le choix des autres stratégies était à peu près identique aux divers niveaux d'âge.

*Analyse du nombre d'essais* : Le nombre d'essais nécessaires à la solution du problème suivit une très grande variation entre les divers groupes tel qu'il est illustré aux tableaux IV et V. Les deux facteurs qui semblent expliquer cette variation très significative sont l'âge chronologique des sujets et leur quotient intellectuel. Cependant, si on regarde de près le tableau IV, on s'aperçoit que c'est surtout l'emploi des stratégies instrumentale-conceptuelle et conceptuelle qui a créé la variation. L'emploi de la stratégie instrumentale menait à une solution rapide chez tous les groupes et les différences manifestées par deux groupes sont dues à quelques sujets déviant de façon très marquée du reste du groupe.

TABLEAU III

ANALYSE DU  $X^2$  SUR LES STRATÉGIES EMPLOYÉES  
PAR LES DIVERS GROUPES EXPÉRIMENTAUX

Groupes comparés	df	$X^2$	P	C
Tous les groupes	15	32.42	.01	.44
Normaux vs Léger A	3	.25	n.s	.10
Normaux vs Moyen B	3	5.32	n.s	.33
Léger C vs Moyen C	3	9.26	.05	.40
Léger A vs B vs C	6	11.52	.10	.38
Moyen B vs C	3	7.50	.10	.38

TABLEAU IV

NOMBRE D'ESSAIS EFFECTUÉS POUR SOLUTIONNER LES PROBLÈMES  
PAR LES DIVERS GROUPES

Stratégies	Groupes					
	Nor	Léger A	Léger B	Léger C	Moyen B	Moyen C
Toutes les stratégies	17.78	27.39	15.00	5.25	49.00	36.32
Instrumentale	6.30	3.70	10.80	3.47	35.67	2.50
Inst.-concept.	20.00	60.50	11.20	2.33	30.50	70.67
Conceptuelle	39.40	53.50	35.33	26.50	63.25	62.44

TABLEAU V

ANALYSE DE LA VARIANCE (ANOVA) DU NOMBRE D'ESSAIS EFFECTUÉS POUR  
SOLUTIONNER LES PROBLÈMES PAR LES DIVERS GROUPES

Source de variation	SC	dl	EV	F	P
Variance totale	123559.97	118			
Variance inter-groupe	24470.39	5	4894.08	5.58	.001
Variance intra-groupe	99089.58	113	876.90		

## Discussion

Le résultat le plus étonnant de cette recherche est sans doute le fait que les débilés moyens furent ceux qui ont utilisé la stratégie conceptuelle le plus souvent. De plus, dans tous les groupes, toutes les stratégies furent utilisées. Ceci semble indiquer que les divers groupes étudiés peuvent utiliser les trois niveaux de stratégies passant de l'instrumental au conceptuel. Surtout les résultats démontrent que les débilés peuvent former des concepts et les utiliser dans la solution d'un problème.

Un fait important à souligner est que les plus jeunes sujets et les débilés plus profonds ont employé moins souvent la solution facile, i.e. suivre le point noir ou la stratégie instrumentale. Plusieurs questions peuvent être soulevées sur ce point. Ces sujets sont-ils moins aptes à analyser les indices? S'arrêtent-ils surtout à des détails? Ont-ils de la difficulté à se faire une perception globale de la tâche? Furent-ils surtout attirés par les stimuli concrets de la stratégie conceptuelle par opposition aux stimuli plus abstraits des deux autres stratégies?

Un dernier point à constater est que les différences entre les sujets semblent s'accroître avec l'âge et la complexité de la stratégie surtout si on considère le nombre d'essais employés dans la solution du problème. Les facteurs qui expliquent

cette divergence sont peut-être l'expérience scolaire et la maturation des sujets.

## Conclusion

Les résultats de cette recherche nous forcent à nous poser des questions sur les possibilités d'apprentissage des débilés dans le domaine conceptuel. Ils peuvent apprendre des concepts et les utiliser dans la solution de problèmes. Comme Cole et Medin (1973) le soulignaient récemment, la question n'est pas de savoir si tels types de sujets peuvent conceptualiser, mais plutôt de rechercher dans quelles conditions ils le font ou encore comment on peut leur apprendre à conceptualiser et à utiliser les concepts.

## RÉFÉRENCES

- Borkowski, John G., et Allan Kamfonik, *Verbal Mediation in Moderately Retarded Children : Effects of Successive Mediation Experiences*, *American Journal of Mental Deficiency*, 77, n° 2, p. 157-162, 1972.
- Brown, A. L., et M. S. Scott, *Transfer between the Oddity and Relative Size Concepts : Reversal and Extradimensional Shifts*, *Journal of Experimental Child Psychology*, 13, p. 350-367, 1972.
- Cole, Michael, et Douglas Medin, *On the Existence and Occurrence of Mediation in Discrimination Transfer : A Critical Note*, *Journal of Experimental Child Psychology*, 15, p. 352-355, 1973.

- Jensen, A. R., et W. D. Rohwer, *The Effects of Verbal Mediation on the Learning and Retention of Paired-Associates by Retarded Adults*, American Journal of Mental Deficiency, 68, p. 80-84, 1963.
- Kendler, H. H., et T. S. Kendler, *Vertical and Horizontal Processes in Problem Solving*, Psychological Review, 1962, vol. 69, p. 1-16.
- Kendler, H. H., et T. S. Kendler, *Selective Attention versus Mediation : Some Comments on MacKintosh's Analysis of Two-Stage Models of Discrimination Learning*, Psychological Bulletin, 1966, vol. 66, p. 282-288.
- Kendler, H. H. et T. S. Kendler, *Mediation and Conceptual Behavior in K. W. Spence and J. T. Spence (ed.)*, Psychology of Learning and Motivation, 1968, vol. 2, New York, Academic Press.
- Krechevsky, I., *A Study of the Continuity of the Problem-Solving Process*, Psychological Review, 1938, vol. 45, p. 107-133.
- MacMillan, D. T., *Paired-Associate Learning as a Function of Explicitness of Mediation Set by EMR and Nonretarded Children*, American Journal of Mental Deficiency, 76, p. 686-691, 1972.
- Milgram, N., *Retention of Mediation Set in Paired-associate Learning of Normal Children and Retardation*, Journal of Experimental Child Psychology, 5, p. 341-349, 1967.
- Riegel, R. Hunt, et Arthur M. Taylor, *Comparison of Conceptual Strategies for Grouping and Remembering Employed by EMR and Nonretarded Children*, American Journal of Mental Deficiency, 78, n° 5, p. 392-398, 1974.
- Ross, D., *Retention and Transfer of Mediation Set in Paired-Associate Learning of Educable Retarded Children*, Journal of Educational Psychology, 62, p. 322-327, 1971.
- Spence, K. W., *The Nature of Discrimination Learning in Animals*, Psychological Review, 1936, vol. 43, p. 427-449.
- Spence, K. W., *Continuous versus Non-Continuous Interpretations of Discrimination Learning*, Psychological Review, 1940, vol. 47, p. 271-288.
- Spence, K. W., *An Experimental Test of the Continuity and Non-Continuity Theories of Discrimination Learning*, Journal of Experimental Psychology, 1945, vol. 35, p. 253-266.
- Tighe, L. S., et T. J. Tighe, *Discrimination Learning : Two Views in Historical Perspective*, Psychological Bulletin, 1966, vol. 66, p. 353-370.
- Turnure, J. E., et M. L. Thurlow, *Verbal Elaboration and the Promotion of Transfer of Training in Educable Mentally Retarded Children*, Journal of Experimental Child Psychology, 15, p. 134-148, 1973.
- Wanschura, P. B., et J. G. Borkowski, *Development and Transfer of Mediation Strategies by Retarded Children in Paired-Associate Learning*, American Journal of Mental Deficiency, 78, p. 631-639, 1974.
- Zeaman, P., et B. J. House, *The Role of Attention in Retardate Discrimination Learning*, in N. R. Ellis, édit., *Handbook of Mental Deficiency*, New York, McGraw-Hill, 1963, p. 159-223.



# STADES DE DÉVELOPPEMENT ET TYPES D'ERREUR DANS LA CONSTRUCTION DE LA FIGURE GÉOMÉTRIQUE CHEZ L'ENFANT

Gérald Noelting

Département de psychologie  
Université Laval

Depuis les recherches de Luquet, Goodenough, Gesell, Piaget et Inhelder, Lauretta Bender, Santucci et d'autres, on sait l'importance qu'a prise l'étude du dessin géométrique chez l'enfant, ainsi que son utilisation tant du point de vue développemental que clinique. Deux points ont cependant retenu notre attention.

1) Peut-on mettre en évidence statistiquement des *stades différenciables d'organisation* dans l'évolution du dessin chez l'enfant; c'est-à-dire peut-on distinguer significativement des paliers structuraux qui se différencieraient les uns des autres avec la croissance?

2) Quels sont les *mécanismes fonctionnels*, chez l'enfant normal, qui président à l'élaboration d'un dessin, et dont le dérèglement pourrait expliquer les pathologies observées? On sait que le test de Bender a d'abord été mis au point pour la clinique. Lorsqu'on l'a appliqué ultérieurement à de jeunes enfants, on a retrouvé plusieurs comportements, d'abord considérés comme pathologiques, mais qui se sont révélés parfaitement normaux à de jeunes âges.

Nous avons élaboré une épreuve, que nous appelons *figures graduées*, pour répondre à cette double interrogation structurale et fonctionnelle. Piaget et Inhelder (1947) avaient repris certaines figures de Gesell et ajouté des figures plus complexes, mais leur étude s'arrêtait à 7-8 ans. Nous avons voulu prolonger leur étude jusqu'à 11 ans et avons ainsi constitué un ensemble de 16 figures de complexité variable. On y retrouve les figures simples de Gesell (cercle, plus, carré, X, triangle, losange), quelques figures de Piaget (cercles disjoints, tangents et sécants, raquette), deux figures de Rey (boîte en perspective et escalier), et quelques figures nouvelles destinées à étudier l'aspect opératoire du problème (losange inscrit, drapeau en quatre parties, carrés décalés, parallélogramme avec segments).

Ces figures ont été, dans un premier temps, présentées avec C. Punde à 20 enfants, par âge de 4 à 9 ans. Comme les résultats laissaient encore des zones d'incertitude quant au début et à la fin de l'évolution du dessin, ces figures ont été reprises, avec

Marcel Ferland, avec 16 enfants, par âge de 2 à 11 ans. Diverses recherches subséquentes portent sur des aspects nouveaux de l'évolution trouvée.

Nous allons d'abord fournir quelques données sur la recherche avec 16 enfants par âge de 2 à 11 ans. L'échantillon a été choisi au hasard dans quatre quartiers représentatifs d'une agglomération moyenne du Québec. Des critères précis pour la réussite ou l'échec à chaque figure ont été établis. À la réussite des 16 figures on a ajouté un élément préliminaire, le gribouillage différencié. Cela nous donne un ensemble de 17 éléments qui ont été réordonnés en une échelle de réussite décroissante allant de 98% de réussite dans l'échantillon total pour l'élément le plus facile jusqu'à 4% pour le plus difficile.

Cette échelle a ensuite été soumise à un *traitement par scalogramme*, selon Guttman, effectué par ordinateur au moyen du programme BMDO5S, Guttman Scale n° 1 (Dixon, 1971), programme qui existe au Centre de traitement de l'information de l'Université Laval. On a obtenu un coefficient de reproductibilité CR pour l'échelle entière de .96, dépassant largement le seuil de .90 fixé par Guttman pour une échelle hiérarchique, c'est-à-dire une échelle ordinale où la réussite d'une figure difficile implique la réussite des figures plus faciles de l'échelle.

Cependant quatre éléments de l'échelle : le gribouillage différencié et la réussite du cercle (trop faciles), la réussite de la boîte en perspective et de l'escalier (trop difficiles), présentent un indice de reproductibilité minimale MMR dépassant le seuil de .80 fixé par Torgerson pour un calcul valable du CR. Nous les avons éliminés du calcul et le CR des 13 éléments restant devient alors .93, ce qui dépasse encore largement le seuil minimal de .90. Cet ensemble de figures constitue donc une *échelle hiérarchique*.

Il s'agissait de voir si à l'intérieur de cette échelle on pouvait établir des *stades différenciables*. Deux critères pour l'existence de stades ont été appliqués, l'un structural et l'autre chronologique : 1) un stade regroupe des figures de complexité voisine ayant une même *structure d'ensemble* : pour cela on dé-

coupe l'échelle de difficulté des figures selon un critère de *catégorisation*; 2) les *distributions d'âge* des sujets qui se situent à deux stades voisins se différencient significativement. Le test non paramétrique de Kolmogorov-Smirnov a été appliqué à ces distributions d'âge, puisque ce test ne suppose pas une distribution normale des âges des sujets à chaque stade. Enfin l'on calcule l'*âge médian* des sujets qui se situent à chaque stade différenciable, et l'*âge d'accession* au stade, c'est-à-dire l'âge où 50% des sujets réussit au moins une figure du stade.

L'échelle de difficulté des figures a d'abord été découpée en 6 tranches selon des critères de catégorisation. Puis le calcul a montré qu'il fallait regrouper les catégories 5 et 6 pour retrouver des différences significatives d'âge. Cinq stades ont ainsi été identifiés entre 2 et 11 ans dont les critères de catégorisation sont les suivants :

- stade 1 : Premier contrôle du mouvement : gribouillage différencié et réussite du cercle. Âge médian 2;11.
- stade 2 : Figures simples euclidiennes : cercles disjoints, plus, carré, X, cercles sécants, triangle. Âge médian du stade 4;10, âge d'accession 4;11; le stade se différencie à un p de .01 du précédent.
- stade 3 : Figures symétriques : raquette, losange, cercles tangents. Âge médian 7;2, âge d'accession 7;3; le stade se différencie à un p de .01 du précédent.
- stade 4 : Figures hiérarchisées composées de parties dans un tout : losange inscrit et drapeau. Âge médian 9;1, âge d'accession 9;1; le stade se différencie à un p de .05 du précédent.
- stade 5 : Figures à décalage oblique et en trois dimensions : carrés décalés, parallélogramme avec segments, boîte en perspective et escalier. Âge médian 10;3, âge d'accession 10;2; le stade se différencie à un p de .10 du précédent. Cette valeur plus élevée de p est attribuée à une distribution tronquée des âges vers le haut.

Ces stades semblent correspondre aux niveaux suivants d'une échelle opératoire : 1) stade symbolique, avec contrôle du mouvement par un repère et réussite du cercle; 2) stade intuitif, avec la réussite du carré et du triangle qui correspondent à une première maîtrise de la direction; 3) niveau initial du stade opératoire concret inférieur, avec la réussite du losange et des figures symétriques qui supposent une réversibilité d'ordre; 4) niveau achevé du stade opératoire concret inférieur, avec la réussite du drapeau qui implique la co-appartenance de segments communs à la partie et au tout; enfin 5) stade opé-

ratoire concret supérieur, avec la maîtrise des trois directions non encore quantifiées.

Si donc les figures elles-mêmes sont hiérarchisées, à un niveau spécifique, on peut établir un palier générique de regroupement en stades caractérisés par des schèmes identifiables d'organisation figurale.

C'est l'étude, à chaque stade, des erreurs aux figures de stade supérieur, qui nous fournit un aperçu des *structures* en jeu dans le tracé d'une figure. C'est ainsi que la figure géométrique semble nécessiter l'articulation, à chaque niveau, de *deux systèmes opératoires* distincts : 1) le système de l'*intégration* de segments élémentaires dans une figure totale; 2) le système de l'*orientation* de ces segments selon des directions déterminées par rapport aux axes cartésiens que forment la verticale et l'horizontale. De même que le nombre résulte d'une articulation des deux systèmes de classe (aspect cardinal) et d'ordre (aspect ordinal), la figure géométrique également semble résulter d'une combinaison de deux systèmes correspondants : l'intégration et l'orientation.

Si l'on examine un exemple de gribouillage différencié, on trouve à 3 ans déjà des essais d'intégration des éléments dans une figure totale, avec intervention des rapports topologiques de voisinage décrits par Piaget; mais on trouve également des essais d'orientation par rapport aux axes cartésiens, avec reproduction correcte de la verticale et tentatives de dessiner l'horizontale (figure 3 : « plus »). À l'autre extrême du développement, dans la reproduction de la boîte en perspective, un sujet commence par l'intégration des faces dans une figure totale, pour passer ensuite à l'orientation des arêtes selon une oblique pour indiquer leur direction.

Ces deux systèmes se décomposent à leur tour en deux sous-systèmes, suivant qu'il s'agit d'un aspect qualitatif ou quantitatif. L'intégration se décompose en : a) *identification* des éléments à intégrer dans un tout; b) *proportion* entre les éléments eux-mêmes et avec ceux du modèle. L'orientation se décompose en : a) *direction* des segments par rapport à un système d'axes de coordonnées; b) *rencontre* ou intersection des segments en des lieux.

Du point de vue *fonctionnel*, les erreurs principales que l'on trouve dans une figure géométrique échouée peuvent s'analyser selon les deux systèmes opératoires décrits.

Au niveau de l'*intégration*, on trouve deux erreurs antagonistes : a) le *globalisme*, ou prédominance du tout sur les parties. La raquette, par exemple, est dessinée comme une boule allongée sans étranglement bien situé entre le corps central et son prolongement. Le drapeau est dessiné sous forme d'un seul rectangle barré de médianes et de diagonales, sans

parties différenciées, ou sous forme d'un rectangle avec des petits triangles pour représenter les croix intérieures; b) la *fragmentation*, ou prédominance des parties sur le tout. La raquette, par exemple, est dessinée en deux parties distinctes, chacune fermée, puis accolée à l'autre. Le drapeau est dessiné sous forme de quatre carrés, barrés ou non de diagonales, accolés les uns aux autres.

Au niveau de l'*orientation*, on trouve également deux erreurs antagonistes : a) la *rigidité*, ou prédominance excessive des axes cartésiens par rapport aux obliques, avec différenciation excessive des directions; b) la *labilité*, avec sinuosité des traits et stabilité insuffisante des axes cartésiens.

Ces deux types d'erreur, dans chaque système, sont complémentaires, et correspondent chacun à la prédominance d'un des deux mécanismes qu'il s'agit de combiner pour donner une totalité opératoire. Dans le système de l'intégration, ces mécanismes sont la *différenciation* des parties et l'*intégration* dans un tout; dans le système de l'orientation, la *stabilité* des axes, et la *mobilité* des obliques.

Dans une étude effectuée sur l'apprentissage de ces figures géométriques en cours de répétition, on trouve le passage d'un type d'erreur à son complémentaire, avant la réussite finale qui correspond à leur compensation. Aussi cette analyse, à la fois fonctionnelle et structurale, suggère des méthodes de rééducation de concepts spatiaux, basées sur cette approche cognitive développementale. De plus le problème des styles cognitifs se ramène à une prédominance fonctionnelle à l'intérieur d'un comportement total, ce qui permet d'insérer certains aspects de personnalité à l'intérieur d'une approche globale de l'analyse du comportement.

#### RÉFÉRENCES

- DIXON, W. J., édit., *Biomedical Computer Programs*, Berkeley, University of California Press, 1971.  
PIAGET, J. et INHELDER, B., *la Représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1947.



# RYTHME CARDIAQUE ET CRÉATIVITÉ

Colette Dufresne-Tassé

Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal.

La recherche que nous présentons fait partie d'un projet subventionné par le Conseil des arts du Canada. Ce projet avait pour but de mieux identifier certains phénomènes qui accompagnent le processus créateur, afin de développer des formes d'intervention pédagogique plus appropriées à l'enseignement par découverte («problem solving»). Une véritable résolution de problème, même si elle a lieu dans le cadre d'un enseignement, est en effet pleine de risques d'échec. Notre recherche visait à découvrir des moyens qui permettraient à l'étudiant de s'aider lui-même. De façon générale, nous avons trouvé que deux comportements peuvent jouer ce rôle : 1) le rappel, au début de la période de travail, des idées que le sujet possède ; 2) un retour périodique sur ce que le sujet a fait pour en évaluer la pertinence par rapport au but à atteindre.

Dans cette communication, nous voulons cependant présenter un tout autre aspect de cette recherche. Pendant que les sujets travaillaient, nous avons suivi leur fonctionnement physiologique par le biais de leur rythme cardiaque, dans le but d'établir si l'échec du processus créateur est lié ou non à un accroissement d'anxiété, le rythme cardiaque étant pris comme témoin du niveau d'anxiété. Bref, nous avons comparé le rythme cardiaque des sujets qui ne réussissent pas le problème qui leur est soumis au rythme de ceux qui le réussissent, pour vérifier l'existence du lien entre échec et anxiété.

Le problème soumis, le «Hatrack» de Maier, était, bien entendu, un problème qui souffre plusieurs solutions et plusieurs démarches pour arriver à une solution, ce qui assure l'intervention d'un fonctionnement créateur. Avant d'aborder les résultats de cette recherche et leur signification, nous verrons un peu plus en détail nos hypothèses de départ et notre façon de procéder.

## Les hypothèses de la recherche

Au moment de concevoir cette recherche, nous croyions que le rythme cardiaque des sujets qui échouent augmenterait à mesure qu'ils travaillent, alors que le rythme de ceux qui réussissent diminuerait. Qu'est-ce qui nous amenait à penser ainsi ?

D'abord nous croyions avec Lacey (1967) que toute émotion, tout travail à un problème s'accompagne de changements physiologiques semblables à ceux qui se produisent lorsque l'organisme se prépare à combattre ou à fuir. Nous espérions que ce principe s'appliquerait dans le cas de la relation entre anxiété et réactions physiologiques. De plus, nous prévoyions que l'anxiété des sujets augmenterait à mesure que le travail progresse, que l'échec devient évident et inévitable. Nous étions donc amenée à croire que le rythme cardiaque des sujets qui échouent augmenterait à mesure que le temps de travail s'allonge.

Mais pourquoi choisir le rythme cardiaque comme témoin de l'anxiété ? Parce qu'il s'agissait de suivre les variations de l'anxiété pendant le travail de recherche de solutions, ce que ne permettent pas les épreuves d'anxiété connues : IPAT, Taylor ou Spielberger. Ces épreuves sont en effet destinées à mesurer l'anxiété comme trait ou comme état (Gaudry et Spielberger, 1971).

Pourquoi utiliser le rythme cardiaque de préférence à une autre mesure physiologique, la tension musculaire par exemple ? Le rythme cardiaque n'a pas été utilisé parce qu'il est le meilleur indicateur d'anxiété. Il est très labile et ses variations sont d'interprétation difficile (Granger, 1969). C'était tout simplement la seule mesure physiologique que nous pouvions enregistrer avec l'appareillage très réduit que nous possédions, un électrocardiographe Sanborn, modèle 51. Cependant, certaines études, en particulier celle de Coleman, Greenblatt et Solomon (1956), les premiers travaux de Lacey et une série de recherches faites à l'Institut de psychologie de l'Université de Montréal sous la direction du professeur David Bélanger, nous permettaient de croire que le rythme cardiaque serait un témoin satisfaisant des variations du niveau d'anxiété.

Étant donné ce qui précède, nous avons donc fait l'hypothèse suivante : le rythme cardiaque des sujets qui échouent augmente au fur et à mesure qu'ils travaillent, alors que le rythme de ceux qui réussissent diminue. Voilà en bref le schème conceptuel et l'hypothèse qui ont guidé notre travail. Nous allons

maintenant voir les divers aspects de notre façon de procéder.

### La façon de procéder

Nous passerons en revue trois aspects de notre façon de procéder : le problème soumis aux sujets, la façon dont nous avons fait l'enregistrement du rythme cardiaque, et le type de sujets avec lesquels nous avons réalisé la recherche. L'analyse des résultats ayant été faite de plusieurs façons, nous en donnerons les principes au fur et à mesure que nous présenterons les résultats.

*Le problème soumis aux sujets* — Originellement, le problème de Maier (1945, 1970) avait la forme suivante. Le sujet est placé dans une pièce où il trouve deux morceaux de bois (2 po. × 1 po.) d'inégale longueur, une pince à vis et un manteau. Aucun des deux bâtons n'est assez long pour rejoindre les extrémités de la pièce. On demande au sujet de construire, dans une période de temps limitée, un montage capable de supporter le manteau. Tantôt Maier n'admet qu'une solution à son problème, tantôt il en admet plusieurs, et en considère une comme meilleure que les autres (Maier, 1970).

Nous avons légèrement modifié ce problème pour l'adapter aux exigences de notre recherche. En fait, nous lui avons fait subir les trois modifications suivantes : a) Nous avons fait travailler les sujets sur une maquette. Cela évitait les mouvements de grande amplitude qui risquaient d'influencer l'activité cardiaque. La maquette est une boîte en plexiglass de 30 × 50 × 50 cm (voir figure 1). Les bâtons sont également en plexiglass. Ils mesurent 1,5 cm de diamètre. Le manteau, en tissu, mesure 15 cm de longueur. Son poids est considérablement augmenté par l'addition, à l'intérieur, de plusieurs plombs à pêche. Notre but en alourdissant le manteau était de

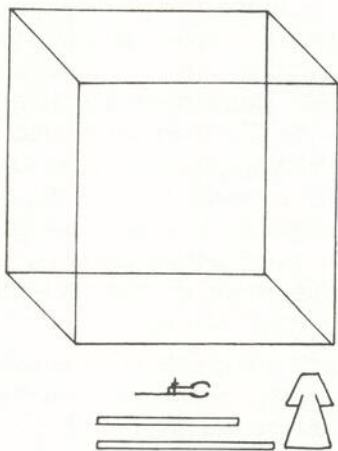


Figure 1: Matériel présenté au sujet : maquette, bâtons, pince à vis et manteau

rendre plus clairs les critères de réussite, c'est-à-dire d'acceptabilité des montages. Pour être considéré comme une réussite, le montage doit répondre aux exigences suivantes : 1) être solide, 2) permettre d'enlever et de remettre le manteau sans difficulté, 3) empêcher le manteau de traîner par terre.

b) Nous basant sur les conclusions de Wallach et Kogan (1965), nous avons cru bon de ne pas faire travailler les sujets en temps limité. En fait, nous avons arrêté leur travail après 20 minutes. Nous avons fixé cette limite à partir des conclusions de Maier (1970) et des résultats de la préexpérimentation. Après 20 minutes, les sujets semblent avoir épuisé leurs ressources et aucun ne réussit s'il est laissé à lui-même.

c) Afin d'accroître le caractère divergent du problème de Maier, nous en avons fait un problème à solutions multiples. En fait les trois critères mentionnés plus haut permettaient de construire 9 solutions différentes (voir figure 2).

*Enregistrement du rythme cardiaque* — Nous avons utilisé la télémétrie pour éviter aux sujets l'impression désagréable d'être bardés de fils et pour faciliter leurs mouvements. L'émetteur (voir figure 3) était fixé à une ceinture très facilement mise en place

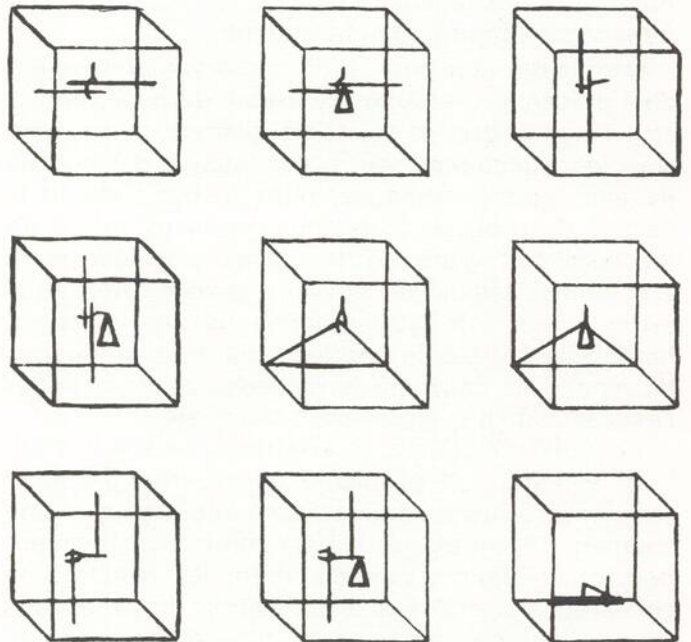


Figure 2: Neuf solutions acceptées au problème de Maier modifié

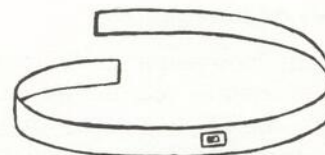


Figure 3 : Ceinture et émetteur

sous les vêtements du sujet. Le signal était amplifié par un appareil radio à fréquence modulée et capté ensuite par un électrocardiographe. Le rythme cardiaque a été relevé immédiatement avant que le problème ne soit donné, pour évaluer le rythme normal ou de base des sujets. Il va sans dire que cette lecture a été précédée d'une période de calme et de repos. Une lecture du rythme cardiaque a été ensuite faite toutes les minutes.

*Les sujets avec lesquels nous avons réalisé la recherche* — Les personnes qui ont collaboré à cette recherche ont été choisies dans une banque de 120 sujets. Cette banque est constituée par des étudiantes de première année du baccalauréat de la Faculté des sciences de l'éducation et du Département de diététique de l'Université de Montréal. Ces étudiantes ont entre 18 et 21 ans. Les sujets retenus pour cette recherche sont au nombre de 38. 19 d'entre eux ont réussi à résoudre le problème de Maier en 20 minutes ou moins. Les 19 autres sont des sujets qui ont échoué. Les critères de sélection de ces derniers sont les suivants : a) avoir un niveau d'anxiété au IPAT (traduction Cormier, 1962) égal à celui des sujets qui ont réussi ; b) ne pas avoir un résultat trop élevé ou trop pauvre à la batterie de tests d'admission à l'Université.

Malgré ces éléments de paire, on ne peut considérer que les mesures recueillies sur les deux groupes sont liées car une analyse de la relation entre les résultats au IPAT et la réussite a montré que cette relation est nulle. Dans les choix des techniques statistiques, nous avons donc considéré que les deux groupes de 19 sujets sont indépendants.

## Résultats

Si nous comparons les courbes dessinées par le nombre moyen de battements par minute du groupe qui réussit et du groupe qui échoue, nous observons certaines ressemblances et certaines différences (voir figure 4). Nous remarquons d'abord que le nombre moyen de battements des deux groupes subit un accroissement important au moment où il reçoit le problème : 7,6 battements par minute chez ceux qui réussissent et 6,7 battements par minute chez ceux qui échouent (voir également le tableau I). L'accroissement observé est à peu près équivalent à certains accroissements que note Lacey (1970) durant ce qu'il appelle la période d'alerte (minute qui suit l'annonce du type de stimulus qui sera donné).

Après avoir augmenté, le rythme cardiaque des deux groupes diminue pendant deux minutes. Ensuite, le rythme des sujets qui échouent ne cesse de décroître alors que celui des sujets qui réussissent s'accroît, diminue, puis se reprend (voir figure 4 et tableau I). La courbe du groupe qui réussit a cepen-

tant peu de signification à partir de la 10<sup>e</sup> minute environ, car au fur et à mesure des réussites, le nombre de sujets diminue pour n'être plus que 4 à la 17<sup>e</sup> minute (voir tableau II).

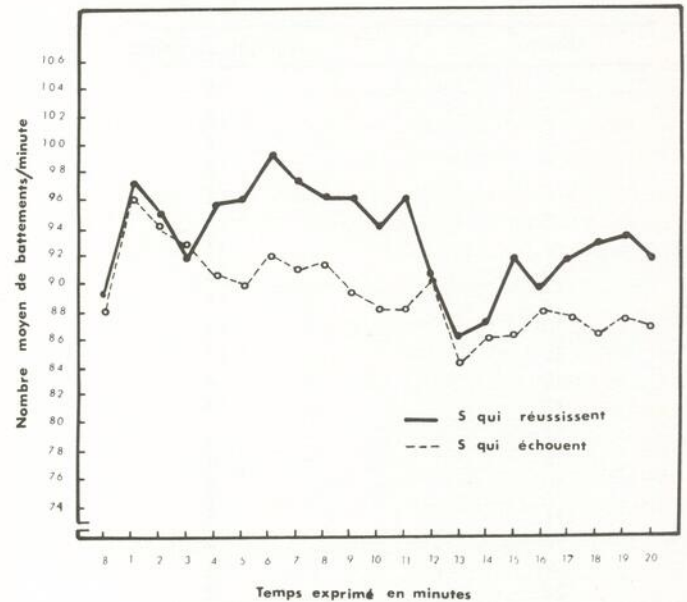


Figure 4 : Évolution du rythme cardiaque des sujets qui réussissent et qui échouent, dessinée à partir des données brutes

TABLEAU I

Rythme cardiaque moyen  
du groupe qui réussit et du groupe qui échoue

	Groupe réussite		Groupe échec	
	M	$\sigma$	M	$\sigma$
R C de base	89,5	12,3	88,7	11,7
R C durant la période de travail minutes				
1	97,1	14,2	95,4	15,4
2	95,5	11,3	94,8	16,8
3	92,6	15,9	93,1	16,9
4	96,0	14,7	91,1	14,0
5	96,5	15,8	90,3	12,2
6	99,4	18,4	92,3	11,3
7	97,6	18,8	91,0	9,6
8	96,5	18,7	91,7	10,0
9	96,6	20,0	89,6	14,8
10	94,9	15,1	88,8	9,3
11	96,5	13,0	88,6	11,8
12	91,1	9,8	90,8	12,1
13	86,7	12,6	86,8	4,1
14	87,7	11,9	88,8	9,2
15	92,5	14,5	86,3	7,3
16	90,5	15,2	82,1	10,5
17	92,7	2,0	87,2	10,6
18	93,0	7,0	86,6	10,7
19	94,3	6,5	87,7	11,5
20	92,5	2,2	87,0	10,8

TABLEAU II

Nombre de sujets du groupe réussite qui n'ont pas encore trouvé la solution au début de chacune des 20 minutes de travail

Minute	Nombre de sujets
1	18
2	18
3	18
4	18
5	18
6	17
7	17
8	16
9	15
10	13
11	12
12	9
13	9
14	9
15	6
16	6
17	4
18	3
19	3
20	2

Nous avons donc cherché une façon plus valable de mettre en relief l'évolution différente du rythme cardiaque des deux groupes. Nous avons tracé les courbes à partir de 6 points qui se retrouvent chez tous les sujets. Ces points sont les suivants : le rythme cardiaque de base (enregistré 1 minute avant le début de l'expérience); le rythme pendant la lecture du problème (correspond à la première minute de travail); le rythme durant la dernière minute de travail; au début de la période de travail; au milieu de la période de travail; à la fin de la période de travail. Les trois dernières mesures sont obtenues ainsi : la période de travail du sujet est amputée de sa première et de sa dernière minute. La tranche restante est divisée en 3 sous-périodes égales appelées début, milieu et fin. Le rythme cardiaque de chacune de ces sous-périodes est la moyenne de l'ensemble des minutes contenues dans la sous-période.

Après avoir déterminé ces 6 points, nous avons calculé pour chacun la moyenne des deux groupes. Les résultats sont les suivants : le rythme cardiaque des sujets qui réussissent s'accroît graduellement, tandis que le rythme de ceux qui échouent s'accroît d'abord, diminue légèrement, puis remonte de façon marquante (voir figure 5 et tableau III).

Les mouvements décrits par les deux courbes correspondent-ils ou non à des différences attribuables au hasard? Nous avons procédé à deux analyses pour le déterminer. Nous avons d'abord comparé les

moyennes obtenues par les deux groupes à chacun des six moments. Cela nous permettait d'établir que les résultats des deux groupes sont vraiment différents. Nous avons ensuite comparé chaque groupe à lui-même d'un moment à l'autre, et calculé la pente des courbes tracées pour en établir l'évolution. La première analyse, réalisée à l'aide d'un test t (mesures indépendantes), montre que les moyennes diffèrent entre les deux groupes à la fin de la période de travail et durant la toute dernière minute (voir tableau III). Les résultats des deux groupes sont donc vraiment différents. La seconde analyse, réali-

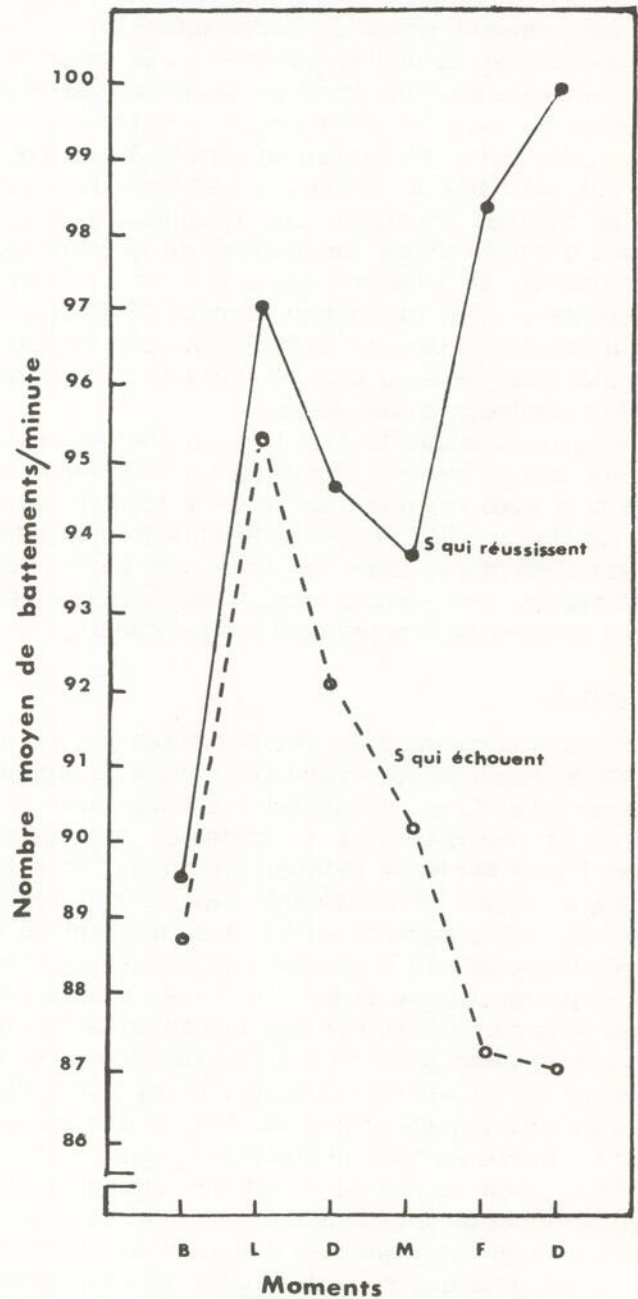


Figure 5 : Rythme cardiaque des sujets qui réussissent et qui échouent, à six moments différents

sée à l'aide d'un test t (mesures liées), permet de mettre en relief les phénomènes suivants :

*Chez le groupe qui réussit* : La différence entre le rythme cardiaque durant la première minute de travail est significative à 5% ou mieux (voir tableau IV). Sont également significatives et d'un intérêt ici, les différences suivantes : entre la première minute et le milieu de la période de travail, entre le milieu de la période de travail et la toute dernière minute, et entre la première et la dernière minute. Cela nous amène à visualiser la courbe dessinée par le rythme car-

diaque des sujets qui réussissent comme une droite dont la pente est positive. Cette pente est de +1,6 (évaluation au moyen de la méthode des moindres carrés).

*Chez le groupe qui échoue* : La différence entre le rythme cardiaque de base et le rythme cardiaque durant la première minute est significative (voir tableau IV). Sont également significatives et d'un intérêt ici les différences suivantes : entre la première minute et le milieu de la période de travail, entre la première minute et la fin de la période de travail,

TABLEAU III

*Rythme cardiaque du groupe qui réussit et du groupe qui échoue évalué à 6 moments différents*

	Rythme de base	Lecture	Début	Milieu	Fin	Dernière minute
Groupe réussite						
M	89,5	97,1	94,8	93,8	98,4	100,0
$\sigma$	12,3	14,6	13,7	13,6	18,7	16,4
Groupe échec						
M	88,7	95,4	92,0	90,2	87,3	87,0
$\sigma$	11,7	15,5	12,4	10,1	8,6	11,9
t	0,21	0,34	0,62	0,87	2,13*	2,71*

\* significatif à 5% ou mieux.

TABLEAU IV

*Valeur des tests t (mesures liées) pour l'ensemble des comparaisons effectuées entre 6 points*

	Rythme de base/Lecture	Rythme de base/Début	Rythme de base/Milieu	Rythme de base/Fin	Rythme de base/Dernière minute
Groupe réussite	+3,42*	+2,42*	+2,65*	+3,32*	+4,23*
Groupe échec	+2,38*	+1,82*	+0,89	+0,74	+0,71
		Lecture/Début	Lecture/Milieu	Lecture/Fin	Lecture/Dernière minute
Groupe réussite		-1,07	-1,76*	+0,7	+1,23
Groupe échec		-1,76*	-2,40*	-3,24*	-3,98*
			Début/Milieu	Début/Fin	Début/Dernière minute
Groupe réussite			-0,62	+1,29	+2,18*
Groupe échec			-1,73*	-4,39*	-2,94*
				Milieu/Fin	Milieu/Dernière minute
Groupe réussite				+1,86*	+2,82*
Groupe échec				-2,70*	-1,77*
					Fin/Dernière minute
Groupe réussite					+0,94
Groupe échec					-0,19

\* significatif à 5% ou mieux.

entre la première et la dernière minute. Cela nous amène à visualiser la courbe dessinée par le rythme cardiaque des sujets qui échouent comme une droite dont la pente est négative. Cette pente est de  $-0,98$  (évaluation au moyen de la méthode des moindres carrés).

Des deux analyses qui viennent d'être décrites, il ressort que les courbes décrites par les deux groupes de sujets diffèrent de façon importante. Le rythme cardiaque des sujets qui réussissent s'accroît au fur et à mesure qu'ils travaillent, alors que le rythme des sujets qui échouent diminue. L'hypothèse posée au début de cette étude est donc nettement infirmée.

Avant de pousser plus avant l'exploration de la signification de ces résultats, nous présenterons d'autres résultats. Étant donné que les réussites s'étalent de la cinquième à la vingtième minutes, nous avons distingué deux sous-groupes, celui qui réussit tôt : en 11 minutes ou moins, et celui qui réussit tard : en 12 minutes ou plus, et nous avons étudié l'évolution du rythme cardiaque de chacun\*. Pour ce faire, nous avons tout simplement comparé dans chaque sous-groupe le rythme cardiaque de base au rythme cardiaque de la dernière minute. Les résultats sont les suivants. Le rythme cardiaque de sujets qui réussissent tôt augmente de 15,5% (voir tableau V), alors que celui des sujets qui réussissent tard n'augmente que de 7,5%. L'accroissement du rythme cardiaque durant la période de travail est donc nettement plus grand chez les sujets qui réussissent tôt que chez les sujets qui réussissent tard.

TABLEAU V

*Comparaison au rythme de base du rythme cardiaque à la dernière minute, dans trois regroupements de sujets*

	Rythme cardiaque de base	Rythme à la dernière minute	Différence	%
Réussite en 11 minutes ou moins	93,0	107,4	+ 14,4	+ 15,5
Réussite en plus de 11 minutes	86	92,5	+ 6,5	+ 7,5
Échec	88	87	- 0,7	- 0,01

L'ensemble des résultats que nous venons de présenter nous permet de décrire ainsi l'évolution du rythme cardiaque. Que les sujets réussissent ou qu'ils échouent, leur rythme augmente au moment

\* Les deux sous-groupes comportent le même nombre de sujets : 9.

de la lecture du problème. S'ils échouent, il diminue ensuite au fur et à mesure qu'avance la période de travail. S'ils réussissent, il s'accroît et cet accroissement est d'autant plus marqué que le sujet réussit rapidement. Ces résultats infirment donc nettement l'hypothèse posée au début de cette recherche et nous obligent à revoir le cadre conceptuel qui la soutenait.

Pour expliquer ces résultats, nous les avons mis en relation avec certaines conclusions auxquelles est arrivé un chercheur (Roy, 1973) qui étudiait d'autres aspects du fonctionnement des sujets qui réussissent et des sujets qui échouent : les manipulations qu'ils réalisent quand ils tentent de solutionner le problème de Maier. Les conclusions de ce chercheur sont les suivantes : le groupe qui échoue a moins de suite dans l'élaboration de ses montages, les abandonne souvent alors qu'ils sont encore à un niveau d'élaboration élémentaire, et recommence plus volontiers à zéro que le groupe qui réussit. Le groupe qui échoue semble donc avoir une activité intellectuelle moins intense et moins organisée que celui qui réussit. Il y a également, comme nous l'avons vu plus haut, un rythme cardiaque qui décroît à mesure qu'il travaille.

Cela nous amène à proposer l'interprétation suivante. Une augmentation du rythme cardiaque correspondrait à un accroissement de tension qui ne se résoudrait pas dans l'action. La tension naîtrait de la relation que l'individu entretient avec un but : solution d'un problème, satisfaction d'un besoin, etc. Cette tension correspondrait à un travail intellectuel intense (ou à une grande concentration), ou à une grande implication dans la tâche.

Par contre, une diminution de rythme cardiaque correspondrait à une diminution de tension, la tension se résolvant dans l'action. Le but cesserait alors d'être une attraction très forte pour l'action ou disparaîtrait. C'est ce qui arrive lorsque l'on soumet un sujet à une période de détente, et on enregistre en fait, une chute importante de son activité cardiaque.

Cette interprétation, tout en dépassant le sens que Ducharme (1962) et Lacey (1970), dans ses écrits plus récents, accordent aux variations du rythme cardiaque, demeure cohérente avec la position des deux auteurs.

Malgré ce que nous venons de dire, nous croyons que dans les recherches ultérieures, le rythme cardiaque ne devrait pas être utilisé seul comme témoin des « émotions » d'un sujet qui travaille à solutionner un problème. Il y aurait avantage à le jumeler avec d'autres mesures, telles la tension des muscles frontaux, celle des muscles du menton ou des muscles de soutènement de la tête.

## RÉFÉRENCES

- COLEMAN, R., GREENBLATT, M., SOLOMON, H. C., «Physiological Evidence of Rapport during Psychotherapeutic Interviews», *Dis. New System*, 1956, 17, 2-8.
- CORMIER, D., *l'Échelle d'anxiété IPAT*, Montréal, Institut de recherches pédagogiques, 1962.
- DUCHARME, R., *Inanition et activation : leur influence sur l'activité instrumentale*, thèse de doctorat, Institut de psychologie, Université de Montréal, 1962.
- GAUDRY, E., SPIELBERGER, C., *Anxiety and Educational Achievement*, Sidney, John Wiley and Sons Australasia, P.T.Y., 1971.
- GRANGER, L., *Variations de la fréquence cardiaque et de la résistance électrodermale dans des situations d'attention visuelle*, thèse de doctorat, Département de psychologie, Université de Montréal, 1969.
- GUILFORD, J. P., *The Nature of Human Intelligence*, New York, McGraw-Hill, 1967.
- LACEY, J., «Somatic Response Patterning and Stress : Some revisions of Activation Theory», in M. H. Appley et R. Trumbull, édit., *Psychological Stress : Issues in Research*, New York, Appleton Century Croft, 1967.
- LACEY, J. L., LACEY, B., «Some Autonomic — Central Nervous System Interrelationships», in P. Black, édit., *Psychological Correlates of Emotion*, New York, Academic Press, 1970.
- MAIER, N.R.F., «Reasoning in Humans (III) — The Mechanisms of Equivalent Stimuli and of Reasoning», *Journal of Experimental Psychology*, 1945, 35, 349-360.
- MAIER, N.R.F., *Problem Solving and Creativity*, Belmont, Wadsworth Publishing, 1970.
- ROY, C., *Étude différentielle de comportement dans une solution de problème*, thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1973.
- WALLACH, M. A., KOGAN, N., *Modes of Thinking in Young Children : A Study of the Creativity — Intelligence Distinction*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965.



# MODES DE STRUCTURATION DE L'IMAGE

Maurice Fleury

Faculté des sciences de l'éducation  
Université Laval

«Une image vaut 1 000 mots» dit un vieil adage. Bon nombre de recherches furent exécutées dans le domaine de l'audio-visuel afin de vérifier la véracité de ce cliché. Cependant, la plupart des recherches ainsi entreprises impliquaient l'étude de comparaisons entre divers media, ou encore entre les éléments sonores et visuels constituant les messages. La majorité de ces recherches ne parvinrent pas à dégager des conclusions significatives.

Parmi les raisons avancées afin d'expliquer cet état de choses, il en est une qui attribue au trop grand nombre de variables impliquées ces résultats décevants. En effet, en plus de rendre difficile l'analyse des données cette multiplication de variables ne facilite pas la découverte de subtiles interrelations entre certaines d'entre elles. Knowlton reflète la pensée de plusieurs chercheurs lorsqu'il affirme : «La recherche en audio-visuel n'a pas donné jusqu'ici de résultats probants parce que nous ne pouvons établir avec certitude les résultats qui découlent des images, des mots et encore moins de la juxtaposition des deux.» Malgré tout cela, une constante se dégage des conclusions de la plupart des recherches sur le sujet : un matériel illustré favorise l'apprentissage; ce qui ne veut pas dire que sa présence soit indispensable ou gage d'efficacité absolue. Tout au plus s'agit-il de souligner la riche contribution offerte par l'image à l'enseignement.

D'autre part, bien que nombre d'investigations furent menées sur le sujet, nous devons encore admettre notre ignorance sur plusieurs points fondamentaux tels que : 1) l'existence de «lois d'organisation» pouvant favoriser la perception des éléments iconiques; 2) l'existence de «modes d'analyse» permettant de déboucher sur une taxonomie de l'image; 3) l'existence de «conditions optimales» d'utilisation de l'image dans le cadre d'un apprentissage scolaire. Nos écoles abondent en matériel didactique illustré : manuels, films, diapositives, films fixes, télévision... Or, nous ne savons pas avec précision s'il existe des principes inhérents à la construction d'une image qui puissent favoriser sa réception chez celui qui apprend. La présente recherche consiste à déterminer les effets de divers modes de structuration d'un stimulus visuel ainsi que leur degré de

signification («meaning fulness») sur la *réten-tion*. Deux objectifs majeurs furent visés : a) déterminer s'il y a interrelation entre la figure principale d'une image et son contexte eu égard à leur mode d'organisation, ce mode pouvant varier de 2 façons : réaliste et analogique; b) déterminer l'influence du niveau de signification de l'image sur la facilité de rétention de celle-ci.

Tel qu'énoncé le problème peut se lire comme suit : quel(s) effet(s) peut/peuvent avoir différents modes de structuration d'images ainsi que leur degré respectif de signification sur la rétention, considéré(s) en fonction de l'âge chronologique des sujets et des stades génétiques ?

## Fondements théoriques

L'infrastructure théorique de cette recherche repose sur les 3 piliers suivants : a) les stimuli visuels présentés sont construits à partir de la théorie de Knowlton sur la communication visuelle; b) ces stimuli visuels sont structurés en accord avec la loi d'organisation «figure-ground» de la Gestalt; c) l'échantillon des sujets sélectionnés se caractérise par leur appartenance aux divers stades intellectuels de Piaget.

## Schéma expérimental

La présente étude se caractérise par un  $3 \times 3 \times 2$  «factorial design».

## Variables indépendantes

A) *Caractéristiques du message :*

T<sub>1</sub> = une figure réaliste imbriquée dans un contexte réaliste

T<sub>2</sub> = une figure réaliste imbriquée dans un contexte analogique

T<sub>3</sub> = une figure analogique imbriquée dans un contexte réaliste

B) *Caractéristiques de l'audience :*

stade pré-opératoire (4-7 ans) : grade 1

stade opérations concrètes (8-10) : grade 3

stade opérations formelles (11-15) : grade 5

## Variables dépendantes

Reconnaissance visuelle VR  
Degré de signification (« meaning fulness ») *m*

## Méthode

1. *Matériel expérimental* — 216 dessins de type «line drawings»; chaque dessin a les mêmes dimensions; la figure principale occupe une surface égale à 10% de l'ensemble et se situe en plein centre de l'image; le contexte («ground») entoure la figure; le contenu de chaque image est sélectionné à partir de livres de lecture pour enfants, de cahiers à colorier; un panel de juges décide de l'à-propos du matériel-stimulus.

2. *Traitement* — Tel que mentionné plus haut, 3 traitements furent préparés : FRCR : 24 objets et 24 contextes dont la combinaison correspondait à une image de type *réaliste* (Knowlton); FRCA : 24 contextes furent choisis de manière à ce que leur juxtaposition avec les figures réalistes précédemment préparées corresponde à une image de type *analogique* (Knowlton); FACR : 24 figures furent préparées de telle sorte qu'une fois insérées dans l'espace central réservé à l'intérieur des contextes choisis plus haut, l'image ainsi obtenue corresponde au type *analogique* (Knowlton).

3. *Instrument de mesure* — Afin de mesurer l'habileté à reconnaître les images déjà vues (VR), on demanda aux Ss de déterminer parmi 12 images présentées simultanément celle qui faisait partie du traitement administré. Ces 12 images furent obtenues en combinant les éléments (figures-contextes) de 2 sets tels qu'illustrés :

FR <sub>1</sub> CR <sub>1</sub>	FR <sub>1</sub> CA <sub>1</sub>	FA <sub>1</sub> CR <sub>1</sub>
FR <sub>1</sub> CR <sub>2</sub>	FR <sub>1</sub> CA <sub>2</sub>	FA <sub>1</sub> CR <sub>2</sub>
FR <sub>2</sub> CR <sub>1</sub>	FR <sub>2</sub> CA <sub>1</sub>	FA <sub>2</sub> CR <sub>1</sub>
FR <sub>2</sub> CR <sub>2</sub>	FR <sub>2</sub> CA <sub>2</sub>	FA <sub>2</sub> CR <sub>2</sub>

4. *Procédure* — L'étude fut menée en 4 phases successives : Phase 1 : *exercice pré-expérimental*(1). Phase 2 : *traitement* — 11 diapositives, la première

et la dernière furent «dummies», temps de présentation : 5 sec., intervalle : 2 sec. Phase 3 : *mesure de VR* — 9 diapositives composées de 12 images, temps de présentation : 25 sec., intervalle : 4 sec. Phase 4 : *mesure de m* — association de mots en visionnant chaque diapositive (Noble-Osgood), temps de visionnement : 1 minute.

## Résultats

En résumé, l'âge se révéla être un paramètre important tant pour la reconnaissance visuelle que pour le niveau de signification.

Les données collectées auprès de quelques 330 Ss des grades 1, 3 et 5 furent soumises à quelques analyses de variance, t-tests et mesures de corrélation. Cinq des neuf hypothèses avancées furent confirmées indiquant : a) aucune différence significative entre les sexes pour VR; b) VR est positivement reliée à l'âge des Ss; c) *m* est positivement relié à l'âge des Ss; d) aucune différence significative entre les sexes pour *m*; e) *m* et VR sont significativement reliés.

Parmi les hypothèses non confirmées notons : a) les images réalistes amèneront une meilleure performance pour VR que les images analogiques; b) les images réalistes amèneront une meilleure performance pour *m* que les images analogiques.

## Conclusion

La présente étude nous a amené à énoncer les propositions suivantes : 1) le contenu d'une illustration est mieux perçu lorsqu'il est relié à la vie et à l'intérêt de celui à qui elle est destinée; 2) l'interprétation d'une illustration repose sur l'expérience antérieure de l'audience; 3) un jeune tend à préférer une image simple et réaliste alors qu'un plus âgé tend à préférer une image qui soit complexe et abstraite.

Distincte de la majorité des recherches effectuées dans le domaine depuis plus de 40 ans, cette étude s'est voulue une tentative de systématisation dans la structuration de messages visuels pouvant conduire au développement d'une *taxonomie* de l'image.

# EFFETS SUR L'APPRENTISSAGE RÉSULTANT DE LA PRÉSENTATION D'OBJECTIFS SPÉCIFIQUES AUX ÉTUDIANTS

**Philippe C. Duchastel**

Centre d'application des media technologiques  
à l'enseignement et à la recherche (CAMTER)  
Université du Québec à Montréal

Le concept de l'objectif spécifique n'est pas nouveau en éducation et depuis l'apparition du livre classique de Mager en 1962, une controverse assez intense s'est développée sur l'utilité de spécifier les objectifs d'apprentissage en termes opérationnels. Alors que la plupart des éducateurs s'allièrent à l'idéologie prônant l'opérationnalisation des objectifs pédagogiques en termes spécifiques, un certain nombre de dissidents résistèrent à cette approche et remirent en question la valeur des objectifs opérationnels en éducation.

Dans ce climat de débat, un certain nombre d'universitaires se sont tournés vers des investigations empiriques plutôt que de baser leur argumentation uniquement sur des fondements logiques et rhétoriques. Comme le soulignait Eisner en 1967, la question de savoir si les objectifs opérationnels ont une valeur ou non dans le développement des curricula et pour l'apprentissage, est en grande partie une question empirique.

Un certain nombre de fonctions que peuvent remplir les objectifs opérationnels en éducation ont été soutenues par différents auteurs. Nous pouvons concevoir ces diverses fonctions sous trois rubriques principales : 1) les objectifs offrent une direction claire pour l'enseignement et pour le développement des curricula; 2) les objectifs guident la tâche d'évaluation; 3) les objectifs peuvent faciliter l'apprentissage de l'étudiant. La recherche dont j'aimerais traiter ici se situe à ce troisième niveau, c'est-à-dire au niveau du rôle des objectifs opérationnels en tant qu'ils facilitent l'apprentissage de l'étudiant.

En jetant un coup d'œil général sur la recherche faite jusqu'à ce jour sur ce point, l'on s'aperçoit que différentes hypothèses ont déjà été évaluées expérimentalement. La première de ces hypothèses, que l'on pourrait dénommer simplement l'hypothèse de base, se formule ainsi : la présentation d'objectifs opérationnels aux étudiants a pour effet d'augmenter leur apprentissage. Le schème expérimental est

habituellement le suivant : à un groupe d'étudiants, on présente un matériel didactique accompagné d'une liste d'objectifs spécifiques correspondant à ce matériel; à un second groupe d'étudiants, on présente le même matériel didactique, sans toutefois présenter les objectifs opérationnels. On compare ensuite le succès moyen de chaque groupe par un examen portant sur les objectifs correspondant au matériel didactique. P.F. Merrill de la Florida State University et moi-même avons relevé dans la littérature, en 1973, dix études dans lesquelles cette hypothèse a été examinée. Les résultats, pris dans l'ensemble, manquent de consistance. Cinq de ces dix études ont en effet rapporté des effets significatifs dus à la présentation d'objectifs opérationnels. Les cinq autres études, cependant, n'ont pas réussi à établir statistiquement une différence entre les étudiants recevant ces objectifs et les autres étudiants.

Une deuxième hypothèse ayant été examinée dans la littérature est la suivante : l'effet positif sur l'apprentissage dérivé de la présentation des objectifs n'est valable que pour certaines catégories d'apprentissage. Nous avons trouvé dans la littérature sept études dans lesquelles cette hypothèse a été examinée d'une façon ou de l'autre. Sur ces sept recherches, seulement une réussit à établir une différence entre différents types d'apprentissage résultant de la présentation d'objectifs. Papay (1971) a en effet trouvé que la présentation d'objectifs facilitait le type d'apprentissage que l'on représente comme la connaissance, mais non le type d'apprentissage représenté sous la rubrique compréhension. Cette différence ne fut cependant établie que par un examen immédiat et ne fut pas décelée par un examen de rétention administré trois semaines plus tard.

La troisième hypothèse qui fut examinée propose que l'effet dérivé de la présentation d'objectifs opérationnels n'est valable que pour certaines catégories d'étudiants. Huit études furent regroupées

sous cette rubrique. Ici les résultats sont assez ambigus et très partiels. Certaines interactions furent décelées entre la présentation d'objectifs et certaines caractéristiques étudiantes, par exemple l'aptitude, l'habileté de raisonnement et certaines caractéristiques de personnalité. Dans une des études, la présentation d'objectifs servit également à réduire le niveau d'anxiété des étudiants.

Une quatrième hypothèse prédit que la présentation aux étudiants d'objectifs opérationnels diminue le temps nécessaire à leur apprentissage. Ici, les résultats sont également ambigus. Certaines recherches établirent que la présentation d'objectifs aux étudiants diminua le temps nécessaire à l'apprentissage alors que d'autres recherches conclurent que le temps nécessaire à l'apprentissage fut augmenté par la présentation d'objectifs.

Dans l'ensemble donc, une image assez peu consistante ressort de la recherche sur la présentation d'objectifs opérationnels aux étudiants. Pas plus de la moitié des études visant à confirmer l'hypothèse de base ne réussirent à le faire. Les recherches examinant les types d'apprentissage reliés au phénomène furent assez peu productives. La même chose pourrait être dite pour la recherche ayant examiné la variable temps. Certaines études, il est vrai, ont trouvé certaines différences individuelles entre diverses catégories d'étudiants, mais ces résultats demeurent assez partiels.

Plus tard, un deuxième type d'hypothèses attira l'attention des chercheurs. Ces hypothèses concernent les processus d'apprentissage pouvant être activés par la présentation d'objectifs opérationnels aux étudiants. Au lieu de se demander uniquement si oui ou non la présentation d'objectifs aux étudiants pouvait avoir une influence positive sur leur apprentissage, l'on commença à se demander comment et pourquoi les objectifs pouvaient influencer l'apprentissage.

Ce deuxième type de recherches s'insère dans le contexte théorique connu sous la rubrique de stimuli d'orientation ou encore d'activités mathémagéniques, un contexte théorique élaboré surtout par le professeur Rothkopf et ses collègues. L'on considéra en effet que les objectifs opérationnels pouvaient servir des rôles similaires à ceux qui sont remplis par l'insertion de questions dans un texte ou encore à ceux qui sont remplis par la présentation d'un sommaire préalable à un texte, technique prônée par Ausubel.

Les hypothèses qui furent spécifiées dans ce contexte furent de l'ordre suivant : 1) les objectifs opérationnels offrent une certaine orientation à l'effort d'apprentissage de l'étudiant; 2) les objectifs offrent également une certaine structuration de

la matière à l'étudiant; 3) l'étudiant est plus en mesure d'organiser son temps et ses efforts d'apprentissage avec les objectifs opérationnels; 4) avec les objectifs opérationnels, l'étudiant est lui-même en mesure d'évaluer ses échecs et ses succès; 5) les objectifs servent à activer et à maintenir une certaine forme de renforcement pour l'effort d'apprentissage.

Mes propres efforts de recherche se sont centrés sur deux de ces hypothèses de processus : l'hypothèse de structuration et l'hypothèse d'orientation. Considérons tout d'abord la première de ces hypothèses. Elle propose que les objectifs offrent une certaine structuration au matériel d'apprentissage, ce qui devrait résulter en une facilité d'apprentissage. De ce point de vue, moins le matériel didactique dans une situation donnée est structuré, plus les objectifs opérationnels devraient faciliter l'apprentissage. Si la structure d'une tâche d'apprentissage est évidente pour l'étudiant, les objectifs devraient ajouter peu à la situation; par contre, en tant qu'accompagnement à une tâche d'apprentissage peu structurée, les objectifs devraient aider à jouer ce rôle de structuration.

L'hypothèse d'orientation à son tour propose que les objectifs servent à orienter l'effort d'apprentissage des étudiants de sorte que ceux-ci accordent une plus grande part d'attention aux aspects importants du matériel didactique plutôt qu'aux aspects se rapportant au matériel secondaire ou illustratif. Cette hypothèse d'orientation fut déjà examinée dans trois recherches expérimentales mais avec des conclusions divergentes. Dans les trois études, l'apprentissage portant sur le matériel pertinent fut amélioré par la présentation d'objectifs; cependant, l'apprentissage portant sur le matériel secondaire fut lui aussi augmenté dans l'une de ces recherches (Rothkopf et Kaplan, 1972), mais ne fut pas influencé dans une autre recherche (Morse et Tillman, 1972), ou encore fut diminué par la présentation des objectifs (Duchastel et Brown, 1974). L'ambiguïté de ces résultats, alliée au fait que dans certaines recherches antérieures, les étudiants n'utilisèrent pas toujours activement les objectifs présentés, mènent à une hypothèse subséquente d'interaction. L'idée de base est celle-ci : l'on ne peut s'attendre à ce que les objectifs facilitent l'apprentissage si les étudiants ne les utilisent pas à cette fin. Le simple fait de présenter des objectifs opérationnels d'une situation d'apprentissage à des étudiants n'implique pas que ceux-ci y prêteront beaucoup d'attention ou qu'ils les utiliseront activement dans le but de faciliter leur apprentissage. L'hypothèse d'interaction se formule ainsi : les effets de structuration et d'orientation attendus lors de la présentation

des objectifs ne seront évidents que si les étudiants ont eu préalablement une expérience antérieure positive avec des objectifs opérationnels.

## Expérimentation

Passons maintenant à l'opérationnalisation de ces hypothèses et à l'expérimentation proprement dite. Les trois variables manipulées dans la recherche que je veux décrire étaient les suivantes : 1) les objectifs (présentés aux étudiants ou non); 2) la structure d'un texte didactique (le texte étant soit structuré, soit non structuré); et 3) l'expérience antérieure des étudiants avec les objectifs (une expérience positive, négative ou aucune expérience).

Le matériel didactique comportait un court texte de connaissances factuelles que les étudiants devaient apprendre. Il comprenait trente phrases très courtes associant un élément et une caractéristique de cet élément. Il y avait en fait deux textes, l'un structuré selon les catégories auxquelles appartenaient les différents éléments, l'autre structuré d'une façon aléatoire, c'est-à-dire qu'il ne comportait aucune structure précise. Le texte structuré apparaît au tableau I. Comparez la structure de ce texte à l'extrait suivant, tiré du texte non structuré : «The wrench is 6 months old. The garage is red. The movie costs \$6. The sweater...».

Les objectifs opérationnels étaient spécifiés dans une forme classique, tel que l'on peut le voir au tableau I.

La variable «expérience antérieure» fut manipulée de la façon suivante : trois courts textes similaires à celui présenté ici et accompagnés chacun d'un post-test furent présentés aux étudiants avant le texte expérimental lui-même. Pour le groupe dans lequel nous voulions créer une expérience antérieure positive, la moitié des objectifs pour chacun des trois textes fut présentée et les post-tests comprenaient uniquement des éléments correspondant à ces objectifs. Pour le groupe devant avoir une expérience antérieure négative, les mêmes objectifs furent présentés avec les trois textes mais les éléments du post-test ne correspondaient plus à ces objectifs. Finalement pour le groupe n'ayant aucune expérience antérieure, aucun objectif ne fut présenté avec ces trois textes et les éléments du post-test furent choisis au hasard.

Pour évaluer les effets possibles de l'hypothèse de structuration, deux instruments de mesure furent utilisés : 1) un test de reconnaissance qui comportait uniquement des questions à choix multiples et 2) un test de rappel qui demandait à l'étudiant de se souvenir d'autant de phrases que possible du texte expérimental. Pour évaluer les effets de l'hypothèse d'orientation, un seul instrument fut utili-

TABLEAU I  
LE TEXTE STRUCTURÉ

### Learning Objectives

On a multiple-choice test, you will be expected to recognize with 100% accuracy :

- 1) THE CHARACTERISTIC ASSOCIATED WITH EACH PIECE OF FURNITURE.
- 2) THE CHARACTERISTIC ASSOCIATED WITH EACH TYPE OF BUILDING.
- 3) THE CHARACTERISTIC ASSOCIATED WITH EACH TYPE OF CLOTHING.
- 4) THE CHARACTERISTIC ASSOCIATED WITH EACH TYPE OF FOOD.
- 5) THE CHARACTERISTIC ASSOCIATED WITH EACH WORK OF ART.
- 6) THE CHARACTERISTIC ASSOCIATED WITH EACH TOOL.

The table is blue. The dresser costs \$3. The chair is large. The sofa is 1 year old. The desk belongs to Paul.

The house is small. The shed belongs to David. The barn is 5 years old. The garage is red. The doghouse costs \$4. The overcoat is 2 years old. The socks belong to John. The pants cost \$2. The scarf is yellow. The sweater is medium-sized.

The candy is black. The pumpkin is immense. The fruit belongs to Stan. The turkey costs \$5. The cheese is 9 months old. The movie costs \$6. The oil painting is miniscule. The drawing is 3 years old. The sculpture is brown. The photograph belongs to Mike.

The chisel is oversized. The saw costs \$1. The screwdriver is pink. The pliers belong to Jim. The wrench is 6 months old.

sé : ce fut un test de rappel qui demandait à l'étudiant d'écrire librement le plus de phrases possibles dont il pouvait se souvenir du troisième texte. Trois notes furent calculées à partir de ce test de rappel portant sur le troisième texte. La première note était le nombre total de phrases rappelées par l'étudiant. La deuxième note était le nombre de phrases rappelées qui correspondaient aux objectifs présentés avec le troisième texte. Et finalement, la troisième note était le nombre de phrases rappelées qui ne correspondaient pas aux objectifs présentés. La deuxième note était donc une indication du rappel des aspects pertinents du texte alors que la troisième note était une indication du rappel des aspects secondaires du texte.

Du côté pratique, les différents traitements étaient incorporés dans des livrets qui furent distribués aux étudiants. Chaque groupe comprenait environ vingt étudiants du niveau secondaire.

## Résultats

Passons maintenant aux résultats de cette recherche. Considérons d'abord l'hypothèse d'orientation dont les résultats figurent aux tableaux II et III. Le rappel total est à peu près équivalent pour les trois groupes classifiés par la variable «expérience

antérieure». Cependant, lorsque l'on distingue dans ce rappel total l'aspect relatif au matériel pertinent et l'aspect relatif au matériel secondaire, on voit des différences surgir entre les trois groupes. Le groupe ayant reçu une expérience antérieure ne comportant pas d'objectifs réussit à peu près également au rappel pertinent et au rappel secondaire. Le groupe ayant reçu une expérience antérieure positive, c'est-à-dire des objectifs et des éléments du post-test correspondant à ces objectifs, rappela beaucoup plus de matériel pertinent que de matériel secondaire. À l'inverse, le groupe ayant reçu une expérience antérieure négative, c'est-à-dire les mêmes objectifs que le groupe précédent mais des éléments du post-test non reliés à ces objectifs, rappela plus de matériel secondaire que de matériel pertinent. De ces résultats, on peut conclure que les objectifs servent à orienter l'effort d'apprentissage des étudiants mais seulement pour ceux qui avaient reçu une expérience antérieure positive avec des objectifs. Avec les étudiants n'ayant reçu aucune expérience antérieure avec des objectifs, l'effet d'orientation fut nul. Et l'effet d'orientation fut inversé pour le groupe ayant reçu une expérience antérieure négative, quelque peu comme si les étudiants avaient saisi la non-correspondance entre les éléments du post-test et les objectifs et avaient orientés leurs efforts d'apprentissage en conséquence. Ces résultats correspondent conceptuellement à une interaction entre

TABLEAU II  
MOYENNES DES DONNÉES DE RAPPEL  
PORTANT SUR LE TROISIÈME TEXTE

	Expérience positive	Aucune expérience	Expérience négative
Rappel total	8,2	8,4	8,0
Rappel du matériel pertinent	7,6	4,5	3,3
Rappel du matériel secondaire	0,6	3,9	4,7

TABLEAU III  
ANALYSES DE VARIANCES SIMPLES  
PORTANT SUR LE TROISIÈME TEXTE

Source de variation	d1	F	p
L'expérience antérieure sur le rappel total	2 229	<1	—
L'expérience antérieure sur le rappel pertinent	2 229	19,3	<,01
L'expérience antérieure sur le rappel secondaire	2 229	37,8	<,01

les variables «présentation des objectifs» et «expérience antérieure».

Les résultats portant sur l'hypothèse de structuration, présentés au tableau IV, sont beaucoup plus ambigus. Tel que prévu par l'hypothèse d'interaction suggérée, les effets principaux des trois variables ne furent pas significatifs. Deux des effets d'interaction de premier ordre furent significatifs, mais pas toujours significatifs au niveau de probabilité .05. L'effet d'interaction de deuxième ordre, c'est-à-dire l'interaction entre les variables «objectifs», «structure» et «expérience antérieure», ne fut évident que sur le test de rappel et ce, seulement au niveau de signification .10. Les interactions obtenues de plus ne concordent pas avec les effets prédits par l'hypothèse. La conclusion que nous tirons de ces résultats est la suivante : l'hypothèse de structuration et d'interaction de cet effet avec l'expérience antérieure ne fut pas confirmée. Cependant, il faudrait engager des recherches additionnelles pour offrir une réponse quelque peu certaine sur la question conceptuelle.

TABLEAU IV  
ANALYSES DE VARIANCE PORTANT  
SUR LE TEXTE EXPÉRIMENTAL

Source de variation	d1	Reconnaissance		Rappel	
		F	p	F	p
Objectifs (O)	1 229	<1	—	1,9	—
Structure (S)	1 229	<1	—	1,2	—
Expérience antérieure (EA)	2 229	<1	—	<1	—
O × S	1 229	<1	—	<1	—
O × EA	2 229	3,0	<,10	3,8	<,05
S × EA	2 229	3,7	<,05	2,4	<,10
O × S × EA	2 229	1,6	—	2,4	<,10

## Conclusions

Je vais ici terminer en tentant de résumer les conclusions obtenues jusqu'à maintenant dans ce domaine de recherche. De façon générale, la recherche démontre que la présentation d'objectifs opérationnels aux étudiants peut faciliter leur apprentissage, sans toutefois que nous connaissions exactement les situations dans lesquelles cet effet se manifeste. Lorsque l'on se demande quels processus régissent ce phénomène, nous pouvons conclure, en nous basant sur les recherches effectuées jusqu'à présent, que l'un de ces processus est un processus d'orientation aux aspects pertinents du matériel didactique et de non-orientation aux aspects secondaires du matériel. L'hypothèse qu'un autre processus,

celui de structuration, est également opératoire n'est pas confirmée jusqu'à ce jour. Finalement, on peut conclure que la variable « expérience antérieure » est probablement très importante dans toute recherche portant sur la présentation d'objectifs opérationnels aux étudiants.

En ce qui concerne les implications pratiques de cette recherche, il est possible de suggérer que les objectifs opérationnels correspondant à une situation d'apprentissage, surtout textuelle, soient présentés avec le matériel didactique. En effet, si 50% des recherches portant sur le phénomène confirment l'hypothèse de base, à savoir que les objectifs facilitent l'apprentissage, il est certainement possible de considérer de façon positive ce phénomène. Dans une seule recherche, les objectifs ont diminué l'apprentissage des étudiants. Dans tous les autres cas où un effet fut manifeste, la présentation d'objectifs opérationnels a augmenté l'apprentissage des étudiants.

#### RÉFÉRENCES

- AUSUBEL, D.P., *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- DUCHASTEL, P. et BROWN, B., «Incidental and Relevant Learning with Instructional Objectives», *Journal of Educational Psychology*, 1974 (sous presse).
- DUCHASTEL, P.C. et MERRILL, P.F., «The Effects of Behavioral Objectives on Learning : A Review of Empirical Studies», *Review of Educational Research*, 1973, 43, 53-69.
- EISNER, E.W., «Educational Objectives : Help or Hindrance», *School Review*, 1967, 75, 171-173.
- MAGER, R.F., *Preparing Instructional Objectives*, Palo Alto (California), Fearon, 1962.
- MORSE, J.A. et TILLMAN, M.H., *Effects on Achievement of Possession of Behavioral Objectives and Training Concerning their Use*, communication présentée à la convention annuelle de la AERA, Chicago, 1972.
- PAPAY, J.P., *An Investigation of the Effects of Type, Location, and Distribution of Learning Instructions on the Acquisition and Retention of Meaningful Prose Materials*, thèse de doctorat, Florida State University, 1971.
- ROTHKOPF, E.Z. et KAPLAN, R., «Exploration of the Effect of Density and Specificity of Instructional Objectives on Learning from Text», *Journal of Educational Psychology*, 1972, 63, 295-302.



# LA RELATION ENTRE LA MOTIVATION ET LE RENDEMENT SCOLAIRE

Suzanne Winsberg

Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal

La théorie de la motivation d'après Maslow implique que les étudiants posséderaient plusieurs sortes de motivation (Maslow, 1954, 1968). La motivation est prise comme variable interne attribuable à un individu plutôt que variable externe attribuable à une situation, comme certains chercheurs la définissent souvent (Lipe et Jung, 1972).

Des observations du milieu scolaire confirment la conception de Maslow touchant la motivation. Ainsi, mes expériences personnelles comme professeur de physique me portent à croire que les étudiants d'un même groupe ne possèdent pas tous la même sorte de motivation et que le succès ou l'échec d'un étudiant dépend de sa motivation propre. Par exemple, l'étudiant qui n'a pas confiance en lui-même, qui est motivé par un besoin de sécurité, obtient un rendement scolaire qui souvent ne correspond pas à ses capacités intellectuelles. Il ne fonctionne pas bien à l'école. De même, celui qui n'est pas conformiste, qui est motivé par des besoins de croissance, qui fait preuve d'originalité et de créativité, est rarement encouragé. Ses résultats scolaires ne tiennent pas compte de sa créativité. Par ailleurs, l'étudiant qui veut améliorer son statut social, qui est motivé par le besoin d'estime, fonctionne bien à l'école et obtient des résultats correspondant à ses capacités intellectuelles.

De même, des études faites par Atkinson et O'Connor (1963), par Goldberg (1965), par Kennedy et Willcut (1964), par Stempfig et Maehr (1970), et par Watson (1971) montrent que dans un même groupe les étudiants ne réagissent pas tous de la même manière à l'occasion d'un traitement particulier. Ces études suggèrent donc également qu'il existe à l'intérieur d'un groupe plusieurs sortes de motivation.

La présente recherche a pour but de vérifier l'existence d'une relation entre la sorte de motivation et le rendement scolaire. Le problème peut s'énoncer comme suit: le rendement des étudiants en physique dépend-il de leur motivation particulière?

Nous considérerons ici trois sortes de motivation : 1) motivation pour satisfaire des besoins de sécurité et d'appartenance; 2) motivation pour satisfaire des besoins d'estime: recherche d'un statut élevé, d'une

éducation supérieure et d'un meilleur revenu, etc.; 3) motivation pour satisfaire des besoins de croissance: besoins de comprendre, de créer, de s'actualiser, d'où l'engagement dans des activités intellectuelles, culturelles et humanitaires. Cette classification repose sur un modèle théorique proposé par Maslow dans ses deux volumes, *Motivation and Personality* (1954) et *The Psychology of Being* (1968).

Trois hypothèses ont guidé ce travail: Hypothèse I: La motivation pour satisfaire des besoins de sécurité et d'appartenance a une influence négative sur le rendement scolaire en physique. Hypothèse II: La motivation pour satisfaire des besoins d'estime a une influence positive sur le rendement scolaire en physique. Hypothèse III: La motivation pour satisfaire des besoins de croissance a une influence positive sur le rendement scolaire en physique.

## Méthodologie de la recherche

On a estimé prudent d'entreprendre une étude préliminaire impliquant une population limitée. L'échantillon choisi comprenait le groupe entier des étudiants inscrits au programme des sciences de la santé, deuxième année, du CEGEP Ahuntsic, soit 85 étudiants, garçons et filles en nombre à peu près égal. Le jour de la passation du test, sept étudiants étaient absents. L'échantillon fut donc réduit à 78. La motivation des sujets a été mesurée par le «Merritt College Motivation Inventory» développé par Caughren (1972).

Le test comporte quatre échelles :

1. Motivation intrinsèque. Ce facteur renseigne sur la tendance d'une personne à diriger ses énergies vers les projets intellectuels, culturels, artistiques et humanitaires, ce qui fait que le travail apporte plus de satisfaction que les récompenses externes. Cette échelle fut utilisée pour mesurer la «motivation pour satisfaire les besoins de croissance».
2. Motivation pour viser un statut social élevé, pour acquérir un prestige social. Cette échelle fut utilisée pour mesurer la «motivation pour satisfaire les besoins de l'estime».
3. Tendance vers les personnes. Cette échelle me-

sure la préférence d'un individu pour des situations où il entre directement en contact avec les autres.

4. Manque de buts. Ce dernier facteur montre la confiance qu'un individu a en lui-même et permet de voir si l'individu dirige le blâme et la colère vers lui-même, s'il se déprécie. Cette échelle fut utilisée pour mesurer la « motivation pour satisfaire les besoins de sécurité et d'appartenance ».

Le test MCMI a été choisi parce qu'il était adapté à l'âge de notre échantillon et fondé sur la théorie de la motivation sur laquelle notre étude repose. Trois échelles correspondent aux trois sortes de motivation considérées; la quatrième fut également utilisée car les éléments des différentes échelles se recouvraient les uns les autres. Nous avons traduit le test en français en basant les deux versions (IV, V) sur la considération d'un jury et sur une analyse d'éléments.

Pour chaque échelle, le coefficient Cronbach de fidélité ( $\alpha$ ) a été calculé. Les résultats présentés au tableau I indiquent une fidélité satisfaisante. Pour confirmer l'indépendance des trois sortes de motivation considérées, nous avons utilisé des coefficients de corrélation Pearson. Les résultats (voir tableau II) montrent l'existence de trois sortes de motivation. Caughren (1972) a obtenu des résultats identiques.

Pour mesurer le rendement scolaire en physique, nous avons choisi la note obtenue par l'étudiant au cours de physique 302. Un seul professeur a fait l'évaluation pour tous les sujets. Cet indice de rendement constitue le moyen officiel utilisé à la fois par l'école pour l'évaluation de l'étudiant et par l'université comme critère d'admission. Pour déterminer l'influence de chaque sorte de motivation sur le rendement nous avons de nouveau utilisé des coefficients de corrélation de Pearson, dont nous avons calculé le niveau de signification.

Même s'il est admis que l'habileté cognitive a une influence sur le rendement scolaire, ce facteur n'a pas été contrôlé dans notre étude pour la raison suivante : l'échantillon est limité aux étudiants d'un seul CEGEP inscrits au seul programme des sciences de la santé. La variance d'habileté cognitive est donc beaucoup plus petite que dans le cas d'une population plus diversifiée. D'autres chercheurs ont étudié la relation entre « need for achievement motivation » et le rendement scolaire sans considérer l'habileté cognitive; par exemple Gough (1964), Ruevani (1966), Russell (1969), Shapnell (1969) et Tamagini (1969). Cependant, Dunham (1973), Hunter (1969), Spady (1971) et Lehrer (1969) ont tenu compte de l'habileté cognitive soit en incluant le quotient intellectuel ou le rendement dans les études antérieures, mais le but de ces recherches étaient de prédire des rendements ultérieurs. On ne peut pas, en effet, pré-

TABLEAU I

LES COEFFICIENTS CRONBACH ALPHA  
pour chaque échelle de version IV et Version V  
de la traduction française du Merritt College Motivation Inventory  
N = 78 sujets

Échelle	Version IV	Version V
1. Motivation intrinsèque	.7715	.8089
2. Motivation pour viser un statut social élevé	.8371	.8579
3. Tendance vers les personnes	.8877	.8905
4. Manque de buts	.8529	.8755

TABLEAU II

INDÉPENDANCE DES ÉCHELLES DU MERRITT COLLEGE  
MOTIVATION INVENTORY

	Échelle 1 motivation intrinsèque	Échelle 2 motivation pour viser un statut social élevé	Échelle 3 tendance vers les personnes	Échelle 4 manque de buts
Échelle 1 motivation intrinsèque		.1949 p = .044	.0043 p = .485	-.2974 p = .004
Échelle 2 motivation pour viser un statut social élevé			.4755 p < .001	-.2947 p = .004
Échelle 3 tendance vers les personnes				-.3381 p = .001

dire le rendement, si on ne connaît que la motivation. Mais on peut améliorer la prédiction du rendement, en ajoutant une mesure de la motivation à une mesure de l'habileté cognitive.

Le but de notre étude, nous le répétons, n'est pas de prédire le rendement, mais plutôt de déterminer quelles sortes de motivation influencent le rendement scolaire. Nous n'avons donc pas à contrôler l'habileté cognitive.

## Résultats

Les résultats obtenus pour les trois sortes de motivation, pour le rendement et pour la tendance vers

les personnes sont présentés dans le tableau III. Les variables présentent des distributions normales, sauf dans le cas de la motivation pour satisfaire les besoins d'estime où l'on remarque deux sommets. Toutes les sortes de motivation apparaissent dans notre échantillon.

Pour vérifier les hypothèses, nous avons calculé un coefficient de corrélation pour le rendement des sujets et pour chacune des motivations suivantes : la motivation pour satisfaire les besoins de sécurité, la motivation pour satisfaire les besoins d'estime et la motivation pour satisfaire les besoins de croissance. Les résultats sont présentés au tableau IV.

La relation négative entre la motivation pour satisfaire les besoins de sécurité et le rendement scolaire en physique est significative. Donc l'hypothèse I est confirmée. Le manque de confiance en soi empêche le succès dans un cours de physique.

Ni la relation entre la motivation pour satisfaire les besoins d'estime et le rendement scolaire en physique, ni la relation entre la motivation pour satisfaire les besoins de croissance et le rendement scolaire en physique n'est significative. Donc les hypothèses II et III sont infirmées. Ni la recherche d'un statut social élevé, ni la tendance à poursuivre des activités intellectuelles pour leur valeur intrinsèque n'influencent le rendement scolaire en physique.

Il semble important d'expliquer pourquoi les effets négatifs des besoins de sécurité sont plus significatifs que les effets positifs postulés au début de notre recherche au sujet des motivations pour satisfaire des besoins d'estime et de croissance. Tout d'abord ces résultats sont prédits par la théorie de Maslow. Le besoin de sécurité est prérequis aux autres besoins et ce sont des besoins de sécurité non comblés qui exercent des forces qui empêchent la croissance.

Selon Friedenberg (1962), un auteur qui a écrit sur l'adolescence, les effets des besoins de sécurité sont plus prononcés à cette période de la vie où le jeune est plus dépendant du monde externe. Il manque à l'adolescent l'expérience nécessaire pour pouvoir baser ses jugements. Il semble, de toute façon, qu'en général l'étudiant ne peut pas trouver à l'école l'attention particulière dont il a besoin.

Même si les besoins de sécurité sont reconnus comme fondamentaux, il semblerait que la motivation pour satisfaire les besoins d'estime et de croissance puisse avoir une influence significative sur le rendement en physique. Est-ce qu'il y a une explication du rejet des hypothèses II et III? Un examen des méthodes couramment utilisées à l'école et de l'environnement scolaire en général fournit une explication au rejet de l'une des hypothèses (hypothèse III). Les écrits pédagogiques parlent à profusion du développement de la personnalité; mais le milieu sco-

laire, par ses structures et ses conditions de vie, impose des limites à ce développement et ne permet en somme que des progrès assez superficiels. L'étudiant doit apprendre à s'adapter, à se conformer, plutôt que de développer sa créativité, sa générosité, son imagination, en un mot sa personnalité. Les éduca-

TABLEAU III  
RÉSULTATS DES TESTS DE MOTIVATION, RENDEMENT SCOLAIRE ET TENDANCE VERS LES PERSONNES

	Moyenne	Écart-type	Médiane	erreur type
Échelle 1 motivation intrinsèque	27.231	6.422	27.654	0.727
Échelle 2 motivation pour viser un statut social élevé	33.795	6.882	35.714	0.779
Échelle 3 tendance vers les personnes	26.564	8.630	26.962	0.977
Échelle 4 manque de buts	18.795	7.985	18.250	0.904
rendement scolaire	75.538	8.128	77.000	0.702

TABLEAU IV  
COEFFICIENTS DE CORRÉLATION INDIQUANT LA RELATION ENTRE LA MOTIVATION ET LE RENDEMENT SCOLAIRE EN PHYSIQUE

Variables	Coefficient de corrélation	Niveau de signification	Nombre de degrés de liberté
Besoins pour la sécurité avec rendement scolaire	-.1853	.053	76
Motivation pour viser un statut social élevé avec rendement scolaire	-.1189	.165	76
Motivation intrinsèque avec rendement scolaire	.1090	.172	76

teurs eux-mêmes sont en grande partie des individus qui ont trouvé leur sécurité par une conformité à des normes, des règlements et des lois qui figent la personnalité. En somme, l'absence de corrélation entre le rendement et la motivation pour satisfaire les besoins de croissance s'expliquerait par la nature des examens et de l'évaluation de l'étudiant en général. L'évaluation, en effet, est orientée vers des buts trop souvent conformistes.

Par ailleurs, considérant la motivation pour satisfaire les besoins d'estime, l'on s'attendrait à ce que cette sorte de motivation encourage le jeune à étudier. La perception de l'école comme chemin vers un meilleur statut social fut démontrée par Kahl (1953). Kahl a prouvé en effet que les étudiants qui veulent un meilleur statut social conçoivent l'école comme un moyen d'y parvenir. Le rejet étonnant de la deuxième hypothèse s'explique peut-être par l'interaction entre la motivation et une autre variable. Le facteur tendance vers les personnes semble être cette variable.

Les résultats du tableau II montrent que la motivation pour viser un statut social élevé a une forte interaction avec le facteur tendance vers les personnes (coefficient de corrélation .4755); cette dernière variable a un coefficient de corrélation de  $-.2235$  (niveau de signification 0.025) avec le rendement scolaire en physique.

La corrélation entre la tendance vers les personnes et le rendement scolaire s'explique soit par le système, soit par la matière. Ou l'enseignement des sciences et l'évaluation des étudiants en sciences favorisent plutôt ceux qui préfèrent travailler seuls et qui n'aiment pas les situations de groupe, ou bien les étudiants qui préfèrent travailler seuls sont ceux qui aiment la physique. La réponse à cette question pourrait faire l'objet d'une autre étude.

Puisque le facteur tendance vers les personnes est une variable qui peut intervenir dans la relation entre la motivation pour satisfaire les besoins d'estime élevés et le rendement scolaire, il a semblé juste d'examiner la corrélation entre les trois sortes de motivation et le rendement scolaire en physique en contrôlant le facteur tendance vers les personnes. Dans ce but, nous avons utilisé la technique de corrélation partielle. Les coefficients de corrélation où le facteur tendance vers les personnes est contrôlé sont présentés dans le tableau V. Il est manifeste que la motivation pour satisfaire les besoins de sécurité a une influence négative sur le rendement scolaire en physique; que la motivation pour satisfaire les besoins d'estime a une influence positive sur le rendement scolaire en physique; que la motivation pour satisfaire les besoins de croissance n'influence pas le rendement scolaire en physique. Ces résultats

TABLEAU V

COEFFICIENTS DE CORRÉLATION PARTIELS  
de premier ordre indiquant la relation entre la motivation  
et le rendement scolaire en physique quand la tendance  
vers les personnes est contrôlée

Variables	Coefficient de corrélation	Niveau de signification	Nombre de degrés de liberté
Besoins de sécurité avec rendement scolaire	$-.2843$	.007	75
Motivation pour viser un statut social élevé avec rendement scolaire	.2544	.013	75
Motivation intrinsèque avec rendement scolaire	.1128	.165	75

confirment à la fois la théorie de Maslow et notre considération du milieu scolaire.

## Conclusion

En résumé, le problème considéré dans cette étude peut se poser ainsi : le rendement des étudiants en physique dépend-il de leur motivation particulière? Trois sortes de motivation ont été considérées. L'interaction entre ces sortes de motivation et la tendance vers les personnes a également été étudiée. L'échantillon comprenait les étudiants du programme des sciences de la santé de deuxième année du CEGEP Ahuntsic.

Les résultats ont prouvé que la motivation pour satisfaire des besoins d'estime et d'appartenance et le facteur «tendance vers les personnes» ont une influence négative sur le rendement scolaire en physique; cependant ni la motivation pour satisfaire des besoins d'estime ni la motivation pour satisfaire des besoins de croissance n'influencent le rendement scolaire en physique; — quand le facteur tendance vers les personnes est contrôlé, la motivation pour satisfaire des besoins de sécurité et d'appartenance, ainsi que la motivation pour satisfaire des besoins d'estime influencent le rendement scolaire en physique, la première négativement et la seconde positivement; mais la motivation pour satisfaire des besoins de croissance ne l'influence pas.

Une seconde étude est actuellement en cours; l'échantillon est plus vaste et plus varié, ce qui permettra des inférences plus générales.

#### RÉFÉRENCES

- ATKINSON, John W. et Patricia O'CONNOR, *Effects of Ability Grouping in Schools Related to Individual Differences in Achievement Related Motivation*, USOE Coop. Res. Projet No. 1283, Michigan, 1963.
- CAUGHREN, Harry Jr., *Construction of an Experimental Measure of Motivation*, ERIC Report No. 062/374, 1972.
- DUNHAM, Randall B., «Achievement Motivation as Predictive of Academic Performance : A Multivariate Analysis», *Journal of Educational Research*, 67, octobre 1973.
- FRIEDENBERG, Edgar Z., *The Vanishing Adolescent*, Boston, Beacon Press, 1972.
- GOLDBERG, Lewis, «Grades as Motivants », *Psychol. Sch.*, 2, 17-24, 1965.
- GOUGH, H.C., «Cross Cultural Study of Achievement Motivation », *Journal of Applied Psychol.*, 48, 191-196, juin 1964.
- HAYS, William L., *Statistics*, New York, Holt Rinehart and Winston, 1963.
- HUNTER, Glen, *An Investigation of Relationships Between Some Achievement Motivation Variables and the Performance of High School Males*, Dissertation Abstracts International 29/08A/2565, 1970.
- KAHL, Joseph A., «Education and Occupational Aspirations of «Common Man» Boys», *Harvard Educational Review*, 23, 186-203, 1953.
- KENNEDY, W.A. et H.C. WILLCUTT, «Praise and Blame as Incentives », *Psychological Bulletin*, 62, 323-332, 1964.
- LEHRER, Barry, *An Investigation of the Role of Intelligence, Motivation, and Other Non Intellectual Factors in the Prediction of Educational Achievement*, Dissertation Abstracts International 29/11A/3876, 1969.
- MASLOW, A.H., *Motivation and Personality*, New York, Harper, 1954.
- MASLOW, *The Psychology of Being*, New York, Harper, 1968.
- NIE, et al., *Statistical Package for the Social Sciences*, New York, Holt Rinehart and Winston, 1963.
- RUEVANI, Uri, *Academic Motivation in Jewish and Non-Jewish High School Students*, Dissertation Abstracts International 27/07A/2026, 1966.
- RUSSELL, I.L., «Motivation for School Achievement : Measurement and Validation », *J. Ed. Res.*, 62, 263-266, 1969.
- SHAPNELL, Dean, *The Relationship of Socio-Economic Status to School Motivation and Occupational Orientation*, Dissertation Abstracts International 30/06A/2345, 1969.
- SPADY, William G., *The Influence of Major Ambition Ressources on College Aspirations and Attainments : Toward A Comprehensive Model*, ERIC Report No. ED 039/556, 1970.
- STEMPFIG, Daniel et Martin MAEHR, *The Effects of Conceptual Structure and Personal Quality of Feedback on Motivation*, ERIC Report No. ED 039/556, 1970.
- TAMAGINI, Jeanette, *A Comparative Study of Achievement Motivation in Achieving and UnderAchieving Grade Scholl Boys*, Dissertation Abstracts International 29/12A/4339, 1969.
- WATSON, P., «Individual Differences in Children's Reactions to Reward and Non-Reward », *J. Exp. Child Psychol.*, 12, 170-181, octobre 1971.



# L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL ET LA CROISSANCE PERSONNELLE DE L'ÉTUDIANT

Gabrielle Maillé

Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal

Cette étude-pilote constitue la phase exploratoire d'une thèse qui fait partie d'un projet de recherche sur «l'évaluation de l'enseignement des sciences au Québec». Ce projet de recherche, échelonné sur trois ans, a été entrepris par une équipe en didactique des sciences de l'Université de Montréal\*. Chaque membre du groupe traite d'un problème particulier, mais les études forment un tout, en ce sens qu'elles traitent toutes des «Relations entre les facteurs ou éléments actifs de l'enseignement des sciences et les objectifs de l'enseignement des sciences». Comme membre du groupe, j'ai entrepris de considérer les effets de la méthode Keller (ou Personalized System of Instruction, PSI) sur la croissance personnelle de l'individu, plus précisément sur la réalisation de soi de l'étudiant, un objectif général en éducation<sup>1-3</sup>.

## THÉORIE

### La méthode Keller (ou PSI)

La méthode Keller créée vers les années 60 par le distingué psychologue contemporain Fred S. Keller a été décrite à plusieurs reprises, tout d'abord par Keller lui-même<sup>4-5</sup>, et par Sherman<sup>6</sup>, le cocréateur de la méthode; puis par les usagers du «Keller Plan», particulièrement Green<sup>7</sup>, Taylor<sup>8</sup>, Koen<sup>9</sup>, et moi-

même qui utilise la méthode depuis six semestres au Collège Jean-de-Brébeuf<sup>10</sup>.

Keller a résumé, à peu près comme suit, les éléments qui semblent distinguer la méthode qu'il a créée de l'enseignement dit traditionnel : 1) l'étudiant va à son propre rythme, un petit «pas» à la fois, i.e. unité par unité. Pour chaque unité de travail, il reçoit de la part de son professeur une communication écrite, appelée le Guide de l'étudiant; 2) la maîtrise d'une unité constitue la condition nécessaire pour recevoir une unité nouvelle; 3) les cours magistraux sont très rares et servent plutôt de motivation que d'information; 4) les tests qui évaluent la maîtrise de la matière de chaque unité sont corrigés dès qu'ils sont terminés et en présence de l'étudiant par des étudiants-tuteurs; 5) les tuteurs, qui constituent le cœur de la méthode, corrigent les tests, répondent, en autant qu'ils en sont capables, aux questions de leurs camarades. Ils font le pont entre le professeur et les étudiants et favorisent la relation interpersonnelle.

La plupart des recherches publiées jusqu'à maintenant sur la méthode Keller<sup>11</sup> considèrent surtout le rendement des étudiants<sup>12-16</sup>. Le rendement, il va

\* Le projet de recherche a été rendu possible grâce à des fonds reçus de la Direction générale de l'enseignement supérieur pour la formation de chercheurs et pour l'action concertée (DGES-FCAC).

1. Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1969-1970, l'Activité éducative*.
2. MACKENZIE et JONES, *Art d'enseigner et Art d'apprendre*, Introduction aux méthodes et matériels nouveaux utilisés dans l'enseignement supérieur, UNESCO/AIU, Paris, 1971.
3. Rapport Faure, *Apprendre à être*, UNESCO, 1972.
4. KELLER, F.S., «Good-bye, Teacher...», *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 1, 78-89, 1968.
5. KELLER, F.S., «Science Teaching Will Be Better in the Seventies», paper presented at the meetings of AAAS, déc. 1970.
6. SHERMAN, J.G., «The Theory Behind P.S.I.», paper read at West Coast P.S.I. Conference, CSU, Long Beach (Cal.), 18-19 nov. 1972.

7. GREEN, B.A., «Physics Teaching by the Keller Plan at M.I.T.» *American Journal of Physics*, vol. 39, 764-775, juillet 1971.
8. TAYLOR, E.F., «Innovative Keller Plan», ERC Conference Studies, M.I.T., 20 oct. 1971.
9. KOEN, B.V., «Self-Paced Instruction in Engineering : A Case Study», *IEEE Transactions on Education*, vol. E-14, n° 1, fév. 1971.
10. MAILLÉ, Gabrielle, «La méthode Keller», *Éducation et Société*, vol. 3, n° 5, sept. 1972.
11. *The PSI Newsletter*, n° 8, avril 1973.
12. AUSTIN, S.M. et GILBERT, K.E., «Student Performance in a Keller-Plan Course in Introductory Electricity and Magnetism», *American Journal of Physics*, vol. 41, 12-18, 1973.
13. KERLIN, B.M., «The Keller Method of Instruction Compared to the Traditional Method of Instruction in a Lafayette College History Course», *Proceedings of the Seventh Annual Psi Chi Colloquium*, Gettysburg College, mai 1972.
14. MORRIS, C. et KIMBRILL, G.McA., «Performance and Attitudinal Effects of the Keller Method in an Introductory Psychology Course», *Psychological Record*, vol. 22, 523-530, 1972.
15. PHILLIPAS, M.A. et SOMMERFELDT, «Keller vs Lecture Me-

sans dire, est directement lié à l'une des caractéristiques principales de la méthode, la maîtrise de la matière. Cependant, l'aspect humain, personnel et social de la méthode a été souligné par Keller et par Green, et aussi par les étudiants lors de questionnaires d'évaluation. L'un de mes tuteurs, Marie, écrivait il y a deux ans : «C'est le seul cours qui fut aussi enrichissant au point de vue humain». «Cette méthode, de dire Marie-José, permet d'entretenir de très bonnes relations élève-professeur, le professeur devant considérer chacun comme un cas spécial.» «La méthode, écrivait un étudiant des U.S.A., permet une meilleure considération de l'étudiant comme personne humaine.»

En effet, une méthode d'enseignement personnalisée, si elle porte son nom, i.e. si elle est vraiment personnalisée, doit rejoindre la personne; en d'autres termes, elle doit avoir une influence ou un impact sur la personne, en particulier sur la croissance personnelle de l'individu, et il est important, je crois, d'étudier cet effet.

### La réalisation de soi

Le modèle généralement utilisé pour désigner la croissance personnelle est celui de «réalisation de soi» (ou self actualisation)<sup>17</sup>, concept formulé en tout premier lieu par Maslow<sup>18-19</sup>. Le concept de réalisation de soi se définit comme un besoin fondamental de l'homme, un désir d'accomplissement de soi, notamment une tendance à rendre efficaces ses potentialités propres.

### Le « Personal Orientation Inventory » (test POI)

Il existe un test qui mesure la réalisation de soi<sup>20</sup>, telle que décrite par Maslow. Ce test s'appelle le POI (Personal Orientation Inventory); il a été construit par Shostrom<sup>21</sup>. Le POI est un questionnaire d'atti-

tudes personnelles, à choix double, qui comprend 150 éléments répartis sur deux échelles fondamentales : la première (1), appelée «direction personnelle», mesure l'autonomie et compte 127 éléments; la deuxième (Tc), «compétence dans le temps», mesure l'orientation dans le présent et compte 23 éléments. Le test comprend également 10 sous-échelles comptant de 9 à 32 éléments. Chaque sous-échelle mesure l'un ou l'autre des aspects de la réalisation de soi :

TABLEAU I

Sous-échelles	Symbole	Nombre d'éléments
actualisation de soi	SAV	26
existentialité	Ex	32
ouverture aux besoins personnels	Fr	23
spontanéité, liberté d'être soi	S	18
estime de soi	Sr	16
acceptation de soi	Sa	26
acceptation de son agressivité	A	25
conception positive de la nature humaine	Nc	16
capacité de transcender les dichotomies	Sy	9
capacité de relations interpersonnelles	C	18

Le test POI, comme le mentionne Shostrom, peut être utilisé comme un indicateur du niveau de réalisation de soi atteint par les individus. Il peut être administré comme pré-test et comme post-test à des étudiants dont on veut mesurer la croissance personnelle<sup>21</sup>. Ce test a été traduit en français par un groupe de quatre psychologues bilingues<sup>22</sup>.

### HYPOTHÈSE PRINCIPALE

L'hypothèse de la présente recherche s'énonce ainsi : la méthode d'enseignement personnalisé (Keller) contribue plus que la méthode traditionnelle (cours magistraux) à accroître la réalisation de soi, telle que mesurée par le POI. Cette hypothèse et quelques sous-hypothèses complémentaires seront confirmées ou infirmées à la suite des résultats de mesures prises au cours de l'année scolaire 73-74. L'étude comprend un échantillon d'environ 1 000 étudiants de niveau collégial, inscrits dans différentes concentrations, les uns recevant des cours magistraux, d'autres, des cours non magistraux et enfin les étudiants qui utilisent la méthode Keller. Le «design» comprend un pré-test et un post-test.

L'an passé, dans le but de vérifier le rationnel de l'hypothèse principale, nous avons formulé l'hypo-

thod in General Physics Instruction», *American Journal of Physics*, vol. 40, 1300, 1972.

16. WITTERS, D.R. et WEST, G.W., «Teaching without Lecturing: Evidence in the Case for Individualized Instruction», *Psychological Record*, vol. 22, 169-175, 1972.
17. MULLINS, R.F. et PERKINS, E.M.Jr., «Increased Self-Actualization as a Result of an Intensive One Semester Academic Program», *The Journal of Educational Research*, vol. 66, n° 5, janvier 1973.
18. MASLOW, A.H., *Motivation and Personality*, New York, Harper and Row, 1970.
19. MASLOW, A.H., *Toward a Psychology of Being*, Princeton (N.J.), D. Van Nostrand, 1968.
20. BLOXOM, B., «Personal Orientation Inventory», *The Seventh Mental Measurement Yearbook*, vol. 1, 121.
21. SHOSTROM, E.L., «EITS Manual for the Personal Orientation Inventory», Educational and Industrial Testing Service, San Diego (Ca.), 1966.

22. TREMBLAY, Bernard, *Les caractéristiques de la personne et du comportement du professeur de niveau collégial favorisant un apprentissage existentiel par l'étudiant*, thèse (Ph. D.), Université de Montréal, 1968.

thèse exploratoire que voici : il existe présentement des différences dans les niveaux de réalisation de soi chez les étudiants de niveau collégial selon le champ de concentration et la méthode d'apprentissage.

## MÉTHODE

L'échantillon comprenait des groupes d'étudiants déjà inscrits dans différentes concentrations (utilisant différentes méthodes d'apprentissage) au Collège Jean-de-Brébeuf. Chaque groupe était représenté comme suit :

TABLEAU II

Concentration	Nombre d'étudiants	Niveau collégial	Moyenne d'âge
Sciences pures (SP)	21	2 <sup>e</sup>	18,7
Sciences santé (SS)	20	1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>e</sup>	18,4
Sciences humaines (SH)	24	1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>e</sup>	18,7
Arts (AR)	23	1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>e</sup>	18,6
Sc. pures et sc. santé (KE) (Keller)	25	1 <sup>ère</sup>	16,5

Comme cette étude-pilote fut une recherche situationnelle (ou en situation), il fut impossible de trouver des groupes de même moyenne d'âge et de même niveau collégial. Au Collège Jean-de-Brébeuf, la méthode Keller est utilisée par un seul professeur, qui enseignait l'an dernier le cours d'appoint en physique. C'est la raison pour laquelle l'âge moyen de ce groupe est très inférieur à celui de tous les autres groupes (soit 16 ans et demi, à comparer à 18,6 ans).

L'instrument utilisé fut la traduction française du test POI décrit plus haut.

Le test a été administré aux étudiants à la fin de l'année scolaire 72-73, à des moments dépendant de la disponibilité de chacun des groupes. La plupart des étudiants prirent une heure entière à répondre au questionnaire<sup>23</sup>.

23. FOULDS, M.L. et WAREHEIM, R.G., «Effects of a «Fake Good» Response Set on a Measure of Self-Actualization», *Journal of Counseling Psychology*, vol. 18, 279-280, 1971.

TABLEAU III

MOYENNE ET ÉCART-TYPE POUR LES DOUZE ÉCHELLES DU P.O.I.

Echelle POI	College Freshmen (n = 2,046)		College Jrs & Srs (n = 150)		Sciences Pures (n = 21)		Sciences Santé (n = 24)		Sciences Humaines (n = 24)		Arts (n = 23)		Sc. Pures & Sc. Santé (Keller) (n = 25)	
	M	E.-T.	M	E.-T.	M	E.-T.	M	E.-T.	M	E.-T.	M	E.-T.	M	E.-T.
Tc	15.1	2.9	15.8	2.9	15.0	2.5	15.8	2.4	15.0	3.0	16.3	3.0	16.6	3.0
I	75.6	8.9	79.9	9.4	72.5	12.7	74.9	10.1	79.4	11.0	84.2	8.9	78.1	7.9
Tc + I	90.7		95.7		87.5		90.7		94.8		100.5		94.7	
SAV	18.8	2.6	19.6	2.9	19.0		18.9		19.3		20.4		19.3	
Ex	16.7	4.4	18.4	4.2	17.3		18.6		19.5		21.1		19.2	
Fr	13.8	2.9	15.1	2.8	14.4		13.3		16.5		17.1		15.0	
S	9.7	2.2	10.8	2.5	9.0		10.2		11.8		12.0		10.6	
Sr	11.5	2.2	12.2	2.2	10.3		10.6		9.8		10.6		10.2	
Sa	13.7	3.1	14.8	3.2	13.3		13.9		15.1		16.1		14.2	
Nc	11.6	2.0	11.8	2.0	11.0		10.6		10.6		11.0		10.8	
Sy	6.3	1.4	6.8	1.4	6.7		6.7		7.0		7.7		7.2	
A	15.1	3.0	16.5	3.1	13.3		14.4		16.2		16.7		15.1	
C	15.6	3.4	17.0	3.6	15.0		16.0		17.7		18.7		16.7	

\*\* Extrait du POI Manual (21)

## RÉSULTATS

Les résultats du test sont présentés dans les cinq dernières colonnes du tableau III. Les deux premières colonnes représentent des résultats extraits du «POI Manual», d'étudiants de niveau collégial, «Freshmen, Juniors and Seniors», inscrits dans les «Liberal Arts».

Un examen attentif du tableau III révèle que la plupart des résultats de l'étude-pilote correspondent à ceux des groupes de référence du POI Manual. Les résultats des étudiants en arts cependant sont plus élevés que ceux des «Seniors and Juniors» et beaucoup plus élevés que ceux des «Freshmen» sur 10 échelles, les plus représentatives et les plus significatives du test. En effet, les deux autres échelles, «conception positive de la nature humaine» et «estime de soi» ne contiennent que 16 éléments, le plus petit nombre d'éléments à l'exception de l'échelle appelée «synergie» qui comprend 9 éléments. Shostrom lui-même n'a pu démontrer que son test discriminait les personnes «self-actualisées» et les

personnes non «self-actualisées» en ce qui concerne la «conception positive de la nature de l'homme».

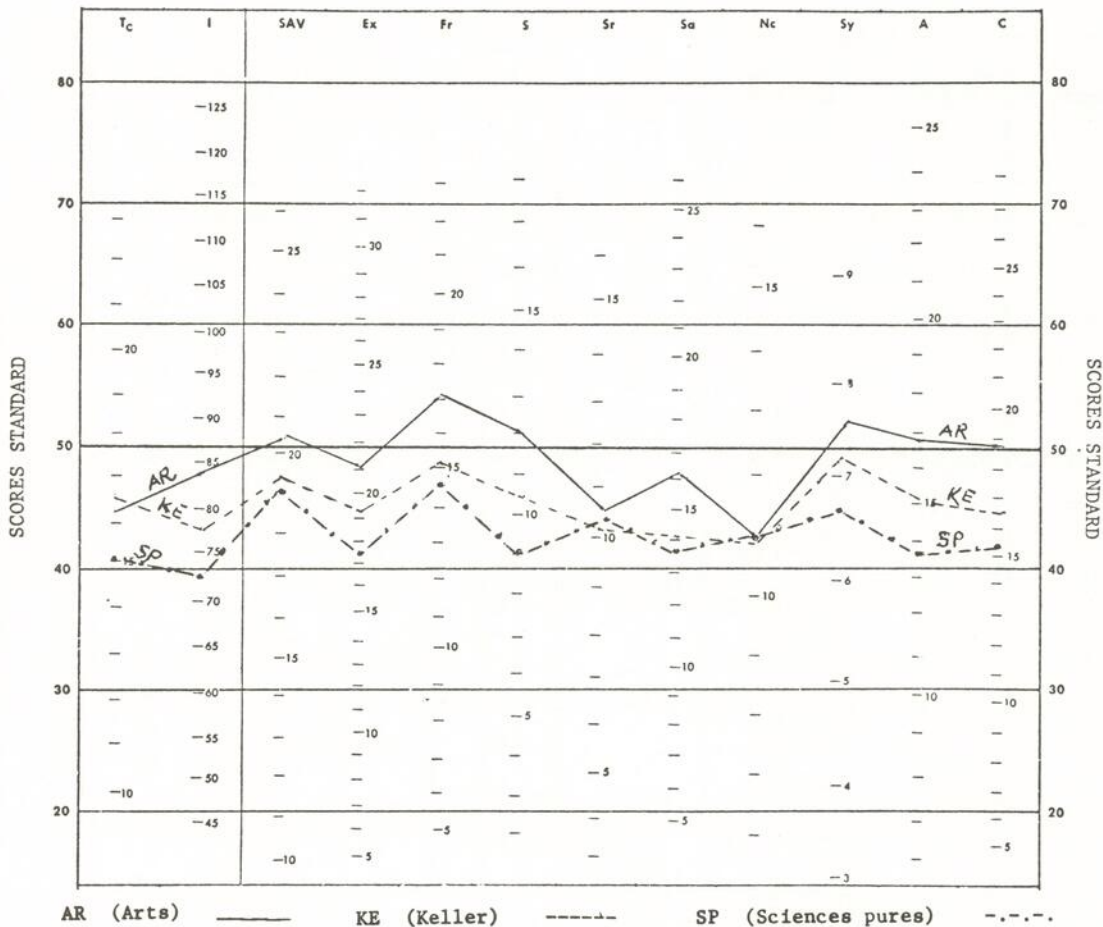
Il est à remarquer que les résultats des étudiants (non-Keller) en sciences pures et en sciences de la santé se rapprochent de ceux des «Freshmen» et que ceux des étudiants en sciences humaines se rapprochent davantage de ceux des «Juniors and Seniors», quoique l'âge moyen de chacun des trois groupes, sciences pures, sciences santé, sciences humaines, fut à peu près le même et que la plupart des étudiants de ces groupes étaient de Collège II.

En dépit du fait que les étudiants Keller étaient tous de 1<sup>ère</sup> année collégiale et que leur moyenne d'âge fut très inférieure à celle des autres, leurs résultats correspondent assez bien à ceux des «Juniors and Seniors». Ils ont obtenu le plus haut résultat pour la mesure de la «compétence dans le temps».

La figure 1 représente les profils indiquant les «scores» moyens des groupes arts, sciences pures (non-Keller) et sciences (Keller) pour toutes les

FIGURE I

PROFILS POUR TROIS DIFFÉRENTS GROUPES



échelles du POI. Le tableau IV représente les différences dans les moyennes entre les groupes pris deux à deux. L'analyse des résultats a été faite au moyen d'un test-t appliqué aux deux échelles fondamentales : «autonomie» et «compétence dans le temps».

On observe des différences significatives à .05 sur l'échelle «compétence dans le temps» en faveur du groupe Keller comparé aux deux groupes non-Keller, sciences pures et sciences humaines.

Pour ce qui est de l'«autonomie», on observe également des différences significatives à .05 entre le groupe des sciences Keller et le groupe de sciences pures non-Keller. Au niveau de la même échelle, «autonomie», les différences significatives atteignent le .005 en faveur des étudiants en arts en comparaison des étudiants en sciences de la santé et le .0005 en faveur du groupe d'arts également, en comparaison du groupe de sciences pures.

## DISCUSSION

Les résultats semblent donc confirmer l'hypothèse que le niveau de réalisation de soi chez les étudiants varie selon la concentration et la méthode d'apprentissage.

En effet les résultats paraissent indiquer que des éléments propres à certaines matières ont une influence sur la personne. Ainsi les sciences humaines (psychologie, anthropologie, sociologie, etc.) et bien davantage les arts favorisent la réalisation de soi chez l'individu, si on les compare aux sciences dites exactes.

Considérant les résultats Keller, il semble qu'un système d'enseignement personnalisé ait une influence positive sur la croissance personnelle de l'étudiant. Les étudiants en arts au Collège Jean-de-Brébeuf n'utilisent pas la méthode Keller, mais leur méthode d'enseignement est souple, flexible et personnalisée à plusieurs points de vue. Peut-être ce

TABLEAU IV

DIFFÉRENCE ENTRE LES MOYENNES DES GROUPES

Echelle POI	AR & SP	AR & SS	AR & SH	AR & KE	KE & SP	KE & SS	KE & SH	SH & SP	SH & SS	SS & SP
Tc	1.3	0.5	1.3	-0.3	1.6*	0.8	1.6*	0.0	-0.8	0.8
I	11.7****	9.3***	4.8	6.1**	5.6*	3.2	-1.3	6.9*	4.5	2.4
Tc + I	13.0	9.8	5.7	5.8	7.2	4.0	-0.1	7.3	4.1	3.2
SAV	1.4	1.5	1.1	1.1	0.3	0.4	0.0	0.3	0.4	0.1
Ex	3.8	2.5	1.6	1.9	1.9	0.6	-0.3	2.2	0.9	1.3
Fr	2.7	3.3	0.6	2.1	0.6	1.2	-1.5	-1.1	3.2	-1.1
S	3.0	1.8	0.2	1.4	1.6	0.4	-1.2	2.8	1.6	1.2
Sr	0.3	0.0	0.8	0.4	-0.1	-0.4	0.4	-0.5	-0.8	0.3
Sa	2.8	2.2	1.0	1.9	0.9	0.3	-0.9	1.8	1.2	0.6
Nc	0.0	0.4	0.4	0.2	-0.2	0.2	0.2	-0.4	0.0	-0.4
Sy	1.0	1.0	0.7	0.5	0.5	0.5	0.2	0.3	0.3	0.0
A	3.4	2.3	0.5	1.6	1.8	0.7	-1.1	2.9	1.8	1.1
C	3.7	2.7	0.7	1.0	1.7	0.7	-1.0	2.7	1.7	1.0

SP : Sciences Pures  
 SS : Sciences Santé  
 SH : Sciences Humaines  
 KE : Keller  
 AR : Arts

\* significatif à .05  
 \*\* significatif à .01  
 \*\*\* significatif à .005  
 \*\*\*\* significatif à .0005

système personnalisé est-il responsable du haut niveau de réalisation de soi atteint par les étudiants en arts.

Comme il a été mentionné plus haut, les étudiants Keller ont obtenu les résultats les plus élevés sur l'échelle «compétence dans le temps». Ce résultat ne surprend pas. En effet, une méthode où l'étudiant peut aller à son propre rythme, où il doit maîtriser lui-même sa matière, où il décide lui-même du jour et de l'heure où il passe ses tests, exige de sa part une autodiscipline dans l'organisation de son horaire, et une utilisation du temps qui soit efficace.

## **CONCLUSION**

Considérant, d'une part, les résultats de cette étude-pilote, en particulier : 1) le fait que l'enseigne-

ment des sciences dites exactes ne semble pas favoriser la réalisation de soi chez l'étudiant, tandis que l'enseignement des sciences humaines et des arts la favorise, 2) le fait que la méthode Keller semble favoriser l'«autonomie» et la «compétence dans le temps», les deux principaux facteurs de la réalisation de soi; considérant, d'autre part, que la croissance personnelle de l'étudiant constitue l'un des objectifs généraux les plus importants dans l'éducation à tous les niveaux, nous pouvons conclure : *la méthode d'enseignement personnalisé Keller est une méthode hautement efficace, si elle permet à l'étudiant, et même à l'étudiant en sciences, de se réaliser lui-même.*

# UNE EXPÉRIENCE D'AUTO-INSTRUCTION PAR LA FORMULE « AUDIO-TUTORIAL »

B. Lachance, R. Roy, Y. Martin, C. Arzola

Faculté des sciences de l'éducation  
Université Laval

## LA FORMULE « AUDIO-TUTORIAL »

### Définition

Créé à l'Université de Purdue (Illinois) par Samuel N. Postlethwait, l'Audio-Tutorial System est une méthode pédagogique qui, par le biais de techniques audio-visuelles, individualise l'enseignement.

Cette méthode est basée sur le principe suivant : après avoir réuni tout le matériel nécessaire à son enseignement, un professeur enregistre sur magnétophone les directives et les commentaires qu'il donnerait à un étudiant s'il avait à diriger son apprentissage. On simule ainsi une conversation directe entre le maître et son élève; le ruban magnétique devient un guide de travail qui, en même temps que tout le matériel didactique, peut être multiplié autant de fois qu'il est nécessaire. Tout étudiant peut alors bénéficier de l'enseignement d'un professeur compétent.

La méthode utilise en plus les objectifs pédagogiques qui renseignent les étudiants sur les buts à atteindre, et l'encadrement des élèves par des professeurs-assistants.

L'A.T.S. est donc plus que la simple utilisation de moyens audio-visuels. C'est une véritable méthode d'enseignement centré non sur le professeur, mais bien sur l'apprentissage de l'étudiant. Comme l'écrit Postlethwait : « flexibility and independence accompanied by helpful guidance when necessary are the key concepts of the Approach ».

### Avantages

Les avantages de la formule A.T.S. sont multiples, non seulement pour les étudiants, mais également pour les professeurs et les administrateurs scolaires.

Pour les étudiants, l'enseignement A.T.S. fournit : un précepteur à chaque étudiant; tout étudiant peut recevoir l'enseignement d'un professeur compétent par le truchement du magnétophone — une réduction des distractions grâce à l'étude individuelle et au port d'écouteurs, d'où une plus grande concentration — une présentation des informations dans un ordre logique et séquencé — une importance primordiale au processus d'apprentissage et non

comme dans l'approche traditionnelle, à celui de l'enseignement; l'étudiant est le centre de la méthode et non le professeur — l'opportunité de procéder au rythme personnel, de répéter les leçons aussi souvent que nécessaire; l'A.T.S. prend ainsi en considération les différences individuelles dans la capacité d'apprentissage — la responsabilité de déterminer le degré des progrès; sur l'étudiant seul repose l'initiative de son étude — la motivation nécessaire, en maintenant un contact entre le professeur et l'élève et en impliquant étroitement l'étudiant dans le processus de son apprentissage.

Quant aux professeurs, l'A.T.S. procure : plus de liberté, en les dispensant du rôle routinier d'informateur — plus de disponibilité, pour se consacrer aux véritables tâches de l'enseignant, c'est-à-dire celles d'orienteur, de guide et de conseiller; ils peuvent établir des contacts personnels avec chacun de leurs étudiants et les motiver à de plus grands efforts — l'opportunité de réévaluer leurs stratégies d'enseignement et de revoir leurs objectifs pédagogiques — l'obligation d'utiliser une plus grande quantité de matériel didactique, rendant ainsi plus efficace la présentation des informations.

Les administrateurs scolaires peuvent également trouver des avantages appréciables à l'implantation de la formule A.T.S. dans leurs écoles; en effet, grâce à l'A.T.S. : l'école possède les techniques d'enseignement les plus récentes pour faire face à l'explosion scolaire et aux nouvelles exigences de la société — il est possible d'accepter beaucoup plus d'étudiants sans frais supplémentaires; il a été en effet estimé qu'il est possible d'inscrire deux fois plus d'étudiants et d'accroître les contacts personnels tout en conservant le même espace et le même personnel enseignant — l'administration épargne des capitaux en éliminant le coût des constructions d'établissements, d'équipement, de matériel et de fournitures — l'enseignement est amélioré même avec un personnel et de l'espace égal ou diminué.

L'A.T.S. est une nouvelle façon de concevoir l'enseignement; il retient comme élément important le contact personnel entre l'enseignant et l'élève et réussit en utilisant les moyens de communication les plus modernes à donner de meilleures conditions d'apprentissage.

## LE MINICOURS

### Définition

Comme leur nom l'indique, les minicours sont de petites unités d'information développant un thème, une idée ou un principe; exception faite de leur taille, ils sont en tous points semblables aux cours conventionnels : ils comportent un début et une fin, une série d'objectifs pédagogiques, un programme d'enseignement, des tests et des crédits. Ils sont reliés les uns aux autres de la même façon que le sont les cours d'un programme scolaire traditionnel.

### Composantes

Habituellement, un minicours comprend les éléments suivants : le résumé du contenu; une série d'objectifs pédagogiques, définis en termes comportementaux; la liste des prérequis, spécifiant ce que l'étudiant doit être capable de faire avant de commencer son étude; un ruban magnétique qui sert d'intermédiaire entre le professeur et l'étudiant; du matériel audio-visuel (photographies, diapositives, films); du matériel imprimé (guide de l'étudiant, cahier de laboratoire, cahier d'exercices, etc.); des spécimens pour observation et manipulation directe; un glossaire; une bibliographie.

À ces composantes peuvent être ajoutées la liste de l'équipement nécessaire pour le déroulement du minicours et la transcription du ruban magnétique, pour les étudiants qui préfèrent lire les instructions plutôt que de les écouter. La réunion de tous ces éléments constitue un minicours ou plus précisément, un système enseignant autonome.

### Avantages

Les minicours présentent de nombreux avantages, surtout lorsqu'ils sont combinés avec la formule A.T.S. : a) ils accroissent les chances de donner un enseignement identique à un plus grand nombre d'étudiants et ce, sur une base individuelle; b) ils augmentent le potentiel de la formule A.T.S. en lui donnant plus de souplesse et de flexibilité; l'individualisation de l'enseignement est plus poussée : l'étudiant peut procéder à son propre rythme, compte tenu de sa capacité d'assimiler les informations et de maîtriser les objectifs — il est indépendant de ses collègues et peut effectuer son étude en toute liberté — les minicours peuvent être sélectionnés et combinés de multiples façons, de manière à créer une série de programmes individuels à l'intérieur d'un seul cours. Les contenus sont adaptés aux besoins spécifiques de chaque étudiant; c) le potentiel des minicours est immense; puisque chaque minicours est un système d'apprentissage indépendant, il y a, grâce à eux : possibilité de recyclage ou d'ensei-

gnement correctif; les minicours permettent en effet d'éliminer certaines déficiences qui ne nécessitent pas l'inscription à tout un cours — extension de l'éducation aux adultes.

## DONNÉES RECUEILLIES À L'EXPÉRIMENTATION DU MINICOURS «LA PROJECTION FIXE»

### Clientèle

La clientèle se composait de 85 étudiants réguliers, soit deux sections du cours «Introduction aux techniques audio-visuelles» (PED-12130), celles du lundi matin et du mercredi matin. Tous les étudiants se sont présentés pour compléter le minicours. Le groupe se composait de 48 étudiantes et de 37 étudiants, en majorité inscrits au B.E.E. ou au B.E.S. Les autres étaient inscrits au C.E.C. (4), en administration scolaire (2) et en traduction (2).

### Données

Les données ont été recueillies à l'aide de quatre documents : une fiche d'inscription, une feuille de réponses aux questions de pré-test, une feuille de réponses aux questions de post-test et un questionnaire général ne portant pas d'identification de l'étudiant.

### Familiarisation aux méthodes d'enseignement individualisé

Les premières données du tableau I confirment le peu d'usage que font nos milieux d'enseignement de systèmes individualisés. Nous sommes d'ailleurs portés à croire que les étudiants qui ont répondu par l'affirmative faisaient plutôt allusion à des méthodes comme «Voix et images de France». Quant aux données de la question 2 du tableau, la forte proportion des réponses affirmatives peut naître du fait de la nouveauté. Les deux réponses négatives portent ensuite le commentaire «trop long». D'ailleurs, beaucoup de ceux qui ont répondu «oui» ajoutent le même commentaire, par exemple sous la forme «oui, mais en séance moins longue».

Ceci appelle le commentaire suivant : la très grande majorité des étudiants ont préféré terminer

TABLEAU I  
EXPÉRIENCES SIMILAIRES

	OUI	NON
1. Avez-vous déjà suivi d'autres cours avec un système d'apprentissage comme celui-ci ?	4	63
2. Aimerez-vous qu'on vous enseigne plus souvent par des méthodes de ce type ?	65	2

l'unité en une seule séance de trois à quatre heures, alors qu'il leur était loisible de s'inscrire à deux séances de deux heures chacune. Plus familiers avec ce système, les étudiants feraient probablement par eux-mêmes l'ajustement qui s'impose, eu égard à leur fatigue personnelle.

### Relevé du choix des cabines

Les données du tableau II et quelques constatations, lors du passage dans l'unité, ne font que confirmer le peu d'habitude de plusieurs étudiants de travailler à deux. Certains, inscrits à deux, ne se sont pratiquement pas adressé la parole, faisant effort pour retrouver les conditions de l'apprentissage individuel.

TABLEAU II  
LE CHOIX DES CABINES

	<i>seul</i>	<i>à deux</i>
Ont travaillé...	30	37
travailleraient	23	4
préférentiellement...	7	33
Nombre total de questionnaires	67	

### Relevé du temps de passage dans l'unité

Le temps de passage dans l'unité est un peu plus élevé que n'avaient permis de le croire les séances de mise à l'essai au cours desquelles aucun étudiant n'avait pris trois heures. On constate, par le tableau, que la majorité des étudiants ont mis de 2 heures 30 à 3 heures 15 pour compléter l'unité.

TABLEAU III  
COMPILATION DU TEMPS DE PASSAGE

2 h	4
2 h 15	5
2 h 30	14
2 h 45	15
3 h	19
3 h 15	15
3 h 30	2
3 h 45	3
4 h	3
TOTAL	80

### Pré-test et post-test

Le tableau IV parle de lui-même et les tests semblent satisfaisants. Ce fut une erreur de présenter ces tests aux étudiants immédiatement avant et après la séance de passage dans l'unité. Il aurait mieux valu utiliser une séance de groupe qui aurait, d'une part, garanti la valeur des réponses et, d'autre

part, n'aurait pas, comme ce fut le cas, allongé une séance que beaucoup, déjà, avaient trouvée longue.

TABLEAU IV  
RELEVÉ DES RÉSULTATS EN PRÉ-TEST ET POST-TEST

TOTAL OBTENU	PRÉ-TEST	POST-TEST
0 à 4	18	0
5 à 8	20	0
9 à 12	36	3
13 à 16	10	40
17 — 18	1	37
NOMBRE TOTAL DE QUESTIONNAIRES	85	80
MOYENNE DES RÉSULTATS	8/18 (44%)	16/18 (88%)

### Valeur individuelle des questions de pré-test et de post-test

À l'exception de quelques questions de pré-test qui semblent avoir été trop faciles eu égard au reste du contenu, l'ensemble des questions donne satisfaction.

### Conclusions

Comme il fallait s'y attendre, les étudiants ont apprécié le rythme et la manipulation. D'eux-mêmes, ils constatent aussi avoir bien appris. L'élément neuf est la satisfaction qu'éprouvent beaucoup d'étudiants de la disponibilité d'un moniteur. Le fait de pouvoir poser ne serait-ce qu'une question en trois heures, au moment où on en sent le besoin, semble avoir grandement plu aux étudiants.

TABLEAU V  
AVANTAGES ET DÉSAVANTAGES VUS PAR LES ÉTUDIANTS

<b>AVANTAGES</b>	
Rythme personnel	29
Meilleur apprentissage	17
Manipulation	26
Questions aux moniteurs	16
Obligation d'apprendre	5
Le temps passe vite	3
Retour sur l'enregistrement	2
Liberté d'horaire	5
Agréable, intéressant	16
<b>DÉSAVANTAGES</b>	
Long (exigeant)	15
Complexité d'horaire	4
Attente aux ateliers	7
Restriction de la communication	2

Le reproche le plus courant est celui de la longueur du minicours. Ajoutons encore une fois qu'en imposant un pré-test avant la séance d'apprentissage et un post-test immédiatement après, nous avons

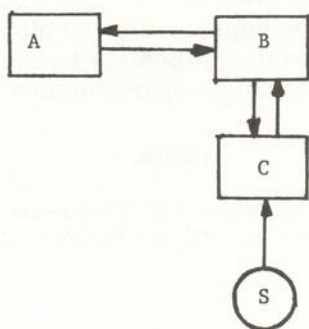
encore allongé la session de quelque quinze minutes. (Ce temps n'entre pas dans le calcul du temps de passage dans l'unité.) Les autres désavantages ne semblent pas devoir être retenus.

# DÉVELOPPEMENT ET PREMIÈRE MISE À L'ESSAI DU SYSTÈME AIE I assistance informatique à l'étudiant version I<sup>1</sup>

R. Brien, G. Delord et R. Roy

Faculté des sciences de l'éducation  
Université Laval

Le processus de l'acquisition d'un savoir S par un humain A peut être représenté de la façon suivante :



où B est le système d'enseignement qui rend accessible le savoir S et C est le système qui alimente B (système de construction de cours)<sup>2</sup>.

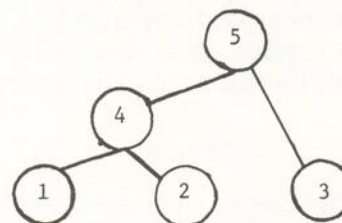
AIE I (Assistance informatique à l'étudiant version I) est un système d'enseignement assisté par ordinateur qui veut : 1) permettre à l'étudiant de suivre une démarche qui lui soit propre dans l'acquisition des concepts et des règles d'une matière donnée; 2) assister l'apprentissage de l'étudiant en détectant et localisant les lacunes de prérequis nuisant à l'apprentissage des concepts et des règles de niveau supérieur; 3) fournir au professeur un relevé de la démarche suivie par l'étudiant en situation d'apprentissage.

Le langage de programmation utilisé est l'APL et le système fonctionne sur l'ordinateur 370-145 du Centre de traitement de l'information de l'Université Laval. Le terminal de l'étudiant est constitué d'un

IBM 2741 auquel est joint un cahier d'accompagnement.

## Base de AIE I

La présentation d'un cours suivant la structure de AIE I suppose au préalable la détermination et l'analyse des concepts, règles et algorithmes qui seront enseignés dans le cours. À la fin de l'analyse par l'auteur un graphe du type suivant est produit<sup>3</sup>.



Ce graphe représente l'ensemble des schèmes qu'un étudiant devrait posséder avant d'entrer dans le cours (prérequis) de même que ceux qu'il devrait acquérir pendant le cours. Le graphe indique aussi l'ordre dans lequel il est désiré que les schèmes soient présentés.

## Le bloc

Un cours AIE est constitué d'un ensemble de blocs interreliés. Un bloc vise à l'enseignement d'un concept, d'une règle ou d'un algorithme du graphe. Sur le plan pédagogique, le bloc est constitué des parties suivantes : a) un texte de motivation : texte que l'on présente à l'étudiant à l'entrée dans un bloc et qui le situe dans le cours; b) l'objectif du bloc : énoncé sur le comportement attendu de l'étudiant à la fin de son passage dans le bloc; c) de trois séquences d'enseignement dont une réduite, une moyenne et une détaillée. Ces séquences sont équivalentes à savoir qu'elles enseignent le même concept, mais à un niveau d'explication différent; d)

1. L'exposé consiste en une présentation sommaire du système AIE I de même que des données recueillies lors de la première mise à l'essai d'un cours expérimental d'une durée moyenne de 2 heures. Des renseignements supplémentaires peuvent être obtenus en s'adressant à Robert Brien, Cellule technologie de l'enseignement, Sciences de l'éducation, 1466 De Koninck, Cité Universitaire, Québec 10.
2. Sur le schéma, les flèches entre A et B et B et C indiquent les interactions possibles entre ces systèmes. — Par exemple, en enseignement programmé, un savoir S est rendu accessible à un élève A au moyen d'un texte programmé B développé par un système de construction de cours C.

3. La structuration des concepts, règles et algorithmes se fait suivant les travaux de Le Xuan, R.M. Gagné, D.P. Ausubel et L.N. Landa. La figure 3 représente le graphe du cours dont il sera question ici.

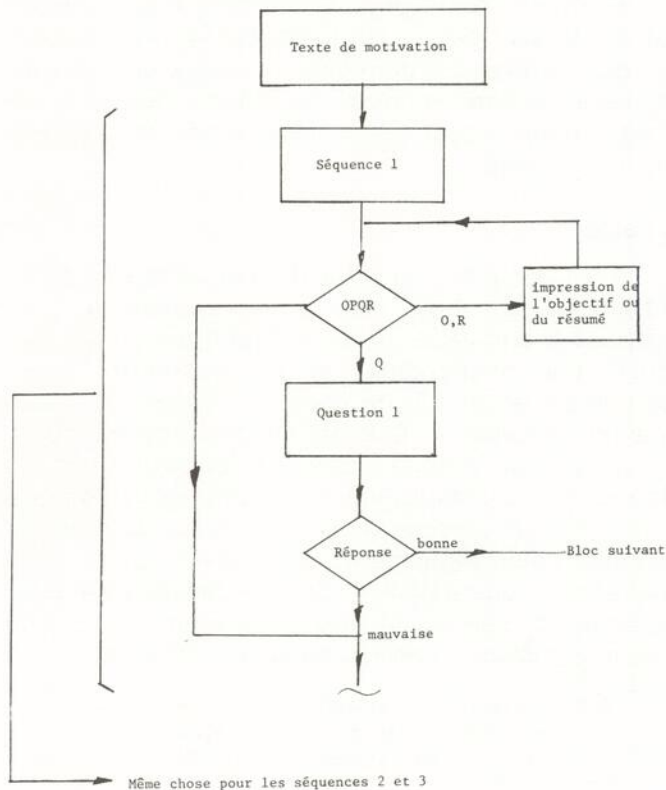
de trois questions de contrôle : questions qui visent à vérifier si l'étudiant a atteint l'objectif du bloc. Il y a 3 questions de sorte que l'étudiant ne soit pas exposé à la même question après la séquence 1, 2 ou 3; e) d'un résumé : ce résumé est la définition du concept ou l'énoncé de la règle.

### Cheminement dans un bloc

À son entrée dans un bloc l'étudiant se voit présenter le texte de motivation et la première séquence d'enseignement. À la fin de celle-ci, de même qu'après chacune des 2 autres séquences, le sigle OPQR apparaît au terminal. Si l'étudiant tape O : l'Objectif du bloc lui est présenté; P : il obtient Plus d'enseignement. L'étudiant aura alors la deuxième séquence d'enseignement; Q : il sera soumis à la Question de contrôle. Si l'étudiant réussit la question de contrôle, il passera au bloc suivant, sinon il recevra automatiquement la deuxième séquence; R : il recevra le Résumé du bloc. Après avoir obtenu ce qu'il désire, l'étudiant se voit présenter à nouveau le sigle OPQR et ainsi jusqu'à l'épuisement des 3 séquences ou la réussite d'une question de contrôle. Le diagramme logique de la figure 1 présente la démarche possible de l'étudiant dans un bloc.

FIGURE 1

DIAGRAMME LOGIQUE DE LA DÉMARCHÉ DE L'ÉTUDIANT À L'INTÉRIEUR D'UN BLOC



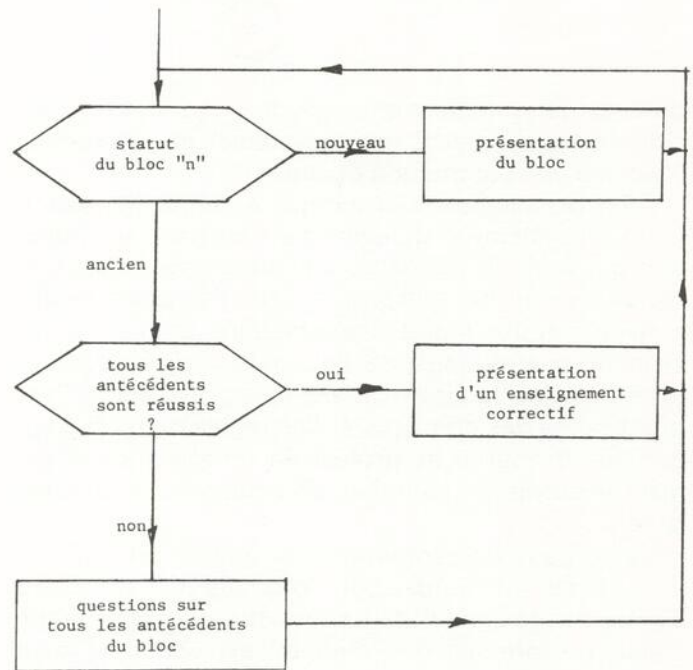
### Cheminement dans le cours

Dans un cours AIE, si l'étudiant réussit un bloc (i.e. s'il réussit une question de contrôle), il passe au bloc suivant. Qu'arrive-t-il s'il épuise les 3 séquences d'enseignement? L'ordinateur vérifie si les composantes (sous-concepts) du concept qu'il n'a pas réussi sont bien assimilées. Pour cela, une question est présentée à l'étudiant. Dans le cas d'un échec à cette question, les nouvelles composantes sont examinées, et ainsi de suite jusqu'aux prérequis. Nous avons appelé cette phase l'analyse récurrente des lacunes. Lorsque des sous-concepts ne sont pas maîtrisés, l'étudiant aura à reprendre le bloc d'enseignement de ces concepts jusqu'à ce que toutes les lacunes soient comblées.

Le diagramme logique de la figure 2 illustre la prise de décision de l'ordinateur lorsqu'il a à présenter un bloc hypothétique quelconque  $n$ .

FIGURE 2

DIAGRAMME LOGIQUE DE LA DÉMARCHÉ DE L'ORDINATEUR LORSQU'IL A À PRÉSENTER UN BLOC «N»

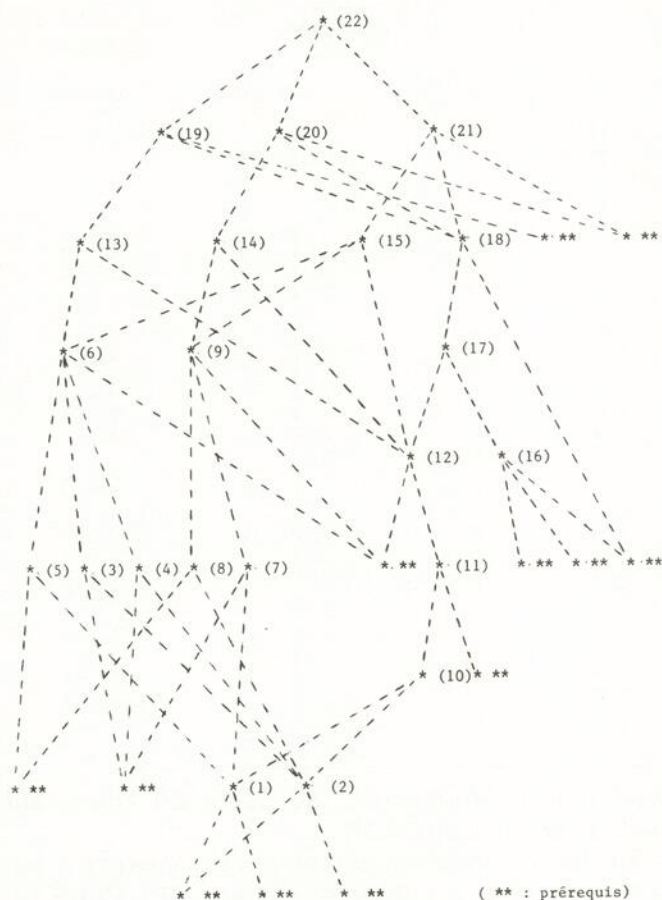


Le bloc  $n$  peut être nouveau ou ancien<sup>4</sup>. Dans le cas d'un bloc ancien les antécédents peuvent avoir été réussis ou pas. Dans le premier cas, il y a enseignement correctif pour le bloc. Dans le deuxième cas, il y a questions sur les « antécédents des antécédents » du bloc.

4. Ancien du fait qu'il a déjà été suivi. (Inclure dans ceci le cas où le bloc vient tout juste d'être suivi).

FIGURE 3

ARBORESCENCE DES CONCEPTS ET DES RÈGLES DU PROGRAMME ET DÉTAIL DE L'ANALYSE DE CONTENU



SCHEMES (concepts et règles)

- (1) C111 cause
- (2) C112 effet
- (3) C72 complément d'objet direct
- (4) C77 complément d'objet indirect
- (5) C71 sujet d'agent
- (6) C41 verbe de valeur active
- (7) C74 complément d'agent
- (8) C73 sujet d'objet
- (9) C42 verbe de valeur passive
- (10) C101 réfléchi
- (11) C86 pronom personnel réfléchi
- (12) C75 verbe pronominal
- (13) C31 verbe pronominal de valeur active
- (14) C32 verbe pronominal de valeur passive
- (15) C33 verbe pronominal de valeur mitigée
- (16) C76 temps composé de verbe
- (17) C61 temps composé de verbe pronominal
- (18) C51 participe passé de verbe pronominal
- (19) R21 accord de sens actif
- (20) R22 accord de sens passif
- (21) R23 accord de sens mitigé
- (22) R1 accord du participe passé de verbe pronominal

SOUS-SCHEMES

- \*C121 \*C122
- \*C121 \*C123
- \*C82 C112
- \*C82 C112
- \*C81 C111
- \*C85 C71 C72 C77
- \*C82 C111
- \*C81 C112
- \*C85 C73 C74
- C111 C112
- \*C91 C101
- \*C85 C86
- C75 C41
- C75 C42
- C75 C41 C42
- \*C87 \*C88 \*C89
- C75 C76
- \*C89 C61
- \*R34 C51 C31
- \*R35 C51 C32
- \*R35 C51 C33
- R21 R22 R23

L'expérimentation

Il fut choisi d'utiliser en contenu l'enseignement de la règle d'accord du participe passé de verbe pronominal. L'analyse du contenu identifia trente-quatre schémas, dont douze de prérequis. On trouvera (figure 3) l'arborescence et le détail de cette analyse.

La clientèle choisie se composait d'étudiants du premier cycle de l'Université Laval, auxquels s'ajoutèrent par intérêt deux élèves de Secondaire III (les sujets L et M). L'essentiel des données recueillies à l'expérimentation est présenté ci-après (tableaux I et II).

Quelques réflexions

Malgré qu'il s'agisse en fait de la véritable première expérimentation du système AIE I et du cours portant sur la règle d'accord du participe passé de verbe pronominal, il nous a été possible de recueillir certaines informations susceptibles d'améliorer le

TABLEAU I

RELEVÉ DES DÉMARCHES D'APPRENTISSAGE RELEVÉS DES TEMPS ET DES ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE UTILISÉS

Sujets	Choix				Total des séquences utilisées	Total des éléments utilisés	Total des Temps
	O	R	P	Q			
A	0	0	3	31	37	71	1h 20
B	2	19	29	28	59	110	4h
C	2	1	15	26	44	76	1h 30
D	0	1	24	30	57	93	3h 25
E	1	1	22	24	47	74	2h
F	1	1	6	41	54	102	2h
G	19	2	21	30	52	105	2h 30
H	0	2	21	37	60	101	5h
I	1	1	2	38	42	86	2h
J	0	1	31	38	71	112	2h
K	13	3	11	30	45	92	2h 30
L	1	3	49	40	92	147	2h 45
M	0	11	21	28	59	122	2h
N	0	0	13	25	39	65	2h

TABLEAU II

RÉSULTATS AUX PRÉ-TESTS ET POST-TESTS  
ET À CHACUN DES SOUS-TESTS

Analyse globale			Analyse des sous-tests														
Sujets	Pré-test	Post-test	Sous-tests														
			I	II	III	IV	V	VI	VII								
A	14	20	2 <sup>1</sup>	2 <sup>2</sup>	3	3	2	2	3	4	2	3	1	4	1	2	
B	10	14	0	0	0	3	2	2	0	2	0	3	4	2	2	2	
C	11	19	2	2	0	3	2	2	1	4	3	3	2	3	1	2	
D	13	16	2	1	2	3	2	2	0	2	2	3	3	3	2	2	
E	14	17	2	2	3	3	2	2	4	2	3	3	0	3	0	2	
F	15	16	2	2	2	3	1	2	3	1	1	2	4	4	2	2	
G	13	14	2	2	1	2	2	2	0	3	2	0	4	3	2	2	
H	16	15	2	2	2	2	2	2	3	1	2	3	3	3	2	2	
I	14	16	1	2	3	3	2	1	3	1	2	3	3	4	0	2	
J	17	15	2	2	3	3	1	0	4	4	3	3	2	1	2	2	
K	16	14	2	1	3	3	2	2	1	1	3	2	3	3	2	2	
L	12	18	1	2	1	3	2	1	1	3	3	3	3	4	1	2	
M	10	12	2	2	0	2	1	2	1	1	0	2	4	1	2	2	
N	14	20	2	2	3	3	1	2	1	4	2	3	3	4	2	2	
Maximum possible	20	20	2	3	2	4	3	4	2								

1 résultat au prétest  
2 résultat au posttest

système. Ces informations nous ont été fournies par le moyen d'un petit questionnaire que nous avons soumis aux élèves et aussi à la suite de discussions. D'une façon générale les élèves apprécieraient : a) que le sigle OPQR apparaisse aussi souvent que possible (entre autre lorsqu'une question de contrôle est posée; cette possibilité permettrait d'avoir accès au résumé par exemple); b) qu'il soit possible, à tout moment, d'avoir accès à une synthèse ou révision du cours; c) que l'élève ait à sa disposition la liste des définitions et des énoncés des concepts et règles de tout le cours; d) que l'élève puisse apporter chez lui une telle liste; e) avoir plus d'exemples (dans les séquences d'enseignement); f) connaître la réponse à une question de contrôle qu'ils viennent de rater; g)

TABLEAU III

## EXEMPLE DE DÉMARCHE D'ÉTUDIANT

CHEMIN					
QUEL EST LE NUMERO DE L'ETUDIANT					
□:					
3					
NOM DU BLOC	SEQUENCE 1	SEQUENCE 2	SEQUENCE 3		
C111	OP	Q	1		
C112	OP	Q	1		
C72	P	Q	0		
C72	Q	1	Q	0	
C77	P	Q	1		
C71	P	Q	0		
C71	Q	0	Q	0	
C41	P	P	Q	1	
C74	P	Q	1	Q	1
C73	Q	0	Q	1	
C42	P	P	Q	1	
C101	P	P	Q	1	
C86	P	Q	1	Q	1
C75	P	P	Q	1	
C31	P	P	Q	1	
C32	P	P	Q	1	
C75	Q	1	P	Q	1
C32	P	P	Q	1	
C33	P	P	Q	0	
C33	Q	1	Q	0	
C76	P	Q	1	Q	1
C61	P	P	Q	1	
C51	P	P	Q	1	
R21	P	P	Q	0	
C51	Q	1	Q	0	
R21	Q	0	Q	0	
R21	Q	0	Q	1	
R22	P	Q	0	Q	1
R23	P	Q	0	Q	0
R23	Q	0	Q	1	
R1	RQ	0	Q	1	

avoir plus d'informations, au début du cours, sur l'utilisation du sigle OPQR.

Sur le plan informatique nous croyons qu'il y aurait tout intérêt à utiliser le système APL PLUS (fichiers). (Le manque d'espace nous a obligés à n'enregistrer que 6 étudiants à la fois.) Nous croyons qu'il faudrait aussi développer le système d'analyse de réponses et ainsi pouvoir accepter des réponses construites sous la forme de phrases par exemple. Nous croyons aussi que nous devrions ajouter au système la possibilité d'enregistrer les temps pris par les différents étudiants à exécuter les différentes tâches d'apprentissage. Ceci pour des recherches éventuelles.

# MODULARISATION DES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE FRANÇAIS, LANGUE MATERNELLE, pour le groupe 10 ans, en fonction d'un système d'apprentissage individualisé au niveau élémentaire

Gilles Dussault, Denise Paquet, Jean-Pierre Masson,  
Évangéline Turgeon, Denise Vaillancourt

## INTRODUCTION

L'équipe responsable de cette modularisation comprenait les personnes suivantes : G. Dussault, D. Paquet et J.P. Masson de l'INRS-Éducation, de même que E. Turgeon et D. Vaillancourt, enseignantes à l'école NDSC de la CSSF. Madame Jeannot Bernard et M. Gabriel Laroche de la CSSF, de même que Mademoiselle Claire Turcotte de l'INRS-Éducation ont participé aux travaux de la 1<sup>re</sup> étape. La modularisation a comporté six étapes principales. À chacune de ces étapes, les travaux se sont efforcés d'être fidèles à un principe directeur particulier.

Ces étapes ont été précédées par l'énoncé d'une position qui a pour l'instant valeur de postulat, à savoir : Il n'entre pas dans les intentions majeures du projet SAGE de procéder dans l'immédiat à une réforme majeure des programmes d'études à l'élémentaire. Par conséquent, nous considérons comme valables, *pour fins de modularisation et d'utilisation dans le projet SAGE durant la phase de l'expérimentation*, le programme-cadre de français proposé par le MEQ pour le niveau élémentaire et son interprétation institutionnelle proposée par la CSSF.

Ainsi, et pour tenir compte de deux des éléments majeurs stipulés par Mauritz Johnson Jr. comme devant caractériser tout curriculum<sup>1</sup> nous énonçons (a) que la *source* à laquelle nous puisons les objectifs de notre programme est la même que celle à laquelle ont été puisés les objectifs du programme-cadre et du programme institutionnel de la CSSF; (b) que les critères de sélection des objectifs de notre programme correspondent à ceux du programme-cadre et du programme institutionnel de la CSSF. Par conséquent, notre effort devra surtout porter sur « le choix et l'énoncé des critères de structure »<sup>2</sup> des objectifs et sur la constitution d'un curriculum qui s'ef-

force d'être vraiment « une série structurée d'objectifs d'apprentissage »<sup>3</sup>.

## PREMIÈRE ÉTAPE

### Principe directeur : Nécessité de définir des objectifs d'apprentissage les plus spécifiques possible

Dans un article publié dans *Instructional Science* (1973, vol. 2, n° 1), Michael MacDonald-Ross déclare que la planification rationnelle d'un système peut être abordée selon deux modalités. La première modalité exige que nous ayons un modèle extrêmement effectif du monde que l'on touche, ce qui n'est certes pas le cas pour un programme de français. La deuxième modalité ne pose pas cette exigence. Elle procède selon des ajustements successifs. Cette modalité semble la plus naturelle à utiliser, la plus sécurisante. Elle est cependant plus coûteuse. Notre travail s'est effectué selon cette modalité. Mais quelle que soit la modalité, n'importe quel système de planification rationnelle doit mettre l'emphase sur la définition des objectifs.

Résumons brièvement les avantages liés à la définition des objectifs. Les personnes familières avec la définition des objectifs connaissent certainement bien tous ces avantages.

1) Elle force le chercheur et l'enseignant à penser en termes spécifiques, à avoir une pensée claire. Elle permet de mettre à jour les jugements de valeur et favorise ainsi la discussion et la critique selon des processus rationnels. 2) Elle fournit les critères de sélection des contenus et des activités d'apprentissage. Elle clarifie comment le processus d'enseignement devra être exécuté. 3) De type comportemental, elle aide aux processus d'opérationnalisation du système. 4) Elle permet de connaître ce qui vaudra comme une évaluation valide. 5) Elle favorise la communication entre l'étudiant et l'enseignant. 6) Elle est utile pour traiter les étudiants de façon individuelle.

1. Mauritz Johnson Jr., « Definitions and Models in Curriculum Theory », *Educational Theory*, 17, avril 1967, p. 127-140.

2. *Ibid.*

3. *Ibid.*

La nécessité de définir les objectifs d'apprentissage le plus spécifiquement possible n'est cependant plus à démontrer. Il suffit pour ce de fouiller tant soit peu dans la littérature scientifique. La définition d'objectifs comportementaux constitue d'ailleurs la caractéristique commune des systèmes tels que Program for Learning in Accordance with Needs, Computer Assisted Instruction, Individually Prescribed Instruction, Individualized Mathematics Curriculum Projet, Mastery Learning.

Concrètement, voici la façon dont on a procédé. Notre point de départ fut le document intitulé «Programmation du français à l'élémentaire» (Commission scolaire de Sainte-Foy, juin 1971). Dans ce document, on définit douze objectifs généraux et sous chacun des objectifs on définit un certain nombre d'habiletés différentes. Comme exemples d'objectifs généraux, nous retrouvons : lire couramment, réagir affectivement à un message, présenter et improviser, etc. Comme exemples d'habiletés, nous retrouvons : découvrir le sentiment de la personne qui parle, employer des qualificatifs et des verbes précis, redire un texte court, etc.

Chacune des habiletés a été analysée individuellement par le groupe de travail pour dégager tous les objectifs spécifiques couverts par l'habileté. En exemple, prenons l'objectif général 3 (lire couramment), habileté 6 (comprendre un texte lu). Pour cette habileté, il a été possible de dégager 28 objectifs spécifiques. Nous en avons retenu 15 qui apparaissent dans le tableau I.

À cette étape, il ne s'agissait pas de traduire les objectifs en termes de comportements. Ce travail devait constituer l'étape finale. Il fallait d'abord voir comment tous ces objectifs que nous appelons spé-

cifiques, se situaient les uns par rapport aux autres, se recouvraient, se complétaient, etc. Pensons tout simplement que ce travail de «décorticage» nous a conduits à la rédaction d'environ 3000 objectifs. Pour nous, ces 3000 objectifs définissaient l'univers qu'il fallait organiser en un ensemble cohérent et opérationnalisable. Les étapes suivantes présentent la façon dont le tout a été organisé.

## DEUXIÈME ÉTAPE

### Principe directeur : Intérêt à identifier des critères les plus différents possible en vue du regroupement des objectifs en modules

Le système SAGE exige que les objectifs d'apprentissage soient regroupés en modules. Un module est une série d'objectifs qui pour être atteints devraient demander normalement à l'apprenant de 10 à 15 heures de travail.

Avant de regrouper les objectifs spécifiques en modules, nous avons dû répondre à la question suivante : «Au nom de quoi grouperons-nous certains objectifs plutôt que d'autres?» Nous pensâmes d'abord utiliser les quatre savoirs (lire, écrire, écouter, parler) comme critères de regroupement. Toutefois, considérant l'interdépendance de ces quatre fonctions linguistiques, nous avons posé en règle «que les critères de regroupement des objectifs devront permettre d'inclure dans chaque module des objectifs relevant de plus d'un des quatre savoirs».

Nous avons par la suite considéré l'importance de soutenir l'intérêt et la motivation de l'apprenant tout au long du programme. Nous avons ainsi stipulé «que les critères de regroupement des objectifs devront permettre à l'apprenant de s'adonner à des activités d'apprentissage variées d'un module à l'autre, favorisant ainsi un intérêt soutenu pour l'apprentissage des éléments fondamentaux de la langue maternelle».

Nous avons de plus porté attention au danger que constituerait une diversité telle des objectifs d'un module qu'elle entraînerait l'apprenant à s'adonner à des activités disparates qui n'auraient pas ou presque pas de signification. Voilà pourquoi nous avons énoncé «que les critères de regroupement des objectifs devront assurer un maximum de cohérence entre les objectifs diversifiés d'un même module».

Enfin, prenant pour acquis que l'école élémentaire doit éviter de ne porter attention qu'à des techniques et des automatismes de base et qu'elle doit absolument offrir à l'apprenant un milieu qui lui permettra de profiter des richesses culturelles de l'humanité, nous avons affirmé «que les critères de regroupement des objectifs devront inviter l'apprenant à explorer des univers qui le sensibiliseront à divers HUMANISMES (humanisme de la personne, humanisme

TABLEAU I

#### COMPRENDRE UN TEXTE LU

1. Identifier le genre littéraire du texte lu (narration, conte, description, fable, dialogue, roman).
2. Distinguer si l'action est réelle ou fictive.
3. Situer l'action dans l'espace.
4. Situer l'action dans le temps.
5. Donner un titre approprié au texte lu.
6. Résumer le déroulement de l'action.
7. Décrire le rôle des personnages principaux.
8. Décrire le rôle des personnages secondaires.
9. Décrire le caractère des personnages principaux.
10. Décrire le caractère des personnages secondaires.
11. Décrire les sentiments des personnages principaux.
12. Décrire les sentiments des personnages secondaires.
13. Comparer deux personnages au physique et au moral.
14. Résumer l'introduction en au plus deux phrases ou trente secondes.
15. Résumer la conclusion en au plus deux phrases ou trente secondes.

social de la communication, humanisme scientifique, humanisme artistique)».

Ces quatre principes nous ont amenés à identifier dix-huit critères de regroupement des objectifs. Ces critères constituent les titres des modules du programme (voir tableau II).

TABLEAU II

CITÈRES DE REGROUPEMENT  
DES OBJECTIFS EN MODULES

	la personne	la communication	la science	les arts
Vie affective	x	x		x
Travail d'équipe	x	x		
Imagination	x	x	x	x
Dialogue		x		x
Poésie	x	x		x
Chants et poèmes		x		x
Littérature	x	x		x
Théâtre		x		x
Outils de travail			x	
Outils de recherche			x	
Découverte			x	
Raisonnement, jugement, esprit critique	x		x	
Sons et images		x		x
Message		x		
Bande dessinée		x		
Correspondance	x	x		
Magazine		x		
Émission radio- phonique		x		

### TROISIÈME ÉTAPE

**Principe directeur : Nécessité d'ordonner les objectifs spécifiques selon leurs difficultés, à l'intérieur de chaque module et d'un module à l'autre**

Après la définition des objectifs d'apprentissage les plus spécifiques possible et l'identification des critères devant servir à leur regroupement en modules, il était nécessaire d'ordonner les objectifs selon leurs difficultés. Ce ne fut pas une tâche facile.

À partir de quelles données scientifiques pouvions-nous prouver que tel objectif est plus facile que tel autre ? Ce qui est facile pour un apprenant ne l'est pas nécessairement pour un autre et vice versa. De plus les facteurs d'apprentissage et les conditions dans lesquelles se déroule l'apprentissage varient beaucoup d'un apprenant à l'autre et d'une journée à l'autre pour le même apprenant. À défaut de données scientifiques sûres sur les difficultés des divers objectifs, nous avons eu recours au jugement et à l'expérience des enseignants pour établir l'indice de difficulté des ob-

jectifs, tout en nous référant à la taxonomie de Bloom<sup>4</sup>.

Nous avons ainsi, dans un premier temps, classé les objectifs sur une « échelle de difficulté » allant de 1 à 13, l'échelon 1 indiquant les objectifs les plus faciles et l'échelon 13 les plus difficiles (voir exemples d'indices de difficulté aux tableaux III et IV). Dans un deuxième temps, nous avons, sous des titres identifiés à l'étape précédente, regroupé en modules les objectifs d'apprentissage de chacun des 13 niveaux de difficulté. Nous soulignons que se trouvent concentrés dans les six premiers modules des objectifs qui permettront à l'apprenant d'acquérir des habiletés fondamentales qui lui serviront tout au cours du programme (apprendre à travailler en équipe, présenter un travail propre, se familiariser avec les appareils audio-visuels, etc). Dans un troisième temps, nous avons ordonné par ordre de difficulté les objectifs à l'intérieur de chaque module.

Au terme de cette étape, nous avons constitué 41 modules dont les indices de difficulté allaient de 1 à 13 et ordonné les objectifs à l'intérieur de chaque module.

TABLEAU III

VIE AFFECTIVE I	VIE AFFECTIVE II
3. Dans un texte écrit d'au plus 20 lignes, connaissant le sentiment exprimé, identifier la cause du sentiment de la personne qui parle.	1. Dans un texte oral de 30 secondes, connaissant le sentiment exprimé, identifier la cause du sentiment de la personne qui parle.
4. Dans un texte écrit d'au plus 20 lignes, identifier le sentiment et la cause exprimés par la personne qui parle.	2. Dans un texte oral de 60 secondes, identifier à la fois le sentiment et la cause du sentiment de la personne qui parle.
5. Dans un texte écrit d'au plus 20 lignes, identifier les mots : verbes, substantifs ou adjectifs qui expriment un sentiment ou une émotion.	3. Dans un texte oral de 30 secondes, identifier les mots (verbes, substantifs, adjectifs) qui expriment un sentiment ou une émotion.

TABLEAU IV

BANDE DESSINÉE I	BANDE DESSINÉE II
1. À partir d'une série déterminée de gravures, employer autant de phrases complètes qu'il y a de gravures.	1. Remplacer les qualificatifs passe-partout par des qualificatifs précis.
3. Nommer d'une façon précise au moins quinze (15) objets familiers dans chacun des domaines suivants : camping, arbres, légumes.	2. Remplacer les verbes passe-partout par des verbes précis.
	7. Raconter un fait précis en suivant les étapes successives.

4. Benjamin Bloom *et al.*, *A Taxonomy of Educational Objectives*, New York, Longmans Green, 1956.

## QUATRIÈME ÉTAPE

### Principe directeur : Avantage de constituer des groupes de modules en fonction du calendrier scolaire

L'année scolaire se divise en quatre étapes de 45 jours. Elle couvre aussi trois saisons : l'automne, l'hiver, le printemps. La première des quatre étapes de l'année scolaire correspond à la période d'adaptation des apprenants à leur nouveau niveau et à la mise en marche des activités. Les apprentissages scolaires y sont moins nombreux que durant les deuxième et troisième étapes. La quatrième étape est l'occasion de révision ou d'enrichissement.

En fonction du principe qui sera énoncé à la 5<sup>e</sup> étape, et compte tenu de l'exactitude fort relative de notre échelle de difficulté des objectifs (voir étape 3), nous avons regroupé dans des « blocs » les modules dont les indices de difficulté étaient voisins : (1-2) (3-4) (5-6) (7-8) (9-10) (11-12) et réservé pour un septième bloc des modules d'enrichissement (indice de difficulté 13). Voir les blocs de modules au tableau V.

Les six blocs de modules se distribuent ainsi en fonction du calendrier scolaire, pour l'apprenant qui progresserait à un rythme moyen : (a) 1<sup>re</sup> étape : premier bloc : début de septembre à la mi-novembre; (b) 2<sup>e</sup> étape : deuxième et troisième blocs : mi-novembre au début de février; (c) 3<sup>e</sup> étape : quatrième et cinquième blocs : 1<sup>ers</sup> jours de février à la mi-avril; (d) 4<sup>e</sup> étape : sixième bloc : mi-avril à la fin de juin.

En fonction des saisons, les deux premiers blocs se situent à l'automne, les deux suivants en hiver et les deux derniers au printemps.

## CINQUIÈME ÉTAPE

### Principe directeur : Nécessité de laisser à l'enfant toutes les opportunités possibles de décisions relatives à l'ordre dans lequel les modules seront complétés

Il y a un principe essentiel dans SAGE : donner à l'enfant la possibilité d'effectuer des choix réels et développer ainsi son sens des responsabilités. Pour être fidèles à ce principe dans toute la mesure du possible au niveau des modules, nous avons laissé à l'apprenant le soin et la responsabilité d'établir, à l'intérieur de chacun des « blocs », l'ordre dans lequel il aborderait 36 des 41 modules. Seulement 5 modules (soit 12% du total) devront être abordés à des rangs fixes. Ces cinq modules contiennent soit des objectifs prérequis aux objectifs des modules suivants, soit des objectifs qui permettent une révi-

TABLEAU V

MODULES DU GROUPE 10 ANS

<i>Premier bloc</i>		<i>Deuxième bloc</i>	
C.L.	Travail d'équipe I	1.	Outils de recherche I
C.L.	Sons et images I	C.L.	Poésie I
C.L.	Outils de travail I	C.L.	Imagination I
C.L.	Message	C.L.	Outils de recherche II
C.L.	Bande dessinée I	C.L.	Découverte I
C.L.	Correspondance (6)	C.L.	Chants et poèmes I (6)
<i>Troisième bloc</i>		<i>Quatrième bloc</i>	
1.	Magazine I	C.L.	Raisonnement I
C.L.	Dialogue I	C.L.	Vie affective I
C.L.	Littérature I	C.L.	Outils de travail II
C.L.	Sons et images II	C.L.	Théâtre II
	Émission radiophonique	C.L.	Travail d'équipe II
C.D.	Théâtre I (5)	6.	Magazine II (6)
<i>Cinquième bloc</i>		<i>Sixième bloc</i>	
C.L.	Imagination II	P.R.	Travail d'équipe III
C.L.	Chants et poèmes II	P.S.	Émission radiophonique II
C.L.	Découverte II	C.L.	Imagination III
C.L.	Dialogue II	C.L.	Bande dessinée II
C.L.	Poésie II	C.L.	Vie affective II
6.	Raisonnement II (6)	6.	Magazine III (6)
<i>Septième bloc</i>			
<i>(Enrichissement)</i>			
E.	Littérature II		
E.	Découverte III		
E.	Imagination IV		
E.	Chants et poèmes III		
E.	Poésie III		
E.	Théâtre III (6)		

sion des apprentissages déjà acquis (voir les blocs de modules au tableau V).

En plus de la contrainte qui vient d'être mentionnée, nous avons dû, en raison de la nature même des objectifs, imposer à l'apprenant l'obligation de poursuivre dans l'ordre les 32 sous-modules de grammaire. Par grammaire nous entendons le savoir écrire, qui comprend : la grammaire proprement dite avec ses règles et l'application de ces dernières, la conjugaison, l'analyse, l'orthographe et le vocabulaire.

Après avoir spécifié les objectifs et les avoir placés par ordre de difficulté, nous avons formé 32 sous-modules comprenant chacun la majorité des éléments du savoir écrire mentionnés plus haut et demandant normalement à l'apprenant de 7 à 8 heures

de travail. Ces 32 sous-modules ont été répartis dans les six « blocs » obligatoires du programme. (Voir un exemple de sous-module au tableau VI.)

TABLEAU VI

GRAMMAIRE — 18<sup>e</sup> SOUS-MODULE

L'enfant doit être capable de

1. Identifier et analyser les pronoms possessifs (nature, genre, nombre, nom qu'il remplace).
2. Indiquer la nature de leur(s) dans une série de phrases (adjectif possessif, pronom possessif, pronom personnel).
3. Conjuguer à la voix interrogative les verbes aux modes et aux temps connus : à tous les temps du mode indicatif, au présent du mode conditionnel, au présent de l'impératif et du subjonctif, au participe passé et au participe présent.
4. Orthographier les mots suivants dont le son est « je » ou « gue » et en connaître la signification.

geai	guichet	gigot	déjeuner
gélatine	engelure	gencive	bijou
givre	rajeunir	gîte	gigantesque
guidon	goujon	gobelet	girafe
gaieté	gelée	enjambée	guêpe

Au terme de cette cinquième étape, nous possédions la « version publique » du programme, celle que nous mettrons à la disposition des apprenants, des enseignants, des parents et des autorités scolaires. Cette version « publique » paraît dans sa forme finale après avoir été amputée, par un sous-comité indépendant, des éléments (objectifs) qui relevaient soit du programme pour les 9 ans, soit du programme pour les 11 ans.

## SIXIÈME ÉTAPE

### Principe directeur : Nécessité de traduire en termes de comportement les objectifs spécifiques d'apprentissage

Dans cette étape, le travail consistait à reprendre chacun des objectifs tels qu'ils avaient été définis à l'étape I et de les traduire en termes de comportement, c'est-à-dire décrire la performance visée par un verbe d'action, décrire les conditions dans lesquelles la performance doit s'effectuer et préciser le niveau ou le standard de performance exigé.

Cependant, comme le mentionnent Walbesser (1968), Baker et Gerback (1971), la description même de la performance constitue un problème réel lors de la définition d'un objectif behaviorale, car, selon eux, le seul fait d'utiliser un verbe d'action n'assure pas la clarté de l'objectif. Pour cette raison, il est nécessaire de définir opérationnellement les verbes utilisés. Selon Sullivan, il serait possible avec un total de six définitions de classifier presque tous les comportements reliés aux tâches cognitives. Dans la cons-

truction de nos objectifs, nous nous sommes référés aux définitions de Sullivan.

**Identifier** : l'étudiant indique l'appartenance ou la non-appartenance d'objets ou d'événements à une classe quand le nom de la classe est donnée. Termes équivalents : choisir, distinguer, discriminer, marquer, paier.

**Nommer** : l'étudiant remplace un référent ou un ensemble de référents par une étiquette verbale correcte quand le nom du référent est donné. Terme équivalent : lister.

**Décrire** : l'étudiant rapporte les catégories nécessaires de propriétés d'objets, d'événements, de propriétés d'événements et/ou les relations pertinentes au référent désigné. Termes équivalents : définir, dire comment, dire ce qui arrive quand.

**Construire** : l'étudiant produit un produit qui rencontre des spécifications données. Termes équivalents : préparer, dessiner, faire, construire.

**Ordonner** : l'étudiant arrange deux ou plusieurs référents selon un ordre spécifique. L'étudiant peut

TABLEAU VII

### OBJECTIFS SPÉCIFIQUES EN TERMES DE COMPORTEMENT

L'OBJECTIF SELON L'ÉTAPE I	L'OBJECTIF EN TERMES DE COMPORTEMENT
Identifier le genre littéraire du texte lu (narration, conte, description, fable, dialogue, roman).	Après lecture d'un texte de niveau 10 ans, comprenant entre 10 et 30 lignes, l'étudiant doit <i>choisir</i> entre six genres littéraires qui lui sont donnés, celui qui s'applique au texte. Les six genres littéraires sont : narration, conte, description, fable, dialogue, roman. Le minimum de performance exigé est de 4 succès pour 5 essais.
Idem.	Après lecture d'un texte de niveau 10 ans, comprenant entre 10 et 30 lignes, l'étudiant doit <i>nommer</i> le genre littéraire qui s'applique au texte. Les textes sont choisis parmi les genres suivants : narration, conte, description, fable, dialogue, roman. Le minimum de performance exigé est de 4 succès pour 5 essais.
Distinguer si l'action est réelle ou fictive.	Après lecture d'un texte de niveau 10 ans, comprenant entre 10 et 30 lignes, l'étudiant doit <i>dire (identifier)</i> si l'action est réelle ou fictive. Le minimum de performance exigé est de 4 succès pour 5 essais.
Situer l'action dans l'espace.	Après lecture d'un texte de niveau 10 ans, comprenant entre 10 et 30 lignes, l'étudiant doit <i>décrire</i> l'espace physique où se situe l'action. La description doit contenir au moins la moitié des indices spatiaux cités dans le texte.

avoir à nommer ou décrire les référents selon un ordre ou bien mettre en ordre un groupe de référents qui lui sont donnés.

Démontrer : l'étudiant exécute les comportements essentiels à l'accomplissement de la tâche désignée selon des spécifications préétablies ou données. L'étudiant peut avoir à fournir une description verbale qui accompagne la performance. Termes équivalents : exposer un travail, exposer une procédure, effectuer une expérience, montrer les étapes.

Cependant, il nous a fallu ajouter quelques autres verbes à cette liste afin de répondre à certaines tâches spécifiques à l'étude du français ; par exemple : orthographier, prononcer et conjuguer.

Nous nous sommes alors engagés dans la formulation des objectifs en termes de comportement. Le tableau VII présente un exemple concret de ce travail.

Par contre, il nous est vite apparu que certains objectifs ne pourraient être traduits en termes de comportements observables sans les dépouiller de leur richesse ou sans porter atteinte à leur signification. Le problème que nous avons rencontré a été

bien défini par Elliot Eisner (1969) dans un article intitulé «Instructional and Expressive Educational Objectives : Their Formulation and Use in Curriculum». Cet auteur propose aussi une solution en distinguant deux types d'objectifs : objectifs comportementaux et objectifs de situation. Voici ce qu'il entend par «objectifs de situation» : Un objectif de situation ne spécifie pas un comportement à acquérir par l'étudiant. Il décrit une rencontre éducative en identifiant une situation dans laquelle les étudiants auront à travailler, un problème à affronter, une tâche dans laquelle s'engager. C'est une invitation à explorer des questions d'intérêt particulier. Ce que l'on attend des étudiants, ce ne sont pas des réponses homogènes mais très diverses. Il serait tout à fait non pertinent d'évaluer ces réponses selon des critères communs. Comme exemples d'objectifs de situation, nous retrouvons : présenter un camarade, créer une collection d'objets ou d'images, participer à un travail collectif, etc. Cette position que nous avons prise de considérer un tel type d'objectif n'est cependant pas définitive. Cette position pourra être révisée à la lumière de l'expérience.

# AU-DELÀ DES JEUX MATHÉMATIQUES

Michel Desjardins

Centre de recherche en didactique  
Université du Québec à Montréal

La communication porte sur une recherche pédagogique qui s'est déroulée en quatrième et cinquième années de l'élémentaire, tout au long de la présente année. L'objectif général était d'initier les enfants à l'utilisation de l'organigramme en vue de leur faire connaître les propriétés de l'ordinateur. L'exposé se divise en deux parties. La première partie est un examen rapide du cadre pédagogique dans lequel se déroule l'expérience. La seconde partie est une description des différentes étapes de l'expérience proprement dite.

## CADRE PÉDAGOGIQUE GÉNÉRAL

### 1. Le jeu en pédagogie

*Au-delà des jeux mathématiques* veut signifier que la stratégie pédagogique de l'expérience ne sera pas articulée autour de la notion de « jeux mathématiques » comme le fait souvent l'enseignement moderne. Cela veut surtout marquer notre désaccord avec l'exploitation du jeu de l'enfant à des fins éducatives. Rien n'est plus anti-pédagogique, à notre avis, que de dire implicitement à l'enfant qui fait, par exemple, un train avec des *blocs logiques*: « J'ai un meilleur jeu à te montrer; laisse de côté un tout petit peu ton jeu et écoute-moi », ou encore plus subtilement : « Est-ce que le wagon rouge est avant le bleu ? Combien y a-t-il de wagons rouges ? » Le jeu est une activité qu'on ne peut encadrer sans en nier le sens. Or, le plus souvent on se sert du besoin de jouer des enfants pour véhiculer des objectifs pédagogiques dont ils n'ont même pas conscience. Il s'agit là, à coup sûr, d'endoctrinement sans douleur et d'abus de pouvoir.

Pour que le jeu mathématique joue un rôle positif dans l'enseignement, il faudrait s'assurer que le principal concerné, l'enfant, en détienne le contrôle. Mais ce qui arrive le plus souvent, c'est que l'école prévoit le moment et la durée des jeux; elle sanctionne même tôt ou tard, par des examens de toutes sortes, les connaissances supposées acquises à l'aide de ces jeux. Par ailleurs, sachant que les évaluations ont pour fonction principale la sélection des individus sur le marché du travail, on comprend qu'il devient peu rassurant pour l'enfant de

s'amuser. Comme l'enfant ne se rend pas compte de la situation, cette stratégie d'enseignement lui enlève tout moyen de réaction.

En ce qui nous concerne, le jeu est considéré comme une partie intégrante du rapport pédagogique et des interactions entre enfants. Cela revient à accepter le jeu comme une activité *divergente* appartenant exclusivement à ses initiateurs et dérangeante en regard des objectifs pédagogiques poursuivis dans l'apprentissage d'une discipline. Cependant, il peut arriver que le jeu s'élabore à partir de cette discipline, devenant ainsi ce que la psychologie appelle un exercice fonctionnel. Dans tous les cas, bien sûr, on ne prévoit ni le moment, ni le contenu de ces jeux.

### 2. Le rapport pédagogique égalitaire

Dans une communication précédente à l'ACFAS<sup>1</sup>, j'avais suggéré de prendre en considération la capacité de l'enfant à fixer des objectifs et à construire sa réalité en fonction de ses propres finalités. Cela conduit à l'élaboration d'un modèle pédagogique basé sur l'interaction des finalités de deux individus : l'enseignant et l'enfant. Les rapports qui s'établissent alors entre les parties ont, par hypothèses deux issues possibles, soit le *conflit* lorsque les finalités sont contradictoires, soit la *communication* lorsque les finalités coïncident. Ce rapport est représenté par le schéma suivant où  $F_n$  signifie « Finalités du maître » et  $F_e$  « Finalités de l'étudiant » :



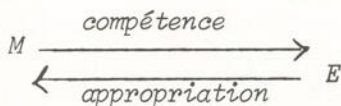
Dans le modèle autoritaire sous toutes ses formes, au contraire, le rapport entre maître et étudiant s'établit dans la violence dont l'issue est la domination de l'un sur l'autre. Dans la logique de ce modèle, il y a tendance à éliminer à la fois le conflit et la communication au profit du rapport de domination.

1. « Les enfants ont-ils des questions mathématiques », *Annales de l'ACFAS*, vol. 40, supplément, 1973.

### 3. Le déséquilibre Maître-Étudiant

Selon les considérations qui précèdent, le rapport pédagogique égalitaire s'inscrit nécessairement dans le modèle de la double finalité. En effet, c'est en vertu de leurs finalités respectives que les partenaires de la relation se situent sur un pied d'égalité. Il y a cependant un déséquilibre dans ce rapport provenant du fait que le maître a une compétence que l'enfant, son interlocuteur, n'a pas. Pour qui veut établir des rapports pédagogiques égalitaires, il y a là quelque chose de pénible à assumer. Nous allons donc supposer chez l'individu (donc l'enfant) la tendance à s'approprier les objets (matériels ou cognitifs) qu'il trouve dans son entourage. Nous pourrions éventuellement vérifier par des expériences pédagogiques appropriées que de nombreuses démarches de l'enfant sont orientées en ce sens. Pour l'instant, quiconque a une certaine expérience de l'enseignement peut vérifier pour lui-même cette hypothèse. Combien de fois en effet dans une journée d'enseignement doit-on dire aux enfants: «Ne touchez pas ceci!» ou encore dire à l'enfant qui lit un livre durant une explication: «Un peu d'attention s'il-vous-plaît!»

Ayant admis que l'enfant cherche tôt ou tard à satisfaire son besoin d'appropriation des «biens cognitifs», cela rend inutile la planification d'objectifs pédagogiques par le maître. Ainsi, l'origine de la démarche d'apprentissage ne peut être située ailleurs que dans l'individu concerné par cet apprentissage. Ce point de vue peut se résumer par le schéma suivant :



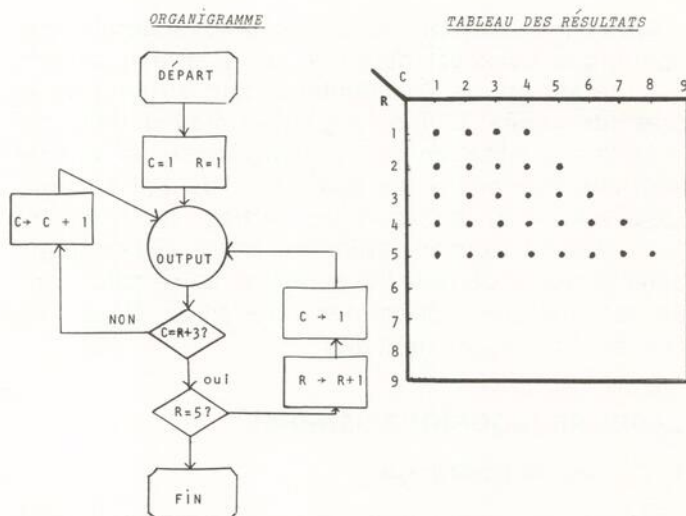
Dans le rapport pédagogique égalitaire, on admet par conséquent que le déséquilibre causé par la compétence du maître se rétablisse lorsque deux conditions sont réunies simultanément, soit la volonté de l'étudiant de s'approprier les connaissances du maître et la volonté du maître d'explicitier ses connaissances à l'étudiant. Bien entendu, à mesure que l'enfant grandit ou qu'il devient plus compétent, la probabilité augmente que le rapport de compétence s'inverse.

## DESCRIPTION DE L'EXPÉRIENCE PÉDAGOGIQUE

### 1. Objectifs

Il doit être clair au départ que les objectifs d'enseignement ne sont pas d'apprendre à utiliser l'ordinateur pour calculer, ni de faire acquérir les

connaissances mathématiques par l'enseignement programmé. Les objectifs sont plutôt d'enseigner un instrument mathématique que l'enfant pourra utiliser ensuite dans diverses situations ou encore pour apprendre des contenus mathématiques. Il s'agit plus précisément de l'apprentissage de l'organigramme dans ses diverses parties (input, test, opérateur, output) et sa principale caractéristique, les boucles (récurrence). Voir l'exemple, figure ci-contre.



L'intérêt de l'organigramme est de fournir un cadre symbolique clairement défini dans lequel maître et enfant peuvent communiquer des informations précises. Quant au champ des problèmes, il est facile de le délimiter au départ. Pour l'expérience, nous nous sommes finalement limité à des formes géométriques engendrées par des ensembles de points inscrits dans un tableau cartésien. À la fin de l'expérience, l'enfant est capable de construire l'organigramme correspondant à une figure plus ou moins complexe qu'il a lui-même dessinée. À l'aide d'un dictionnaire de quelques mots, il peut vérifier sur l'ordinateur si son organigramme est correct.

L'intérêt principal de ces objectifs est que l'enfant peut immédiatement évaluer la pertinence pour lui de la démarche mathématique qu'il doit entreprendre pour y arriver. Contrairement à la pratique courante qui consiste à enseigner des connaissances «pour plus tard», nous avons mis l'accent sur l'instrumentation mathématique. Sachant, d'après la théorie de Piaget, que les fonctions cognitives se développent considérablement entre 8 et 12 ans, nous faisons l'hypothèse qu'il existe un besoin d'exercice fonctionnel de cette logique naissante. Il s'agit par conséquent, à ce stade, de présenter un système symbolique approprié qui «objective» les principales propriétés du raisonnement de l'enfant.

En pratique, ce besoin d'exercice fonctionnel est conjugué à un ensemble de besoins non mathématiques tout aussi importants et que détermine très fortement le cadre pédagogique. Ce sont, par exemple, les rapports de compétition entre enfants, les besoins d'information et de communication, l'exploration du monde fascinant des ordinateurs, la connaissance des structures sociales qui déterminent l'accès à ces instruments, le besoin de repos ou d'activité, etc.

## 2. Déroulement

Les objectifs fixés se sont avérés pertinents pour la majorité des enfants. Après les deux premières étapes de mise en place du cadre symbolique, les enfants choisissaient de continuer ou non la démarche jusqu'à la programmation de l'ordinateur. Le taux de participation pour la troisième étape a été de 65% en quatrième année et de 85% en cinquième.

*Étape I.* Au début les enfants se sont vu imposer la tâche de jouer un rôle dans un organigramme géant dessiné sur le plancher. Un premier enfant jouait le rôle d'*input* dont la tâche consistait à se déplacer dans l'organigramme en suivant les flèches et en transportant deux cartes, l'une pour la valeur de C (colonne) et l'autre pour la valeur de R (rangée). Les autres enfants jouaient les rôles d'*opérateur* (cases rectangulaires dans l'exemple), de *test* (losanges) ou d'*output* (cercles). Voici un exemple des consignes données à chaque enfant :

### CONSIGNES POUR LE TEST 1

Demande à l'*input* les deux cartes C et R.

Regarde au dos de la carte R le nombre qui y est écrit, par exemple 2.

Ajoute 3 à ce nombre, par exemple ici,  $2 + 3 = 5$ .

Regarde maintenant le nombre qui est écrit au dos de la carte C.

Si ce nombre n'est pas égal à celui que tu as calculé pour  $R + 3$ , ici 5, dis à l'*input* d'aller vers l'*opérateur* 3.

Si ce nombre est égal à celui que tu as calculé pour  $R + 3$ , ici 5, dis à l'*input* d'aller vers la case *FIN*.

*Étape II.* La deuxième étape a consisté en une suite d'exercices destinés à faire comprendre l'articulation des diverses parties de l'organigramme. Les deux principales techniques utilisées ont été l'échange de rôles et le pairage de divers organigrammes avec un ensemble de tableaux.

L'échange de rôles consistait pour une équipe donnée d'enfants, à expliquer leur rôle, et ce, aux membres d'une autre équipe de manière à ce que ces derniers occupent de nouvelles places dans l'organigramme. Suivaient ensuite des discussions destinées à comparer les rôles et à voir leurs rela-

tions. Des interviews individuels en quatrième année ont permis de constater que les enfants apprenaient ainsi trois rôles en moyenne.

Le pairage d'organigrammes devait d'abord servir à évaluer si les enfants comprenaient ou non l'organigramme. Devant les difficultés que recontraient la majorité des enfants, il a été décidé de donner un enseignement individualisé jusqu'à ce que tous comprennent. Compte tenu que les difficultés des enfants n'étaient pas d'ordre logique (sauf de rares exceptions), mais plutôt d'information, il a été facile d'atteindre les résultats attendus.

*Étape III.* Au cours de la troisième étape, les enfants dessinaient eux-mêmes une figure géométrique (seuls ou par équipes de deux ou trois) et construisaient l'organigramme. Notre rôle d'enseignant se limitait alors à aider les enfants qui rencontraient des difficultés insurmontables.

Une fois ce travail complété, les enfants recevaient une feuille sur laquelle était imprimée un dictionnaire de mots permettant de programmer un ordinateur. Lors d'une visite au Centre de calcul de l'Université du Québec, les enfants ont pu voir l'ordinateur et ses différentes parties. Un terminal installé à l'école et relié à cet ordinateur leur a permis de vérifier autant de fois qu'ils le désiraient si leur organigramme était correct.

## CONCLUSION

L'enseignement des mathématiques, même sous ses aspects les plus modernes, n'est pas en soi un problème très compliqué. L'expérience qui vient d'être décrite abordait un de ces problèmes, soit celui de l'algorithmisation d'une démarche logique quelconque. L'analyse montre que des enfants de quatrième et de cinquième années peuvent maîtriser rapidement les aspects les plus simples de cet outil, pourvu que le cadre symbolique à utiliser soit clairement défini.

N'étant pas uniquement centré sur l'acquisition de contenus ou d'habiletés mathématiques, nous avons pu également soulever deux problèmes pédagogiques plus généraux qui sont rarement débattus dans le cadre d'expérience comme la nôtre : le sens que prend la mathématique par rapport à la vie de l'enfant et l'établissement de rapports pédagogiques adéquats. Ces deux questions vont de pair et se résolvent de la façon exposée dans la première partie. Il n'est pas possible, bien sûr, dans le contexte scolaire actuel de réaliser des expériences conformes à ce modèle, mais nous avons tenté de nous y approcher de manière à mieux comprendre les facteurs qui y font obstacle. Nous espérons que d'autres expériences contribueront à démontrer la validité des hypothèses examinées dans ce travail.



## QUELQUES MODÈLES EN PÉDAGOGIE DES MATHÉMATIQUES

Michel Desjardins

Centre de recherche en didactique  
Université du Québec à Montréal

Les questions qu'on pose sont toujours importantes en regard des solutions qu'on trouvera éventuellement. C'est une évidence. Je vais tenter de montrer que la didactique ne pose pas toujours les bonnes questions. Je m'attarderai surtout à montrer qu'elle sait peu de choses des questions des enfants. Dans toutes les didactiques que je connais en effet, c'est la discipline mathématique proprement dite qui occupe le centre des préoccupations de celui qui désire enseigner. Il existe bien entendu diverses techniques pour camoufler cet état de fait, comme par exemple supposer que l'enfant sait faire les mêmes activités fondamentales que le mathématicien, mais toujours l'objectif sous-jacent est de *modeler l'enfant à un aspect ou l'autre de la discipline concernée ou des activités de celui qui en est le spécialiste*. Cette idée peut paraître évidente à certains ou totalement erronée à d'autres. Mon objectif est de montrer qu'il y a là un problème fondamental auquel, je crois, personne ne s'est encore intéressé.

Nos travaux de recherche sont partis de l'idée que la connaissance avait ses lois propres de développement, que par conséquent l'intervention didactique pouvait se réduire à créer des conditions favorables au déroulement d'un phénomène dont elle ne contrôle pas à proprement parler l'évolution. Je reviendrai sur cette idée un peu plus loin. La conséquence immédiate de l'approche était de nous contraindre à chercher continuellement des indices de l'implication personnelle de l'enfant.

Il nous semblait qu'une fois amorcé le processus de construction de connaissance, l'enfant se livrerait tout naturellement à des activités de symbolisation telle l'algorithmisation. Cette vision un peu simplifiée des choses nous a mis en présence d'un fait pour le moins dérangeant. Nous avons en effet rencontré d'énormes difficultés à stimuler la production de signes abstraits ainsi que leur organisation sous forme d'algorithmes. Les enfants manifestaient le plus souvent une absence de motivation intrinsèque à élaborer des systèmes symboliques. Nous étions conscients par ailleurs d'exercer un contrôle de leur attention de manière à ce qu'ils

parviennent à compléter l'activité. Le problème sur lequel je désire attirer votre attention est le suivant : *comment l'enfant peut-il exercer sa propre créativité dans un projet personnel lorsqu'un pédagogue s'évertue à multiplier les techniques de contrôle plus ou moins subtiles de ses conduites?* L'objectif premier du pédagogue moyen (i.e. les spécialistes en général) est, ne l'oublions pas, de se fixer des objectifs et d'enseigner ce qu'il prétend savoir. Il y a, de toute évidence, un antagonisme profond entre les visées du maître et celles de l'élève. La didactique moderne a largement contribué à confondre ces deux réalités, avec pour conséquence une négation de l'antagonisme lui-même.

Les activités créatrices ne préexistent pas à l'intérêt. Une observation attentive des réactions des enfants nous a révélé qu'ils n'étaient pas motivés pour le genre de symbolisation que nous désirions provoquer. Il nous a été difficile sinon impossible d'introduire nos activités didactiques sans provoquer des réactions de rejet variées. Ces réactions de rejet sont très connues : trépignement, dissipation, multiplication des questions, etc. Or, ce phénomène n'a semble-t-il aucune place dans les ouvrages de didactique connus. Par ailleurs, pour parvenir à mettre l'enfant en démarche dans la direction prévue, nous avons eu recours à de multiples techniques de contrôle qui, elles aussi, sont rarement à l'honneur dans les ouvrages de didactique.

Il nous apparaît maintenant que les activités mathématiques modernes supposées fondées sur le jeu ne sont pas aussi motivantes pour l'enfant qu'on le laisse croire généralement. On m'objectera peut-être que l'enfant se passionne pour les jeux mathématiques? Je répondrai que rares sont ceux qui laissent les enfants jouer librement. Ils exploitent plutôt cette motivation spontanée comme une matière première pouvant supporter l'effort supplémentaire qui transforme ces jeux en activités mathématiques. La séduction exercée par le jeu sert à mettre en place un système de contrôle subtil, fondé sur la mystification dont est investi le pédagogue. Une fois que l'enfant est inscrit dans ce contrôle, il renvoie souvent une image de participation. Il

suffit toutefois que l'enseignant mette un terme à ses conduites de séduction, pour que les signes de rejet réapparaissent. Il sera abusif quant à nous de parler de l'apprentissage des mathématiques comme d'une activité créatrice et personnalisante. J'insiste surtout ici sur les didactiques pseudo-intéressantes; il est bien entendu qu'il existe des didactiques ouvertement autoritaires. Dans l'un et l'autre cas, le principal intéressé (l'enfant) n'y a aucune chance de s'exprimer librement. Au fait, qui de l'enfant ou du maître a généralement la plus claire conscience de ses intérêts propres ?

Je reprendrai maintenant l'analyse du même problème mais d'un point de vue *épistémologique*. Il faut bien comprendre que je ne cherche pas par là à nier l'existence des dimensions psychologiques; les aspects psychologiques du problème nous sont en effet apparus clairement au cours de nos travaux. Il suffit de laisser les enfants errer sur la tâche proposée pour qu'ils se livrent sans tarder à des jeux de compétition ou des jeux sexuels. Chacun peut vérifier pour lui-même ce phénomène s'il le désire. D'ailleurs l'abandon de nos techniques de contrôle nous y renverrait très directement et peut-être exclusivement. Mon objectif est plutôt de chercher à identifier les résonances épistémologiques du problème soulevé plus haut. C'est à cette seule condition que la didactique échappera peut-être un jour au mythe séduisant et rassurant de l'enseignant qui apprend des choses à l'élève.

### **Modèle biologique des connaissances**

Plusieurs des observations que nous avons réalisées en classe à propos de la démarche des enfants pourraient s'inscrire dans une conception biologique des connaissances. C'est le cas, par exemple, des réactions de rejet du problème, des périodes dites d'incubation au cours desquelles le travail ne semble pas progresser ou encore, à un niveau plus profond, les restructurations multiples dont les connaissances sont l'objet. Selon ce modèle, une connaissance est vue comme un produit de croissance. Elle existe d'abord à un état embryonnaire, puis se développe en obéissant à un certain nombre de lois. Il y a des paliers d'équilibre, puis de déséquilibre, etc. La psychologie de Piaget dans son ensemble nous a habitués à voir les phénomènes cognitifs sous cet angle.

Du point de vue didactique cela peut signifier diverses stratégies d'intervention. Elles ont cependant toutes en commun de diriger exclusivement leur action sur les conditions extérieures qui sont susceptibles de maximiser le développement. Cette manière de voir présente quelques avantages par rapport au modèle traditionnel. 1) L'enseignant y

est contraint de comprendre ce qui se passe dans la tête de l'enfant s'il veut être en mesure de déterminer des interventions subséquentes. 2) Il n'y a pas dans ce contexte, d'enseignement proprement dit, mais une dialectique entre les objectifs que poursuit le maître et l'état provisoire où se trouve l'enfant par rapport à ces objectifs.

En poussant le modèle à bout, on pourrait concevoir un maître dépourvu d'objectifs qui fasse complètement confiance au processus naturel de croissance. Cette attitude résulterait d'un optimisme dont l'avantage immédiat serait de le dégager des choix d'objectifs qu'il a à faire. Mais faisant cela il se nierait lui-même comme didacticien; il n'y a donc aucun risque que la situation se produise. Ce modèle conduit donc de nouveau à laisser l'initiative du choix au maître et non à l'enfant.

### **Modèle algorithmique**

Le modèle algorithmique va plus loin que le modèle biologique du fait qu'il introduit la *conscience* à titre de condition nécessaire à l'élaboration d'une connaissance. Là où le modèle biologique ne voit qu'un processus de croissance, le modèle algorithmique suppose que chaque étape de la démarche est finalisée par la précédente et telle que le déroulement et l'issue deviennent prévisibles par le sujet (voir: Vergnaud ainsi que Newell et Simon).

On peut citer les caractéristiques suivantes d'un tel modèle : 1) le sujet se crée une représentation du problème qui lui est posé à l'intérieur de laquelle se déroule la solution; 2) cette représentation est engendrée à partir des directives qui lui sont données mais aussi à partir de son expérience passée; 3) le comportement du sujet peut être vu comme répondant à des règles de production orientées vers un but; 4) la comparaison entre l'état de connaissance qu'il a atteint et l'état de connaissance qu'il vise fournit au sujet un *feedback* propre à modifier son comportement.

Ayant de la sorte reconnu le rôle de la conscience dans la construction des connaissances, l'intervention didactique ne peut plus, en toute rigueur, entraîner l'enfant sur un parcours dont il ne connaît pas lui-même la direction et le terme. Les pas, si modestes soient-ils, que l'enfant peut faire lui-même sont les seuls qui aient un sens et qui soient de nature à le munir de connaissances nouvelles. Quant au maître, il peut être vu à l'aide du même modèle. Il est lui-même un individu qui pose des finalités, qui se fixe des objectifs. Nous pouvons dès lors établir un trait commun très important entre maître et élève : *ce sont tous deux des sujets munis de la capacité de réaliser des démarches intelligentes*. Il est abusif dans le contexte envisagé de

dissocier l'aboutissement d'une telle démarche, des objectifs qui en ont marqué le point de départ. Ainsi l'intelligence n'est plus vue comme la faculté d'apprendre passivement des connaissances (modèle traditionnel), ni comme un processus qui permet de reconstruire les connaissances (modèle biologique), mais comme une démarche cyclique entre des finalités et leur réalisation dont l'origine et le terme se trouvent dans l'individu concerné.

Ce qui devient évident à la suite des considérations qui précèdent peut se résumer en quelques conclusions dont les implications pour la recherche n'en sont pas moins grandes. Je crois que personne ne s'objectera si j'affirme qu'il est dramatique d'enseigner des mathématiques toutes faites à l'enfant, i.e. des mathématiques présentées sous leur forme terminale, telles qu'on les trouve dans les livres. Il faut faire un pas de plus cependant et constater que l'enfant *n'est pas spontanément mathématicien*. Cette conception de l'enfant ne peut que conduire à toutes sortes d'abus, d'autant plus dangereux qu'ils seront la plupart du temps, inconscients. Même des enfants de quatrième année dans un milieu favorisé n'ont eu qu'une motivation très relative à élaborer des systèmes de signes abstraits. Nous avons constaté toutefois qu'en exerçant un contrôle approprié de l'attention, il était possible de leur faire exécuter des activités de symbolisation. Il en découle pour le moment des réserves énormes quant à l'opportunité d'enseigner les mathématiques selon les méthodes actuellement connues.

Le modèle algorithmique que je viens de présenter permet de resituer l'antagonisme profond qui

existe entre le maître et l'élève. Ce modèle est toutefois inapte à rendre compte de la relation pédagogique. Il permet tout au plus de reconnaître l'existence de deux finalités dont on ne peut préjuger de la réconciliation. Il indique pour le moment les choses à ne pas faire, il dit peu sur ce qu'il conviendrait de faire.

Il ne faudrait pas oublier que l'oppression est une invention humaine et que, par conséquent, l'oppression est fille de la connaissance. La didactique est appelée à jouer un rôle de premier plan dans cette affaire. Les rénovations modernes de l'enseignement se sont engagées dans des directions que nous estimons piégées. L'analyse que nous avons faite des enfants en classe nous montre que l'enseignement risque de masquer des réalités fondamentales. Je crois personnellement que beaucoup d'efforts sont actuellement déployés par les spécialistes pour sublimer l'oppression, i.e. la rendre socialement acceptable.

Je vous ai invités à vous demander si les enfants avaient des questions mathématiques. Je crois pouvoir vous dire maintenant que cette question est fondamentale, mais je ne connais pas de gens qui savent y répondre. Je constate pourtant que les spécialistes ont en général beaucoup de réponses à donner.

#### RÉFÉRENCES

- NEWELL, A., SIMON, A.A. (1972), *Human Problem Solving*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.  
VERGNAUD, G. (1966), *Pour une conception algorithmique du sujet*, texte miméographié.



# DU MODÈLE PÉDAGOGIQUE AU MODÈLE THÉRAPEUTIQUE

Jean Auger

Conseil supérieur de l'éducation

Au terme d'une longue démarche portant sur la recherche de moyens visant à aider l'adolescent perturbé dans l'apprentissage des mathématiques, nous aboutissons à la conclusion que l'école n'est pas un bon instrument pour préparer à la vie, du moins dans sa forme actuelle. Les pseudo-réformes faites au nom de la pédagogie se succèdent sans succès à un rythme effarant depuis une douzaine d'années, sans qu'il soit possible de trouver une preuve scientifique qui justifierait de tels changements. On peut se demander si cette course n'a pas pour objectif de camoufler l'échec des «réformes» ou de fuir les questions que ne manquerait pas de soulever l'opinion publique.

Une suite de réflexions et de discussions nous a conduit à essayer d'isoler le modèle qui était généralement utilisé dans les écoles. Nous avons profité de cette démarche pour élaborer le modèle idéal et comparer par la suite le modèle utilisé par la pédagogie cybernétique et le modèle thérapeutique.

## 1. Modèle pédagogique actuel

Le modèle que véhicule l'enseignement actuel est axé, dans la première partie de la vie scolaire, sur des activités (manipulations, déplacement, transformations, etc.) sans que cela conduise à une représentation précise et sans qu'au préalable les conditions de construction d'une notion soient fixées.

L'école, qui favorise l'action au niveau de la maternelle, rompt tout à coup la progression pour enseigner un langage. Cette rupture a des conséquences néfastes sur la dynamique et l'intérêt, provoquant chez les sujets moins structurés une dissociation entre la vie scolaire et la vie extérieure. Cette dissociation donne naissance à un désir d'unification, lequel oblige le sujet à rechercher des moyens mécaniques lui permettant d'aborder le langage. Le conditionnement devient l'objectif principal et tous les gadgets ont droit de cité. Ainsi, les professeurs en arrivent à utiliser successivement des moyens qui au lieu d'aider le sujet, réduisent de plus en plus son initiative. L'explication verbale fait place aux fiches, à l'enseignement programmé, à l'image visuelle, etc.

Les utilisateurs de ces moyens sont persuadés, sans pouvoir le prouver, que ces moyens sont autres

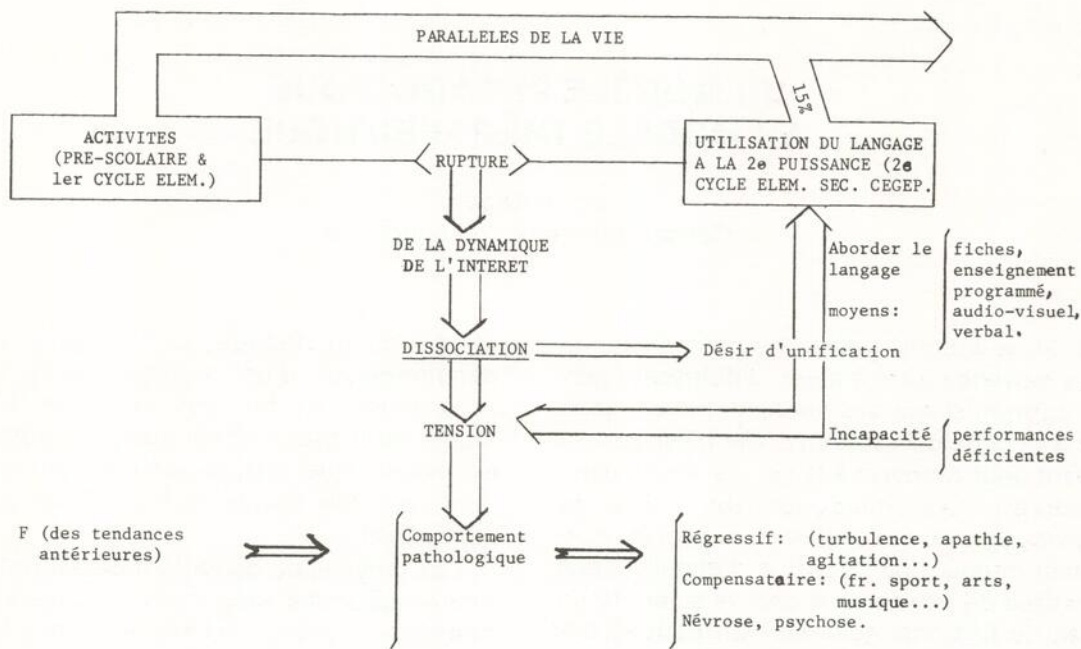
choses qu'un langage; or il est facile de voir que la décomposition d'un langage (fiches, enseignement programmé) ne fait qu'augmenter la dissociation. Quant au langage visuel que l'on prétend concret, il est évident que c'est le perceptif qui remplace ou se joint au verbal et que de toute façon le sujet est encore passif.

Ces moyens de conditionnement ont une portée si limitée qu'après trois mois de vacances, il faut recommencer à faire de l'apprentissage (conditionner), preuve évidente de l'inutilité des enseignements reposant sur un mode explicatif.

Certains auteurs prétendent que ces moyens développent des automatismes, particulièrement en mathématiques ou en sciences. À cela nous n'avons nul besoin de répondre car former ne signifie pas «rendre mécanique». Même s'il est vrai que l'homme par son action en arrive à des automatismes, ce n'est pas son but, mais l'effet d'actions mécaniques. Expliquer comment monter à bicyclette ou faire du ski n'évite à personne d'avoir à développer des moyens personnels pour éviter les chutes douloureuses et l'acquisition des automatismes ne peut être faite qu'en agissant, non par des explications d'autrui ou des images visuelles.

La plupart des sujets intelligents réagissent au conditionnement et présentent des carences sur le plan des performances. La performance n'étant qu'un symptôme, le mesurer informe peu. Malheureusement, l'homme moderne est un phobique de la mesure et croit trouver des solutions par le biais de la quantification alors qu'en fait il ne mesure qu'une forme larvée de la déficience.

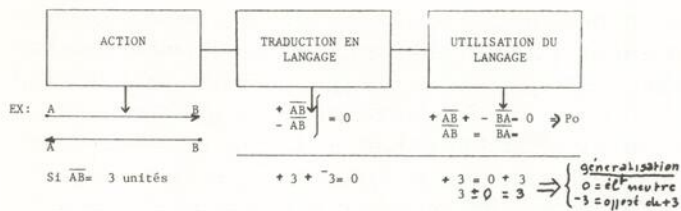
L'échec au conditionnement entraîne une tension, laquelle détermine un comportement pathologique se manifestant sous des formes diverses en fonction des tendances antérieures, c'est à ce niveau que travaille le psychologue, ce qui explique partiellement son incapacité. Travailler sur le symptôme revient à l'amplifier par l'attention qu'on lui accorde. Ainsi, dès qu'il s'agit de symptômes, «performance» ou «affectivité», les professionnels ont tendance à inventer des moyens qui visent à les éliminer au lieu de chercher l'origine qui permettrait de rétablir l'équilibre.



L'impact d'un fonctionnement aussi stéréotypé suppose une formation des maîtres en vue de cet objectif. L'on peut facilement concevoir qu'une déformation aussi répandue est prise pour la normalité et par conséquent, une approche formatrice sera encore pour longtemps soumise à ceux qui prônent le quantitatif au détriment du qualitatif.

## 2. Modèle pédagogique futur ou idéal

Examinons maintenant le modèle idéal ou futur, lequel est d'ailleurs mis en application partiellement. Ce modèle suppose une action vécue par le sujet conduisant à une notion, laquelle est traduite en langage et permet en différé, d'utiliser ce langage à la deuxième puissance. Là, il n'y a pas de dissociation puisque la démarche est continue et repose sur un support naturel à l'enfant. Par conséquent la tension est réduite au minimum, l'intérêt, la motivation et le dynamisme se maximisent continuellement. Le comportement pathologique n'apparaît pas, du moins, s'il existait avant l'école, il perd de sa force ou demeure stagnant.

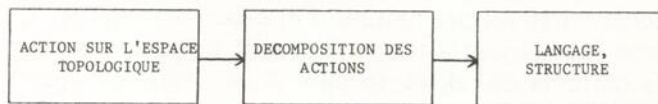


Ce genre de formation ne présente plus de dichotomie entre la vie de l'enfant à l'intérieur et à l'exté-

rieur de l'école. Le maître devient l'agent d'intervention sur le plan de la démarche. Il aide l'enfant à élaborer une démarche personnelle pour résoudre les problèmes ou exécuter les projets qu'il se fixe, non à trouver les réponses. L'approche montessorienne et celle de Freinet sont les plus adéquates à ce modèle pour l'élémentaire. Malheureusement la rupture se produit lors du passage au secondaire.

## 3. Modèle cybernétique

Un autre modèle récent offre une possibilité de faire la jonction au niveau secondaire, c'est celui de la pédagogie cybernétique de S. Papert. Ce modèle suppose un projet à réaliser (faire exécuter un cercle à la tortue par exemple); mais pour cela, le sujet doit décomposer les étapes que devrait exécuter la tortue, ce qui nécessite un retour aux mouvements simples. Ces étapes ne seront effectuées qu'avec un langage approprié. Nous retrouvons ici les trois structures mères irréductibles de l'école Bourbaki soit : les structures topologiques, d'ordres et algébriques. Le langage n'est pas nécessairement algébrique au sens habituel du terme mais tend vers un symbolisme conventionnel.



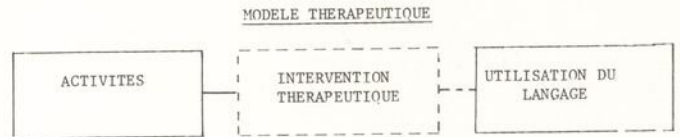
L'approche de Papert n'a pas, non plus, de dissociation, de rupture entre les trois structures et le comportement journalier, bien qu'elle tende plus vers l'abstraction que le modèle idéal utilisé chez Freinet ou à l'école montessorienne.

#### 4. Modèle thérapeutique

Où se situe notre approche thérapeutique lorsque nous aidons le sujet faible en mathématiques? Précisons que ce modèle n'a de sens qu'à l'intérieur de la pédagogie actuelle, le jour où elle cessera, l'action thérapeutique deviendra inutile.

Nous avons vu que l'individu est dissocié et tend à développer un comportement pathologique selon ses tendances antérieures à la suite d'une tension trop forte. Ainsi, nous instaurons l'intervention thérapeutique au niveau de la dissociation pour réduire la tension et éliminer le comportement pathologique. Le moyen consiste à réunir l'action et le langage à la deuxième puissance par une démarche appropriée qui permet au sujet de recréer le langage simple traduisant l'action vécue. Autrement dit, coordonner l'action et le langage du simple au complexe. Ainsi réapparaît l'intérêt, la motivation et le dynamisme

perdus permettant au sujet de choisir une carrière en fonction de sa capacité, non en rapport avec sa déficience.



Nous avons éliminé de notre discours toutes les méthodes stéréotypées dont le but évident est de donner bonne conscience aux enseignants et de rassurer le milieu scolaire en donnant l'illusion de l'efficacité.

Il ne fait aucun doute que le glas vient de sonner pour l'école actuelle malgré l'effort que font certains «spécialistes» pour redorer le blason de l'enseignement traditionnel. Entendons par traditionnel, tout enseignement basé sur l'explication à autrui.



# ANALYSE DES BESOINS DES PROFESSEURS étude des pratiques d'évaluation\*

Aquila Comeau  
Université de Moncton

## Introduction

L'évaluation des étudiants est une partie essentielle du processus d'enseignement et l'une des responsabilités importantes de l'enseignant. C'est l'appréciation, par diverses méthodes, de la formation et des connaissances acquises par un étudiant inscrit à un cours donné.

À l'Université de Moncton ainsi que dans de nombreuses autres universités et collèges, il s'est produit un important élargissement de l'éventail de ces méthodes :

Pour être bref, disons que des longues et dramatiques sessions d'examens finaux où, en quelques heures, le sort d'une année de travail se décidait, nous sommes graduellement passés à une diversité de situations dont l'une consiste en évaluations partielles et continues tout au long du cours, évaluations dont l'ensemble finit par constituer, sans plus, l'évaluation finale<sup>1</sup>.

Cette constatation ne permettait cependant pas de déterminer, de manière précise, quelles étaient les procédures d'évaluation utilisées dans les cours. Le système de notation de l'Université de Moncton et des collèges affiliés, basé sur le pourcentage, fut remplacé, en septembre 1973, par un système de lettres; mais aucune étude ne fut faite dans le but de connaître les besoins et les attitudes des professeurs vis-à-vis les changements proposés ou (et) envers les pratiques d'évaluation en usage dans différentes institutions d'enseignement. Cette investigation revêtait donc un intérêt particulier en raison des changements en cours dans le système de notation et des transformations dans les pratiques d'évaluation des étudiants.

## Contexte

Depuis sa fondation en 1963, l'Université de Moncton, regroupant des institutions disparates de formation universitaire, se heurtait à des difficultés d'équivalence quant au rendement comparatif des étudiants sortant de ses facultés et collèges affiliés. Aucune définition du système d'évaluation ne fut faite et ceci amplifiait les difficultés du système de pourcentage à base de standards absolus qu'elle possédait. Aucun programme d'orientation au système d'évaluation ne fut développé pour les professeurs.

En 1968, le Conseil académique de l'Université de Moncton se préparait à agir sur un certain nombre de problèmes touchant le système d'évaluation des étudiants (Nadeau, 1974). Ce n'est que trois ans plus tard, janvier 1971, que le Sénat académique créait un comité extraordinaire afin de proposer des solutions aux problèmes urgents de l'évaluation des étudiants, du système de notation, de l'évaluation des cours par les étudiants et de la charge de travail des étudiants. Le rapport fut présenté au Sénat académique en mai 1972 qui le confia au Conseil académique pour étude. En janvier 1973, le Sénat approuva les amendements du Conseil académique ainsi que les règlements du Régime des études qu'il avait préparé. En avril 1973, les nouveaux règlements furent présentés au corps professoral. Quelques professeurs recommandaient, entre autres, de remettre l'application du nouveau système de notation pour l'année 1974-1975 et d'organiser des ateliers intensifs d'information pour permettre aux professeurs de se familiariser avec le nouveau système. Cependant, en septembre 1973, le nouveau système de notation fut implanté. À base de descriptions des objectifs d'un cours, le système de notation était représenté avec les composantes A.B.C.D.F.I. pour fins de communication. L'équivalence des cotes 4,3,2,1,0, était réservée au Secrétariat général pour fins d'informatique alors que l'équivalence en pourcentage (A-85% à 100%, B-75% à 84%, etc.) devait servir pour fins de communication avec l'extérieur de l'Université. Les collèges affiliés bénéficiaient du même système.

\* Étude subventionnée par le Conseil de recherche de l'Université de Moncton. L'étude fut conduite sous la direction du professeur Gilles G. Nadeau de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton.

1. Rapport du comité extraordinaire du Sénat académique sur le système de notes, l'évaluation des étudiants, l'évaluation des cours par les étudiants et la charge de travail de l'étudiant, Bureau du vice-recteur à l'enseignement, Université de Moncton, mai 1972.

En janvier 1973, le Conseil de recherche de l'Université de Moncton accordait une subvention de recherches pour la présente étude.

### Importance

L'importance de cette investigation provenait de son contexte. Elle fut entreprise afin de faire le point sur le processus de l'évaluation à l'Université de Moncton et dans ses collèges affiliés, afin de collectionner des données pour suggérer une révision des pratiques utilisées dans l'attribution des notes aux étudiants de ces institutions. En plus de dresser un inventaire et d'établir une source de référence concernant le problème spécifique de l'évaluation, elle fournissait aux professeurs et aux administrateurs des arguments valables quant à la nécessité de créer ou de spécifier des politiques pour une évaluation objective des étudiants. Cette recherche pouvait aussi être importante pour le secteur des écoles publiques du Nouveau-Brunswick, étant donné qu'elle pouvait servir de guide pour orienter les recherches dans les pratiques d'évaluation utilisées aux niveaux élémentaire et (ou) secondaire premier et deuxième cycles.

### Énoncé du problème

Cette étude fut entreprise afin de répondre à deux questions. Premièrement, quelles sont les procédures d'évaluation utilisées par les professeurs de l'Université de Moncton et des collèges affiliés, et deuxièmement, quelles sont les attitudes de ces derniers envers certaines pratiques d'attribution de notes, en usage dans différentes institutions d'en-

seignement? Il s'agissait donc de savoir comment les étudiants de l'Université de Moncton et de ses collèges affiliés étaient évalués.

### Hypothèses

Les hypothèses opératoires étaient doubles. Les modalités d'évaluation, utilisées par les professeurs de l'Université de Moncton et de ses collèges affiliés, varient selon les professeurs; certaines formes de mesures et d'évaluation ne provoquent pas les mêmes attitudes chez les professeurs de ces institutions.

### Procédures

*Population* : La population de cette recherche comprenait tous les professeurs de l'Université de Moncton et de ses collèges affiliés. Ces derniers furent divisés en sous-groupes, selon les facultés. Cette sous-division permettait d'établir des critères pour fins d'analyse comparative.

Cependant, tous les cours offerts à l'Université n'étaient pas couverts par la recherche. Étant donné que la plupart des professeurs enseignaient deux cours ou plus, il fut pris pour acquis que les procédures d'évaluation utilisées pouvaient varier selon les cours en raison des variances entre les cours enseignés et du nombre d'étudiants inscrits à ces cours. C'est pourquoi, il fut spécifié aux professeurs qu'ils devaient répondre aux questionnaires en fonction du cours où, selon le jugement de chacun, ils faisaient une *meilleure évaluation du rendement de leurs étudiants*.

TABLEAU I  
RÉPARTITION DES RÉPONDANTS SELON LES FACULTÉS

	Total			Université de Moncton			Collèges affiliés		
	possible	f reçus	%	possible	f reçus	%	possible	f reçus	%
Arts	148	31	28	70	12	15	78	19	58
Administration	20	6	5	20	4	5		2	6
Éducation	45	27	24	45	27	35			
Sciences	43	20	18	43	12	15		8	24
Sciences domestiques	7	2	2	7	2	3			
Sciences infirmières	12	2	2	12	2	3			
Sciences sociales et du comportement	31	23	21	31	19	24		4	12
Autres									
Total	306	111		228	78		78	33	
Pourcentage des répondants (utilisables)	36,03%			34,02%			42,03%		

N.B. : 9 questionnaires étaient non utilisables

*Méthode:* Deux questionnaires furent construits. Ils puisaient leur source des thèses de Ward, Stecklein et Wasson (1968), Terwilliger (1966) et de l'œuvre de Ebel (1972). Le premier questionnaire dressait l'inventaire des procédures utilisées par les professeurs dans l'évaluation de leurs étudiants. Le second indiquait, en plus des attitudes, l'importance attribuée à ces pratiques par les membres du corps professoral. Afin de vérifier la clarté et la validité des questionnaires, ils furent administrés, à titre d'essai, à dix professeurs de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton.

Lors de la distribution des questionnaires, une lettre explicative spécifiait les buts de cette recherche et les formalités d'usage. Environ une semaine après la distribution du questionnaire, une seconde lettre fut envoyée aux professeurs. Elle avait pour but d'inviter les répondants à répondre au questionnaire s'ils ne l'avaient pas encore fait. En plus, elle avisait les professeurs qu'ils pouvaient omettre

d'indiquer le sigle du cours. Quelques appels téléphoniques avaient avisé l'équipe de recherche que cette question pouvait permettre une identification du répondant.

Une seconde lettre de rappel reprenait les objectifs de la recherche et invitait les professeurs qui ne l'avaient pas encore fait, à compléter et à retourner le questionnaire. Cette lettre coïncidait avec la fin des vacances de Noël et l'ouverture du second semestre.

*Traitement des données:* Sur réception de 36,03% des questionnaires utilisables retournés (voir tableau I), les réponses compilées permettaient les analyses descriptives et comparatives d'usage. Une analyse en facteur établissait les structures ou (et) les dimensions des attitudes envers l'évaluation et (ou) l'attribution de notes dans des cours par les professeurs. L'analyse fut faite en se servant de la librairie statistique SPSS par l'entremise de la IBM 360.

TABLEAU II  
REPRÉSENTATIVITÉ DES DÉPARTEMENTS

	Total		Université de Moncton			Collèges affiliés		
	f	%	possible	f reçus	%	f reçus	%	
Français	8	8	16	2	3	6	20	
Histoire et géographie	3	3	11			3	10	
Anglais	2	2	7	1	1	1	3	
Sciences religieuses	1	1	4	1	1			
Langues modernes			4					
Musique	1	1	7	1	1			
Arts visuels	2	2	6	2	3			
Arts dramatiques			3					
Comptabilité	2	2	10	2	3			
Administration	4	4	10	3	4	1	3	
Sciences secrétarielles et industrielles	1	1	1	1	1			
Éducation	6	6	8	6	9			
Éducation physique	6	6	11	5	7	7	3	
Psychologie	8	8	12	6	9	2	7	
Biologie	6	6	8	3	4	3	10	
Chimie	4	4	9	3	4	1	3	
Génie	3	3	10	3	4			
Physique et mathématiques	6	6	16	2	3	4	13	
Sciences domestiques	2	2	7	2	3			
Sciences infirmières	1	1	12	1	1			
Économie	5	5	7	4	6	1	3	
Sociologie	1	1	3	1	1			
Service social	8	8	5	4	6	4	13	
Sciences politiques	4	4	4	2	3	2	7	
Philosophie	4	4	6	3	4	1	3	
Administration scolaire, orientation et psychologie éducationnelle	7	7	10	7	10			
Apprentissage et enseignement	4	4	15	4	6			
Non-répondants	12			9		3		
Total	111		228	78		33		
Pourcentages des répondants (utilisables)		36,03%			34,02%		42,03%	

## Analyse descriptive

L'analyse descriptive revêtait trois dimensions, car elle contenait trois variétés de données. Les données globales furent cependant analysées parallèlement aux données disponibles pour l'Université de Moncton d'une part et pour les collèges affiliés d'autre part.

Les quatre facultés et les trois écoles de l'Université de Moncton étaient représentées (voir tableau I). La faible représentation de la Faculté des arts était une répétition de ce que Ward, Stecklein et Wasson avaient rencontré lors de leur recherche. Il faut aussi noter que le pourcentage de répondants des collèges (42,03%) était plus élevé que pour l'Université de Moncton. Cependant, quelques répondants des collèges s'étaient classés dans des facultés qui n'existaient pas. Tous les professeurs de ces collèges appartenaient à la Faculté des arts même si quelques cours étaient donnés en administration, en sciences, et en sciences sociales et du comportement.

Vingt-cinq départements sur un total de vingt-sept étaient représentés par les répondants. Aucune réponse n'était parvenue des Départements des langues modernes et des arts dramatiques (voir tableau II).

Les conclusions générales de l'analyse descriptive confirmaient les conclusions des recherches de Ward, Stecklein et Wasson (1968), Terwilliger (1966a et 1966b) et Harris (1973).

## L'analyse comparative

Les comparaisons furent faites à partir des variables «Institution» (Université de Moncton et Collèges affiliés), «001» (les Facultés des arts, d'administration, d'éducation, des sciences, et des sciences sociales et du comportement), «002» (chargé d'enseignement, adjoint et agrégé), «04A» (première année, deuxième ou troisième années et quatrième, cinquième ou sixième années), «nombre» (0-29 étudiants, 30-49 étudiants et 50 étudiants et plus), et «008» (cours en évaluation et aucun cours en évaluation).

Pour vérifier s'il existait des relations entre les variables ci-haut mentionnées et les différentes variables des deux questionnaires, des analyses statistiques furent faites en utilisant la technique du chi-deux.

## L'analyse en facteur

Une analyse en facteur fut faite en se servant de la librairie statistique SPSS par l'entremise de la IBM 360. Le tableau III indique le nombre de facteurs obtenus et les pourcentages de la variabilité expli-

TABLEAU III

POURCENTAGE DE LA VARIABILITÉ SELON LES FACTEURS

Facteurs	Pourcentage de la variabilité	Pourcentage cumulatif
1	46,5	46,5
2	8,1	54,7
3	7,3	61,9
4	5,2	67,1
5	5,0	72,1
6	4,3	76,4
7	3,8	80,3
8	3,5	83,8
9	3,3	87,1
10	3,1	90,2
11	3,0	93,2
12	2,6	95,8
13	2,2	98,0
14	2,0	100,0

quée par ces facteurs. Une assez forte concentration de la variabilité (46,5%) est expliquée par le facteur 1 alors que 2% seulement de la variabilité est expliquée par le facteur 14.

## Conclusions et recommandations

Cette étude confirme les hypothèses. Les modalités d'évaluation utilisées par les professeurs de l'Université de Moncton et de ses collèges affiliés varient selon les professeurs. Aussi, certaines formes de mesures et d'évaluation ne provoquent pas les mêmes attitudes chez les professeurs de ces institutions.

Une tendance générale indique que les professeurs optent pour des techniques d'évaluation continue. Ceci confirme une conclusion du rapport du comité extraordinaire du Sénat académique (1972). Il est donc recommandé que les administrateurs et les professeurs créent et spécifient des politiques pour une évaluation objective des étudiants. Il est également recommandé que l'évaluation se fasse en termes d'objectifs à atteindre clairement définis.

## RÉFÉRENCES

- Bloom, B.S., Hasting, J.T., Madaus, G.F., *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, McGraw-Hill, Montréal, 1971.
- Bloom, Benjamin S., «Learning for Mastery», Center for the Study of Evaluation, UCLA, Evaluation Comment, vol. 1, n° 2, 1968.
- Carroll, John, «A Model of School Learning», *Teachers College Record*, 1963, 64, p. 723-735.
- Ebel, Robert, *Essentials of Educational Measurement*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1972, p. 481.
- Mager, Robert F., *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Gauthier-Languereux, Paris, 1971.

- Nadeau, Gilles G., «Une université redéfinit son système d'évaluation en adoptant le principe de l'enseignement par objectifs», Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Moncton, 1974.
- Popham, James W., *Audio-tape Series in Educational Evaluation*, Vimcet Associates, Los Angeles, California, 1970.
- «Présentation des nouveaux règlements académiques en vigueur pour l'année 1973-1974», Bureau du vice-recteur à l'enseignement, Université de Moncton, Moncton.
- «Rapport du Comité extraordinaire du Sénat académique sur le système de notes, l'évaluation des étudiants, l'évaluation des cours par les étudiants et la charge de travail de l'étudiant», Bureau du vice-recteur à l'enseignement, Université de Moncton, Moncton.
- Terwilliger, James S., *An Investigation of Marking Practices of Secondary School Teachers*, Nashville, Tennessee, Georges Peabody College for Teachers, 1966, p. 101.
- Terwilliger, James S., *Assigning Grades to Students*, Scott, Foresman & Co., Glenview, Illinois, 1971, p. 177.
- Terwilliger, James S., «Self-Reported Marking Practices and Policies in Public Secondary Schools», *Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, vol. 50, mars 1966, p. 5-37.
- Ward, Renee E., Stecklein, John E. et Wasson, Barbara B., «Exams Practices Study», University of Minnesota, janvier 1968, p. 202.



## **éducation physique**

Les trois textes réunis sous ce thème sont ceux de communications présentées dans le cadre d'un symposium intitulé : «Problématique de l'évolution de l'étudiant en regard de l'activité physique : le dossier scolaire cumulatif — le bulletin scolaire». Ce symposium, d'une durée d'une journée, était organisé par la section des sciences de l'activité physique, lors du 42<sup>e</sup> Congrès.



# UNE POLITIQUE D'ÉVALUATION EN ÉDUCATION PHYSIQUE AU QUÉBEC

Paul Godbout

Département d'éducation physique  
Université Laval

## 1.0 LA MESURE ET L'ÉVALUATION

Il fut un temps où les termes mesure et évaluation étaient souvent employés indifféremment l'un pour l'autre. Il semble cependant, et c'est heureux, que l'on accorde de plus en plus à l'un et l'autre de ces deux termes leur signification propre. La mesure demeure ce processus qui vise à déterminer la quantité d'un attribut ou d'une caractéristique que possède un individu quelconque. L'évaluation demeure un processus plus complexe qui englobe celui de la mesure et qui prévoit, par la suite, une phase d'interprétation du résultat de la mesure en vue d'une utilisation quelconque. Selon le mode d'utilisation prévu, l'interprétation des données résultant du processus de mesure peut prendre des orientations différentes.

Mon intervention d'aujourd'hui ignore le processus de la mesure comme tel et concerne les divers modes d'interprétation et d'utilisation des données de la mesure.

## 2.0 L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES les modes de comparaison

Lorsque, à la suite d'un test, un résultat donné est obtenu, ce résultat demeure, dans la majorité des cas, relativement neutre quant à la portée de l'information qu'on peut en tirer. Ainsi, le fait qu'une personne effectue vingt redressements assis en une minute a peu de signification en soi. Par contre, ce résultat prend un tout autre aspect lorsqu'il est associé à l'un ou l'autre des faits suivants : a) le groupe dont cette personne fait partie effectue en moyenne 35 redressements assis à la minute et l'écart-type de la distribution est égal à 5 ; b) cette personne ne pouvait effectuer, il y a trois mois, qu'un total de 10 redressements assis en une minute ; c) des études ont établi qu'une personne appartenant à ce groupe devrait pouvoir effectuer 25 redressements assis à la minute pour être considérée comme ayant un développement suffisant de ses muscles abdominaux.

Ces faits, évidemment fictifs, sont présentés ici afin de démontrer que le résultat d'un test, pour prendre un sens, doit être soumis à un processus de

comparaison quelconque. Dans cet ordre d'idées, les trois types de comparaison les plus utilisés demeurent : la comparaison avec des normes ; la comparaison avec un statut antérieur ; la comparaison avec un critère absolu.

## 2.1 Comparaison avec des normes

La comparaison avec des normes consiste à associer le résultat d'un test d'un individu avec les résultats obtenus par les membres du groupe dont cet individu est considéré comme faisant partie. Ces normes peuvent être locales, régionales, provinciales, nationales ou même, ce qui est assez rare, internationales.

Dans le cadre de l'éducation physique à l'école, la classe à laquelle appartient un étudiant donné constitue très souvent la norme sur laquelle on se basera pour apprécier le résultat d'un test subi par cet étudiant. Sur la base de cette pratique, il arrive fréquemment que des étudiants reçoivent une note qui consiste en une lettre (généralement A, B, C ou D) et qui indique la performance réalisée par l'étudiant, en relation avec celle réalisée par l'ensemble de la classe dont l'étudiant fait partie. Cette procédure en est une d'évaluation « normative » (la littérature américaine emploie généralement l'expression « norm referenced measurement » pour décrire cette façon d'évaluer la performance des étudiants).

## 2.2 Comparaison avec un statut antérieur

La comparaison avec un statut antérieur consiste à associer le résultat d'un test d'un étudiant avec le(s) résultat(s) qu'il avait obtenu(s) antérieurement. On obtient ainsi une information sur l'évolution de l'individu en regard avec la caractéristique mesurée par le test. C'est sur la base d'une approche semblable que des professeurs accordent parfois des points à un élève pour l'amélioration dont il a fait preuve dans l'une ou l'autre des disciplines scolaires. Cette comparaison avec un statut antérieur peut s'effectuer sur la base du résultat absolu ou sur la base du résultat normalisé. Ainsi, on pourrait considérer un résultat de vingt redressements assis en une minute

des façons suivantes si on le compare avec un statut antérieur de l'étudiant :

COMPARAISON	septembre 1973	juin 1974
RÉSULTAT ABSOLU	15	20
RÉSULTAT NORMALISÉ	percentile 30	percentile 25

On peut voir que d'une façon absolue, notre étudiant a exécuté en juin 1974 cinq redressements assis de plus qu'il n'en avait fait en septembre 1973. Cependant, si l'on regarde le résultat normalisé de notre étudiant, on s'aperçoit que l'ensemble du groupe dont il fait partie présente une amélioration encore plus grande, ce qui fait que la position de l'étudiant dans son groupe est inférieure en juin 1974 à celle qu'il occupait en septembre 1973.

### 2.3 Comparaison avec un critère absolu

La comparaison avec un critère absolu consiste à associer le résultat d'un test d'un étudiant avec un résultat fixe déterminé à l'avance et que l'on a établi comme étant un minimum à atteindre. Dans ce type d'approche, on ne se préoccupe pas d'apprécier jusqu'à quel point l'individu est faible ou excellent; le but principal de l'évaluation est de vérifier si l'étudiant est au-dessus ou au-dessous du point critère fixe.

Ce point critère peut être établi de façon totalement absolue (en se référant à des expériences passées, par exemple) ou sur la base de normes disponibles. Lorsque des normes sont utilisées pour déterminer le critère minimum, il est nécessaire que ces normes concernent un groupe très étendu (normes régionales ou provinciales ou même nationales), sinon l'évaluation demeure plus normative que critériée et l'on force, en quelque sorte, une proportion des membres de la classe à se situer au-dessous du critère minimum, ce qui n'est pas nécessairement le cas lorsqu'on utilise des normes du type provincial ou national.

Lorsque l'interprétation du résultat d'un test d'un étudiant est faite sur la base d'un critère minimum à atteindre, on parle alors d'évaluation «*critériée*» (la littérature américaine emploie l'expression «*criterion-referenced measurement*» pour désigner ce type d'approche).

### 3.0 LES OUTILS REQUIS POUR RÉPONDRE AUX FINS DE L'ÉVALUATION

Dans un document préliminaire portant sur «*les objectifs et la politique du ministère de l'Éducation*

en mesure et évaluation pour les élèves des niveaux élémentaire et secondaire» (SEMEV, 1973), le Service de mesure et d'évaluation de la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire (ministère de l'Éducation du Québec) propose l'emploi de l'un ou l'autre ou d'une combinaison quelconque des outils suivants pour les fins de l'évaluation : le bulletin scolaire; la feuille de route; la fiche d'auto-appréciation; le dossier scolaire cumulatif; le relevé de notes; l'attestation d'études; le certificat d'études. Il n'est pas dans les intentions de cet exposé de vous fournir des précisions détaillées sur chacun de ces outils proposés; à ce sujet, je réfère au document produit par le Service de mesure et d'évaluation du Ministère, où vous trouverez de la page 14 à la page 17 une brève description de chacun d'eux.

Pour ma part, je veux simplement retenir trois de ces outils et vous présenter quelques réflexions quant aux rôles que doit jouer l'éducation physique en relation avec ces trois outils. Ces outils retenus sont : a) le dossier scolaire cumulatif; b) le bulletin scolaire; c) le certificat d'études.

### 4.0 L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET LE DOSSIER SCOLAIRE CUMULATIF

Depuis le mois de janvier 1973, nous avons, de nouveau, un Comité d'évaluation en éducation physique, formé de représentants de l'APAPQ et dont font également partie deux représentants de la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire (un délégué du Service de mesure et évaluation, et un délégué du Service des programmes). Au cours de la période s'étendant de janvier 1973 à mars 1974, ce Comité d'évaluation en éducation physique s'est penché sur la question du dossier scolaire cumulatif, et plus particulièrement sur la section du développement physique de l'élève de ce dossier scolaire cumulatif. En mars dernier, le Comité a remis au Service de mesure et d'évaluation un rapport préliminaire traitant de la sélection des facteurs devant être considérés dans le dossier scolaire cumulatif à la section «*développement physique de l'élève*».

Compte tenu des tribulations du dossier scolaire cumulatif au cours de la dernière année, il est difficile de prédire ce qui adviendra de ces propositions du Comité d'évaluation en éducation physique. Le Service de mesure et évaluation du ministère de l'Éducation a cependant reçu récemment un mémoire de l'APAPQ au sujet de cette question du dossier scolaire cumulatif, mémoire dans lequel l'APAPQ présente ses recommandations quant aux éléments qui devraient faire l'objet d'une évaluation à la section du «*développement physique de l'élève*».

L'ensemble des résultats de la consultation entreprise par le ministère de l'Éducation en regard du dossier scolaire cumulatif sera étudié par le Comité consultatif du Service de mesure et d'évaluation. Ce Comité consultatif est constitué d'une trentaine de représentants d'organismes divers associés d'une façon quelconque au domaine de l'éducation au Québec. La présence d'un représentant de l'APAPQ au sein de ce Comité consultatif depuis le mois de février 1974 nous permet d'espérer que les vues des professionnels de l'activité physique du Québec sur cette affaire ne passeront pas inaperçues. Dans l'ensemble donc, même s'il reste beaucoup à faire, on peut considérer que le dossier de l'éducation physique en rapport avec le dossier scolaire cumulatif progresse normalement.

## 5.0 L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET LE BULLETIN SCOLAIRE

Ce deuxième dossier ne présente malheureusement pas une fiche aussi brillante que celle du dossier scolaire cumulatif. Le Comité d'évaluation en éducation physique a été récemment élargi et la présence de nouveaux collègues dans ce Comité permettra de constituer, à l'intérieur de ce Comité d'évaluation, deux sous-comités dont l'un se chargera de continuer les travaux relatifs au dossier scolaire cumulatif alors que l'autre s'attaquera à la question du bulletin scolaire. Il nous faut espérer que ce sous-comité du bulletin scolaire saura faire preuve d'une grande rapidité dans la réalisation de ses travaux.

Pour ma part, je vous livre aujourd'hui les réflexions suivantes en relation avec la part de l'éducation dans le bulletin scolaire. Au moment d'entreprendre la rédaction de cette section de mon exposé, j'ai relu un article que j'avais publié il y a plus de cinq ans dans la revue *Mouvement*<sup>1</sup>. Il est fascinant de constater que cet article semble encore être d'actualité. Comme je n'ai rien d'un avant-gardiste ou d'un prophète, je me vois forcé de conclure que peu de choses se sont produites au Québec en regard de la question de l'éducation physique dans le bulletin scolaire au cours des cinq dernières années. Certes, plusieurs essais ont été effectués dans des écoles ou des régions particulières; cependant, aucune tendance provinciale ne s'est encore manifestée. Il m'apparaît donc que le sous-comité du bulletin scolaire devrait considérer les points suivants au cours de ses travaux : a) le bulletin doit-il présenter une ou des notes en éducation physique? b) si des notes

sont présentées en éducation physique, quel doit être le mode de comparaison utilisé pour déterminer la note de l'étudiant? c) si des notes doivent être présentées en éducation physique dans le bulletin scolaire, à quel aspect de la personnalité doivent-elles être associées (aspects cognitif, affectif, de la valeur physique)?

### 5.1 La présence de notes en éducation physique au bulletin scolaire

Tel que défini par le Service de mesure et d'évaluation, le bulletin scolaire est un instrument d'évaluation qui sert à communiquer aux élèves, aux parents, aux professionnels enseignants et non enseignants ainsi qu'aux administrateurs scolaires la mesure du rendement scolaire de chaque élève; les notations portent sur les activités d'apprentissage ou les disciplines prévues par les programmes d'études.

L'éducation physique étant une discipline prévue par le programme d'études et étant de plus une discipline qui favorise des apprentissages divers, il nous apparaît donc logique d'envisager que des notes soient présentées dans le bulletin scolaire en regard de l'éducation physique.

Il est important ici de noter que la présence de notes dans le bulletin scolaire pour une discipline donnée ne garantit pas que l'on reconnaît des unités (crédits) à cette discipline pour des fins de certification à la fin du niveau secondaire. Nous discuterons de ce point particulier à la section 6 de notre exposé qui portera sur l'éducation physique et le certificat d'études.

### 5.2 La détermination des notes en éducation physique

La question du choix du mode de comparaison qui sera utilisé pour établir la note de l'étudiant en éducation physique me semble extrêmement importante. Pour ma part, à ce stade-ci de mes réflexions sur le sujet, je suis en faveur d'une note à caractère absolu, à laquelle on pourrait joindre un indice normatif et, si possible, un indice critérié. Tout en admettant qu'un tel choix puisse impliquer certaines difficultés administratives, je ne puis me résoudre à accepter une note qui ne ferait que situer la position de l'étudiant dans son groupe sans que l'on soit en mesure de savoir si ce groupe peut être considéré comme fort ou faible en regard de la caractéristique en cause.

Si, cependant, l'évaluation doit s'avérer normative, qu'elle le soit alors sur la base de normes régionales ou, préférablement, provinciales. Pour l'instant, il me semble utopique de penser que l'on pourra appliquer aux notes d'éducation physique présentes dans le

1. P. Godbout, «De l'attribution de notes en éducation physique», *Mouvement*, vol. 2, 1967, p. 171-180.

bulletin scolaire un traitement différent de celui que l'on applique aux autres notes présentes dans le bulletin scolaire. Il m'apparaît que nous devons adopter le système retenu par le ministère; toutefois, des discussions relatives à cette question auront lieu à l'intérieur du comité consultatif du SEMEV et la présence d'un représentant de l'APAPQ sur ce comité consultatif permettra aux éducateurs physiques de présenter leurs points de vue sur ce dossier particulier.

### **5.3 Les aspects de la personnalité concernés par la note en éducation physique**

En théorie, il est possible d'évaluer l'étudiant en regard de ses attitudes et intérêts, en regard de ses connaissances, ou en regard du niveau de développement de l'un ou l'autre des éléments de sa valeur physique. Je me permets un bref commentaire sur chacun de ces trois aspects.

5.3.1 L'évaluation des attitudes et/ou intérêts de l'étudiant. De prime abord, il apparaît intéressant d'envisager la possibilité de mesurer les attitudes et/ou les intérêts de l'étudiant en regard de l'un ou l'autre des aspects reliés au domaine de l'activité physique. Je propose néanmoins de ne pas considérer cet aspect de la personnalité de l'étudiant dans la détermination de sa note en éducation physique, et ceci pour les raisons suivantes : a) De façon caractéristique, la mesure des attitudes s'effectue d'une façon telle que c'est le sujet lui-même qui est appelé à exposer librement sa pensée ou ses opinions en regard d'un thème donné; en raison de cette méthodologie particulière, la validité et la fidélité des instruments de mesure d'attitudes reposent en grande partie sur la bonne foi de sujets qui subissent le test. Comme il est difficile d'envisager qu'une personne déclarera ouvertement avoir une attitude reconnue négative à l'égard d'un thème donné, les procédures de mesure d'attitudes assurent généralement l'incognito aux personnes à qui l'on a demandé d'exprimer leurs attitudes. On ne peut qu'endosser l'utilisation d'une telle procédure et elle rend évidemment impossible la détermination de l'attitude d'une personne en particulier. b) La mesure des attitudes et/ou intérêts des élèves en regard de l'activité physique semble pouvoir rendre un service particulier en regard de la programmation des activités à l'école ou en regard du style d'intervention de l'enseignant auprès de ses élèves. Dans cette perspective, une mesure collective d'attitudes est plus appropriée qu'une mesure individuelle, et la possibilité qu'a l'élève de répondre incognito assure une plus grande fidélité à l'instrument utilisé.

5.3.2 L'évaluation au niveau des connaissances. Il me semble indéniable que l'éducation physique à l'école assure le développement de connaissances diverses reliées à l'un ou l'autre des aspects du domaine de l'activité physique. Si le développement de ces connaissances est reconnu comme devant constituer un des objectifs de l'éducation physique à l'école, il devient alors logique de songer à présenter dans le bulletin scolaire des informations relatives à l'apprentissage de l'élève en regard de ses connaissances. L'évaluation des connaissances de l'élève ne doit pas cependant constituer une porte de sortie pour échapper aux tracas que cause souvent l'évaluation de l'un ou l'autre des aspects de la valeur physique de l'étudiant.

5.3.3 L'évaluation au niveau des éléments de la valeur physique. La décision quant aux aspects de la valeur physique qui doivent être considérés dans la note présentée au bulletin scolaire est nécessairement liée au sort que l'on réservera à la section «développement physique de l'élève» dans le dossier scolaire cumulatif. Si l'on prend toutefois pour acquis qu'une section «développement physique de l'élève» sera présentée dans le dossier scolaire cumulatif et que cette section comportera principalement des informations relatives à la condition physique de l'élève, on peut alors prévoir que le bulletin scolaire présentera des informations reliées principalement aux phénomènes d'apprentissage que vit l'élève à l'un ou l'autre des niveaux scolaires. Il va de soi que les notes du bulletin devront refléter le contenu du programme particulier de l'éducation physique à l'un ou l'autre des niveaux scolaires.

De plus, et j'insiste sur ce point, il serait regrettable que les informations relatives au développement de l'un ou l'autre des aspects de la valeur physique de l'élève soient fondues avec des informations relatives au développement des connaissances de cet élève afin de présenter une seule note au bulletin scolaire. Le mélange de ces deux types d'informations nous paraît constituer une macédoine qui ne peut ni rendre justice à l'élève ni être d'une grande utilité à l'un ou l'autre des utilisateurs de l'information contenue dans le bulletin scolaire.

Il existe déjà, au niveau de certaines matières de l'enseignement professionnel tout au moins, une distinction entre l'évaluation de performances cognitives et l'évaluation de performances motrices; cette distinction dans les deux types d'évaluations implique cependant qu'il existe deux codes de cours et par conséquent deux codes-examens différents, l'un pour les aspects théoriques de la matière, et l'autre pour les aspects pratiques de cette même matière. Il semble donc que si l'on veut départager en éducation physique, au niveau du bulletin scolaire, des infor-

mations de type cognitif et des informations de type «psycho-moteur», il nous faudra alors prévoir au niveau des programmes des cours d'éducation physique axés plus particulièrement sur l'acquisition de connaissances et d'habiletés intellectuelles d'une part, et d'autre part des cours d'éducation physique axés plus particulièrement sur le développement de divers aspects de la valeur physique (structure, qualité et/ou habileté).

## 6.0 L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET LE CERTIFICAT D'ÉTUDES

Le ministère de l'Éducation prévoit à la fin du cours secondaire et à la fin du cours collégial une évaluation «sommative» qui, selon les termes mêmes du Service de mesure et évaluation, détermine si «un élève a rempli les exigences établies par le ministère de l'Éducation pour obtenir la sanction officielle à la fin de ses études». Cette évaluation sommative est généralement désignée sous le terme de «certification» et conduit, dans le cas du niveau secondaire, aux certificats de fin d'études secondaires et, dans le cas du niveau collégial, aux diplômes d'études collégiales.

Alors que le processus de certification semble stable au niveau collégial, il est par contre soumis à un ré-examen approfondi pour le niveau secondaire. Il serait trop long de présenter ici les détails de cette étude conduite par le Service de mesure et évaluation (SEMEV) de la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire du ministère de l'Éducation du Québec. Qu'il me suffise de citer certaines questions posées par le Service de mesure et évaluation à l'ensemble des organismes du Québec concernés par ce dossier; ces questions sont : 1) la certification devrait-elle tenir compte des cours de fin d'études seulement (c'est-à-dire de 5<sup>e</sup> secondaire) ou de l'ensemble des cours de niveau secondaire? 2) le système devrait-il être basé sur une compilation d'un ensemble d'unités (crédits) ou faire abstraction de cette quantification? 3) quelles exigences établiriez-vous pour l'obtention d'un certificat de fin d'études secondaires basé sur la modalité de votre choix?

L'existence du Comité provincial d'évaluation en éducation physique et la présence d'un délégué de l'APAPQ à chaque rencontre convoquée par le Service de mesure et évaluation pour discuter de cette question nous permettent d'espérer que les professionnels de l'activité physique seront entendus dans ces discussions et que l'on saura prêter une oreille attentive à leur point de vue.

Délaissons cependant l'aspect général de la certification et examinons brièvement quelle part doit jouer l'éducation physique dans ce processus. La

question est fort simple et présente une double dimension : a) doit-on reconnaître des crédits obtenus en éducation physique pour les fins de la certification? b) si oui, l'étudiant doit-il alors présenter nécessairement un certain nombre de crédits en éducation physique pour obtenir son certificat ou son diplôme?

À la première partie de notre double question, ma réponse est *oui*, sans équivoque. On doit reconnaître à l'étudiant le droit d'utiliser des crédits obtenus en éducation physique pour les fins de sa certification (niveaux secondaire et collégial). L'acceptation d'une telle option implique qu'il faut alors engager le débat pour obtenir du ministère de l'Éducation, par l'entremise de ses services des programmes et de mesure et évaluation, que des unités (crédits) soient reconnues en éducation physique à tous les niveaux de l'enseignement secondaire où l'on reconnaît des unités pour d'autres disciplines académiques. Ma perception de la situation actuelle me porte cependant à croire qu'il sera relativement facile d'obtenir une réponse positive du ministère de l'Éducation à cet égard.

À la seconde partie de notre double question, je réponds : «*je ne sais pas encore!*» D'une part, il m'apparaît clairement que l'on ne peut instaurer ou maintenir une telle exigence sur la base de mesures relatives au développement physique de l'étudiant (structures physiques, qualités physiques) et encore moins sur la base du pourcentage de présences ou d'absences de l'étudiant<sup>2</sup>. D'autre part, il est *possible* d'établir une telle exigence sur la base de mesures d'apprentissages, qu'elles soient d'ordre cognitif ou d'ordre moteur (habiletés sportives et/ou expression corporelle par exemple). Face à cette question, je demeure perplexe. Il me faudra sans doute tôt ou tard prendre position à cet égard, comme nous tous d'ailleurs.

2. Cette affirmation tient compte du fait qu'au CEGEP, les règlements obligent l'éducateur physique à ne pas accorder de crédits à l'étudiant si celui-ci a atteint dans ce cours un certain taux d'absences. L'article 28 du régime pédagogique publié dans le cahier O (p. 0-17) précise qu'il revient aux responsables locaux de déterminer le taux d'absences au-delà duquel un étudiant ne peut plus être considéré comme ayant suivi le cours en cause. La situation est donc moins désastreuse que l'on pourrait le croire au premier abord, mais il n'en demeure pas moins qu'une réglementation existe quant aux taux d'absences maximum que peut atteindre un étudiant. L'auteur, à ce stade-ci, se prononce contre ce genre de réglementation, mais ce reproche s'adresse davantage aux responsables de cette règle qu'aux éducateurs physiques du niveau collégial qui doivent observer les décisions prises au niveau local.

## 7.0 CONCLUSION

En guise de conclusion, je me permets les commentaires suivants :

1. Dans le domaine de l'évaluation en éducation physique au Québec, nous faisons face à une somme énorme de travail à abattre; il est devenu toutefois possible d'identifier les divers aspects du dossier et de s'attaquer aux points les plus urgents qui demeurent le dossier scolaire cumulatif (section développement physique), le bulletin scolaire, la reconnaissance d'unités (crédits) en éducation physique aux sections du niveau secondaire où une telle pratique existe pour les autres disciplines, et enfin la part qu'il faut reconnaître à l'éducation physique au niveau de la certification des élèves.

2. Les professionnels de l'activité physique particulièrement impliqués dans l'enseignement seront appelés à diverses reprises à donner leur avis sur des positions prises par le comité APAPQ-SEMEV d'évaluation en éducation physique; ces mêmes professionnels devront cependant admettre que ce même comité ne pourra, au nom de la démocratie et de la consultation du milieu, retarder indéfiniment des décisions jugées urgentes.

3. Dans le passé, les travaux relatifs à l'évaluation en éducation physique au Québec ont avorté lorsqu'on s'est buté à l'absence de programmes officiels en éducation physique ou à l'existence de programmes-cadres contestés par le milieu; il n'est pas impossible que le même problème se présente à nouveau au cours des prochains mois. Nous ne pouvons plus, à ce stade-ci de l'évolution de la mesure et de l'évaluation dans l'ensemble de notre système scolaire, suspendre des travaux dans le domaine de l'évaluation sous prétexte que les programmes officiels sont trop nébuleux (ce qu'ils sont effectivement, à mon sens, au niveau secondaire).

S'il s'avère nécessaire d'établir certains postulats quant à des objectifs plus spécifiques en regard de l'éducation physique à quelque niveau scolaire que

ce soit, il est du devoir des personnes responsables du dossier de l'évaluation d'établir ou de forcer l'établissement de ces postulats et d'aller de l'avant dans l'élaboration d'une politique rationnelle d'évaluation en éducation physique.

4. Des travaux gigantesques sont présentement réalisés par le SEMEV afin de procéder à une consultation profonde au niveau de tous les organismes associés de quelque façon que ce soit à l'éducation; cette consultation portera sur « les objectifs et la politique du MEQ en mesure et évaluation ». Les autorités du SEMEV ont expressément demandé que des avis leurs soient fournis quant à la mesure et l'évaluation en éducation physique. Selon le calendrier de travail prévu par le SEMEV, les avis doivent être fournis avant la fin de l'année 1974, tout au moins en ce qui a trait aux positions de principe, donc concernant plus l'évaluation que la mesure comme telle (dans le sens d'identification ou d'élaboration de tests). Jamais, au cours de la dernière décade, nous n'avons eu une plus belle occasion de nous exprimer sur ces sujets et il serait impardonnable que nous manquions le bateau.

Je termine ici mon exposé en proposant à la réflexion les questions suivantes: a) que faut-il penser des conclusions du rapport préliminaire du comité APAPQ-SEMEV d'évaluation en éducation physique qui traitent des facteurs à retenir dans la perspective du dossier scolaire cumulatif (section développement physique)? b) quel pourrait être le mécanisme de consultation le plus efficace pour le comité APAPQ-SEMEV d'évaluation en éducation physique lorsqu'il désirera consulter avant de soumettre ses recommandations au SEMEV? c) les questions soulevées au cours de cet exposé sont-elles pertinentes? Convient-il de les remplacer et/ou d'ajouter d'autres aspects devant être examinés à brève échéance? d) quelle part devraient jouer les crédits obtenus en éducation physique dans la certification des étudiants de niveau secondaire et/ou de niveau collégial?

# PROCESSUS DE SÉLECTION DES ÉLÉMENTS À ÉVALUER DANS UN PROGRAMME-CADRE D'ÉDUCATION PHYSIQUE

Rémi Bissonnette

Département de kinanthropologie  
Université de Sherbrooke

Nul doute que pour déterminer les éléments à être évalués dans un programme-cadre en éducation physique, il faut suivre une démarche qui nous permette de choisir des éléments qui nous donneront des informations pertinentes et utiles. La façon de déterminer la pertinence et l'utilité de ces éléments n'est pas une mince affaire. Un Comité du ministère de l'Éducation groupant des spécialistes de l'activité physique s'est penché sur cette question. Le rapport préliminaire du Comité d'évaluation en éducation physique sur la sélection des facteurs devant être considérés dans le dossier scolaire cumulatif, section développement physique de l'élève, est très intéressant et devrait recevoir en grande partie l'appui de la majorité. Un deuxième document intitulé «Le principe de l'existence d'un dossier scolaire cumulatif» résume assez bien la philosophie des membres qui ont siégé à ce comité. Après la lecture de ces documents, on constatera qu'il y a très peu de différence entre l'approche suivie par le comité et celle que j'exposerai.

Je suppose que vous êtes tous au courant de la réaction du public face au dossier scolaire cumulatif. Il faut donc être prudent dans le choix des éléments qui devront être inclus dans le dossier et faire l'unanimité sur ces éléments afin de montrer le bien-fondé de notre action. Il existe plusieurs cheminements possibles pour arriver au choix de ces éléments. Une première approche, dite éclectique, consisterait à baser notre sélection des éléments sur ce qui se fait présentement dans les différentes écoles élémentaires et secondaires. Nous pourrions peut-être alors en retirer quelques traits communs selon les niveaux. Je doute cependant que nous puissions en arriver à un certain consensus. Une deuxième approche de type empirique consisterait à demander l'opinion d'experts sur les différents éléments qui devraient être inclus dans le dossier cumulatif. Encore là, l'individualité de chacun amènerait des divergences d'opinion. Une troisième approche, dite scientifique, pourrait nous aider à énumérer rapidement les éléments à être évalués dans un programme cadre. Mais une telle approche ne court pas les rues.

Cependant, des articles, des publications de tous genres pourront nous aider à guider notre jugement.

## Philosophie de l'éducation physique

Il se pourrait que l'obstacle majeur au choix des éléments communs à être évalués dans un programme cadre en éducation physique puisse être la conception philosophique que chacun se fait de l'éducation physique. En effet, qu'est-ce que l'éducation physique pour chacun de nous? Selon que les individus œuvrant dans le même milieu optent pour une philosophie de l'éducation physique visant principalement le développement de la valeur physique, l'apprentissage aux sports, ou mettent l'emphase sur les bienfaits psycho-sociologiques de l'activité physique, le choix des éléments en sera influencé. En nous situant dans le cadre du dossier scolaire cumulatif, il faut penser aux implications de ce dossier qui suivra l'enfant pendant plusieurs années. Mais suite aux révélations récentes sur la condition physique des Canadiens, on arrivera sûrement à s'entendre en grande majorité sur la place prépondérante du conditionnement physique dans nos programmes d'éducation physique, surtout dans un contexte global de meilleure santé à tous les niveaux de notre action.

## Utilisation du dossier scolaire cumulatif

En relation avec notre conception philosophique de l'éducation physique, il faut se pencher sur l'utilisation que nous voulons faire de cette information à l'intérieur du dossier scolaire cumulatif. Cette utilisation nous guidera énormément dans le choix des éléments que nous devons suggérer pour évaluation.

La réponse à l'une ou l'autre, ou à plusieurs des questions suivantes nous guidera dans le choix des éléments importants à être évalués : À quoi servira l'information dans le dossier scolaire cumulatif? Voulons-nous déterminer le statut de l'enfant à un moment donné sur une ou plusieurs variables et en suivre le développement au cours des années?

Quelle sera alors l'utilité de ces informations face à l'enfant, aux professeurs, aux parents, aux différentes administrations scolaires et civiles? Est-ce que les informations serviront à diagnostiquer les forces et les faiblesses de chaque jeune afin d'élaborer des programmes d'éducation physique susceptibles de remédier à certaines situations, ou à continuer le travail entrepris? Est-ce que les informations serviront à classer les individus dans des groupes homogènes pour un meilleur travail et à les cataloguer dès la maternelle, comme faisant partie d'un groupe ayant du potentiel ou marqué du signe de la faiblesse qu'ils conserveront durant toutes leurs années scolaires? Les informations sur l'enfant serviront-elles à le comparer, sur les variables en cause, aux normes de sa classe, de son niveau scolaire, de son école, de sa ville, de sa région, de la province ou du pays? Visons-nous à inclure dans le dossier scolaire cumulatif des éléments susceptibles de montrer qu'il y a eu ou non apprentissage dans un ou plusieurs secteurs d'intérêt en éducation physique? Espérons-nous que les informations serviront à motiver les étudiants vers une pratique plus fréquente et plus soutenue de l'activité physique? Avons-nous en tête d'utiliser ces informations pour donner des notes aux étudiants qui suivent les cours d'éducation physique? Voilà autant de questions auxquelles il faut tenter de répondre dans le processus de sélection des éléments à évaluer dans un programme cadre en éducation physique.

### **Facteurs influençant le choix des éléments**

Tout en répondant aux questions précédentes, il faut songer aux autres facteurs, encore plus immédiats, qui influencent le choix des éléments : les sujets fréquentent-ils l'élémentaire ou le secondaire? sont-ils des garçons ou des filles, normaux ou handicapés? les mêmes éléments seront-ils utilisés pour tous ces sujets? quelle fraction de la programmation en éducation physique devrait être consacrée à cette évaluation? le personnel est-il suffisamment compétent et nombreux à tous les niveaux pour recueillir les informations pertinentes au dossier scolaire cumulatif? les écoles auront-elles les moyens de se procurer le matériel nécessaire et approprié pour mener à bonnes fins l'administration des différents tests? Il faut donc songer aux difficultés d'administration des différents tests afin de ne pas élaborer une batterie de tests, idéale en théorie, mais irréalisable en pratique.

### **Critères de sélection des instruments de mesure**

Dans le processus de sélection finale des éléments, il faut prendre en considération les critères

de sélection des tests. Il faudra envisager les questions de validité, de fidélité, d'objectivité, de normes, d'économie de temps, de personnel et de matériel. Comme les instruments les plus précis se retrouvent généralement dans les laboratoires, il sera difficile d'utiliser les meilleurs instruments. Il faudra trouver des situations de compromis. Il va falloir sacrifier une partie de la validité des mesures, mais insister sur la fidélité, l'objectivité et l'économie si l'on veut élaborer des mesures réalistes, facilement utilisables par la majorité des professionnels de l'activité physique de tous les milieux.

Voilà quelques éléments qu'il faut prendre en considération dans le choix des éléments à évaluer dans un programme cadre. Nul doute que plusieurs ont déjà songé à ces facteurs dans un ordre qui peut être différent, plus complet ou incomplet, mais cela importe peu. En autant que les buts poursuivis sont atteints, il y a plusieurs cheminements possibles.

### **Choix des éléments**

Il y a différentes informations pertinentes et possiblement utiles que nous pouvons introduire dans le dossier scolaire cumulatif. Il faudra cependant se limiter aux éléments essentiels basés sur une philosophie de l'éducation physique qui cadre avec notre rythme de vie moderne. De plus, les informations doivent être du type continu et progressif (évaluation formative), de sorte qu'elles puissent être inscrites d'année en année, et plus d'une fois par année, si possible. Elles devront être objectives et autant que possible positives.

En se basant sur un article de Boyer<sup>1</sup>, il faut, dès l'élémentaire, mettre l'emphase sur une éducation physique qui préparera l'enfant à sa vie adulte. Or, les enfants sont exposés en bas âge à des conditions de vie sédentaire qui les marquent définitivement pour la vie. La cigarette, la drogue sont des dangers qui guettent nos jeunes. Le stress est un autre élément qui nuit énormément à leur épanouissement. En se basant sur le contexte de la vie actuelle, de ses effets néfastes, il faut envisager de changer le style de vie de nos jeunes dès l'élémentaire. Des autopsies pratiquées sur des jeunes gens décédés accidentellement ont démontré que plusieurs d'entre eux avaient un taux élevé de cholestérol dans les artères. Il faut donc immédiatement mettre l'accent sur une meilleure condition physique de nos jeunes si nous ne voulons pas être pris dans un marasme encore plus grand dans un avenir rapproché. Il appartient en grande partie à l'éducation physique d'aider à remédier à cette situation. Il faut donc faire des ef-

1. John L. Boyer, «Modern Concepts of Physical Education», *NASSP Bulletin*, mai 1972.

forts pour informer les jeunes sur les dangers de la vie sédentaire, de la mauvaise nutrition, de la cigarette et de la drogue pour leur santé, mais il faut surtout promouvoir des programmes d'éducation physique visant l'amélioration de la condition physique des jeunes, et cela dès l'élémentaire.

Quel que soit le niveau, de l'élémentaire au collégial, un des éléments à être évalués doit se rapporter à la condition physique des étudiants. De plus, les éléments doivent viser la mesure de qualités fondamentales qui peuvent être développées d'une façon significative pourvu que l'individu fasse les quelques efforts nécessaires pour y arriver. Au niveau élémentaire, une évaluation du développement perceptivo-moteur de l'enfant pourrait également y être incluse, mais sera tout probablement incluse dans le bulletin scolaire.

### **Bulletin scolaire**

Quant au bulletin scolaire, il me semble que la même approche devrait être suivie. C'est un processus logique que de commencer par une conception de l'éducation physique, aller ensuite aux fins de l'évaluation, puis considérer les facteurs qui limitent l'évaluation, soient les sujets en cause, le personnel qui administrera les tests, le matériel et le temps disponible. Enfin, les différents critères de sélection des tests guideront le choix final des tests.

Il sera, cependant, beaucoup plus difficile d'en arriver à l'unanimité au niveau du bulletin scolaire, à cause des divergences de programmes, à travers la province. À ce moment, les éléments d'apprentissage de l'activité peuvent être cause d'évaluation, ainsi que la connaissance des règlements, des éléments techniques, tactiques et stratégiques. D'autres éléments peuvent entrer dans l'évaluation, tels l'attitude face à l'activité physique, l'intérêt des élèves, leur participation, etc. Cependant, plus il y aura d'éléments à être évalués, plus il sera difficile d'arriver à une solution intéressante pour la masse. La simplicité s'impose.

### **Conclusion**

Il semble donc qu'il y a concordance entre le processus suggéré ici et celui suivi par le Comité d'évaluation en éducation physique. J'ose espérer que cet exposé ne fut pas inutile et qu'il confirme en majeure partie la démarche suivie par les membres de ce comité. Le rapport n'étant que préliminaire, il n'en demeure pas moins à un stade avancé. La réalité se chargera de nous dire si le comité était sur la bonne longueur d'ondes. En terminant je suggère la question suivante : à qui doit servir l'information dans le dossier scolaire cumulatif, aussi bien à l'élémentaire qu'au secondaire ?



# LES OUTILS DE MESURE DISPONIBLES EN ÉDUCATION PHYSIQUE

Jean-Claude Mondor et Paul Godbout  
Département d'éducation physique  
Université Laval

## 1. INTRODUCTION

Dans cet exposé nous traiterons successivement de la mesure des facteurs de la valeur physique, tant au plan des outils disponibles qu'au plan de leur sélection, de la mesure des habiletés sportives, particulièrement au plan des diverses facettes d'évaluation et de la mesure des attitudes et des intérêts.

## 2. LES FACTEURS DE LA VALEUR PHYSIQUE

### 2.1. Critères de sélection des tests

Ceux qui veulent effectuer du testing sont souvent aux prises avec la nécessité de choisir parmi un ensemble de tests celui qui s'avère le plus approprié pour mesurer un objet précis dans des circonstances données. La sélection d'un test devrait s'effectuer en fonction de trois ensembles de critères, le premier étant relié à la valeur scientifique du test, le second, à la personne qui doit subir le test et le troisième, aux conditions d'administration du test.

2.1.1. *Critères relatifs à la valeur scientifique du test.* La valeur scientifique d'un test s'établit en termes de validité, de fidélité et d'objectivité. La validité indique jusqu'à quel point un test mesure ce qu'il est censé mesurer. La fidélité reflète le degré de rapprochement entre des résultats obtenus à un test et le résultat hypothétique réel de ce test. Au plan des éléments de la valeur physique, cette fidélité d'un test est le plus souvent déterminée quand un même administrateur fait subir le test plus d'une fois, dans des conditions identiques, aux mêmes sujets. L'objectivité reflète la consistance des résultats obtenus à un test lorsqu'il est administré plus d'une fois aux mêmes sujets, dans les mêmes conditions, mais par un administrateur différent en chaque occasion. Un faible degré d'objectivité témoigne d'un usage imprécis ou inadéquat des directives du test, ou bien d'un manque de soucis que le test soit bien exécuté.

2.1.2. *Critères relatifs à la personne qui subit le test.* Les éléments qu'il est souhaitable de retenir dans cet ensemble de critères sont les quatre sui-

vants: a) le groupe d'âge auquel le test est applicable, i.e. 0-6 ans, 6-12 ans, 12-18 ans, 18 ans et plus; b) le sexe auquel le test est applicable; c) les limites matérielles ou techniques inhérentes à l'administration du test; d) la difficulté de la tâche. La reconnaissance de trois degrés de difficulté de tâche semble convenir pour le processus de la sélection des tests en milieu scolaire. Une tâche peut être qualifiée comme étant facile quand un sujet peut facilement l'accomplir sans l'avoir expérimentée auparavant. Une tâche considérée comme étant difficile nécessite un apprentissage chez la plupart des sujets, mais au plan moteur, se situe tout de même à leur niveau. Enfin, une tâche complexe exige un comportement moteur d'un niveau plus élevé que le niveau moyen des sujets; cette tâche ne sera maîtrisée que par une fraction des sujets, après un certain apprentissage.

2.1.3. *Critères relatifs aux conditions d'administration du test.* Cet ensemble devrait comprendre cinq éléments sur lesquels on devrait porter un jugement à l'effet que les exigences d'un test par rapport à un des éléments rend ce test plus ou moins applicable en milieu scolaire.

Le premier critère est le coût d'achat de l'équipement. S'il est inférieur à \$100 cela ne devrait pas constituer une raison pour rejeter le test. Par contre s'il s'élève entre \$100 et \$500 il devient plus difficile d'accepter le test. Si le coût d'achat de l'équipement excède \$500, le test n'est pratiquement pas applicable en milieu scolaire.

Quant au coût des fournitures, il serait idéal que le test n'en requière aucune. Le test serait fort acceptable cependant si les fournitures requises étaient régulièrement utilisées, dans les cadres du programme d'éducation physique. Enfin il serait désavantageux qu'un test requière des fournitures particulières à son administration, non utilisables dans les cadres du programme régulier.

Le troisième critère de cet ensemble est la durée opérationnelle du test, ou le temps requis pour administrer le test à un sujet. Si quelques sujets peuvent exécuter le test concurremment, on doit le prendre en considération dans la détermination de

FIGURE 1

FICHE D'ANALYSE IMEF - IRP 69-70

2- Facteur: 1- No.:  (A)

4- Nom du test: 3- No.:  (B)

5- Référence principale: (C)

6- Fidélité	7- Validité	8- Objectivité
Test-retest	Predictive	Evidente
Formes parallèles	Concomitante	Par inférence
Demie vs demie	De concordance	Factorielle
Consistance interne	Par équivalence	Nil

APPLICABILITE A UNE ETUDE DE DEVELOPPEMENT

9- Ages	0-6	6-12	12-18	18.+	10- Sexe	M	F	M. F
11- Limites matérielles	Non	Oui	12- Tâche	1	2	3		

APPLICABILITE A L'EVALUATION EN EDUCATION PHYSIQUE AU QUEBEC

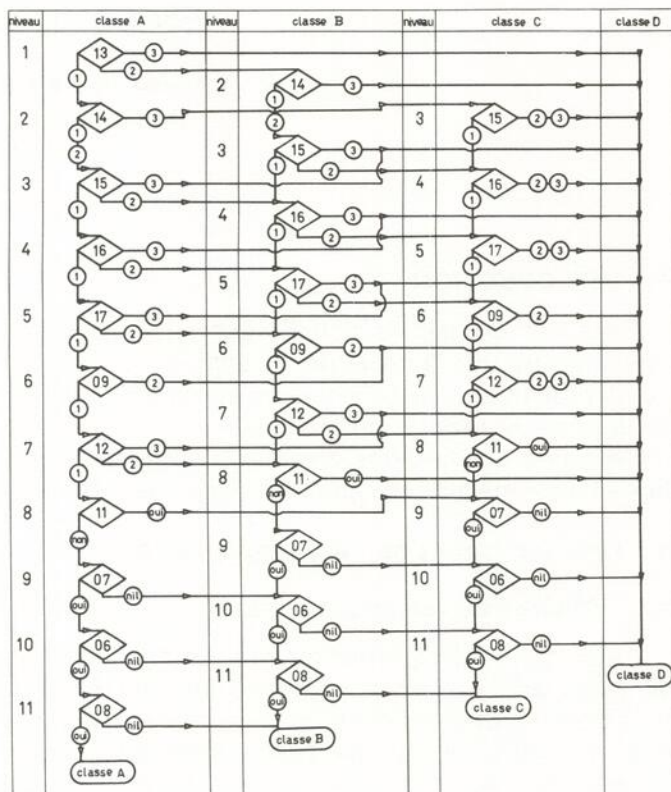
13- Coût d'achat de l'équipement	1	2	3
14- Coût des fournitures	1	2	3
15- Durée opérationnelle	1	2	3
16- Nombre de personnes requises	1	2	3
17- Nature de formation du personnel	1	2	3

18- Remarques (G)

la durée opérationnelle du test. Si, par exemple, la durée d'un test est de 15 minutes et qu'on peut l'administrer à 15 sujets en même temps, on doit considérer que ce test exige 1 minute par sujet. Afin de porter un jugement sur l'applicabilité des tests en milieu scolaire, on pourrait les regrouper en trois catégories selon leurs durées opérationnelles. Ainsi, la première catégorie regrouperait ceux dont la durée est inférieure à 2 minutes par sujet, la deuxième, ceux dont la durée se situe entre 2 et 5 minutes par sujet, la troisième, ceux dont la durée est supérieure à 5 minutes par sujet. Cette dernière n'est pratiquement pas applicable en milieu scolaire.

FIGURE 2

DIAGRAMME DU CHEMINEMENT CRITIQUE POUR LA COTATION DES TESTS SCOLAIRES



Le quatrième critère a trait au nombre de personnes requises pour l'administration du test. Il est fort avantageux que ce nombre soit le plus restreint possible. Compte tenu des conditions du milieu scolaire, un test devrait pouvoir être administré par une seule personne; il est presque impensable d'utiliser un test s'il exige 3 personnes ou plus.

Le cinquième et dernier critère proposé dans cet ensemble concerne la nature de la formation personnelle requise. Pour qu'un test soit acceptable en milieu scolaire, il doit pouvoir s'administrer par les éducateurs physiques en général, ou par toute autre personne sensibilisée aux procédures d'administration du test. Par contre, un test exigeant une formation particulière et nécessitant quelques séances d'entraînement deviendrait plus difficilement acceptable. Enfin il faudrait forcément exclure les tests nécessitant une formation d'un niveau technique élevé de même qu'une bonne expérience de laboratoire.

## 2.2. Un cheminement critique pour la sélection des tests applicables en milieu scolaire

Bien que, dans le processus de sélection de tests, chacun des tests connus ait été analysé en

fonction des critères qui ont été proposés, la sélection du test le plus approprié constitue un bon défi. En effet, le choix peut s'avérer difficile puisque des points forts d'un test peuvent être les points faibles d'un autre, et vice-versa, ce qui rend difficile toute comparaison. De cet état de choses se dégage la nécessité d'organiser, dans un premier temps, les critères de sélection par ordre de priorité, et, dans un deuxième temps, d'établir un cheminement critique qui permettra enfin de classer les tests selon qu'ils sont plus ou moins applicables en milieu scolaire.

Dans une recherche que nous avons effectuée et dont les grandes lignes ont été tracées dans la revue *Kinanthropologie* (vol. 4, n° 3, 1972), nous avons proposé un système qui permettait une classification de test. Nous présentons l'essentiel de ce processus de classification qui s'effectue en deux étapes.

Chaque test est d'abord analysé en fonction des trois ensembles de critères déjà proposés. Les résultats de chacun des 12 critères sont inscrits sur une Fiche d'analyse standardisée (figure 1) dont les blocs D, E et F correspondent à nos trois ensembles de critères. En utilisant l'item 12 du bloc E, à titre d'exemple, mentionnons qu'un test dont la tâche est facile reçoit une cote 1, qu'il reçoit une cote 2 si elle est jugée difficile et une cote 3 si elle est jugée complexe.

Avant d'établir le cheminement critique, les critères retenus ont été agencés selon la priorité qu'on doit leur accorder dans le processus de classification; dans leur disposition, présentée au tableau I, l'item au niveau 1 est plus important que l'item au niveau 2.

À partir des informations et des cotes attribuées aux critères sur la Fiche d'analyse, les tests sont soumis à un cheminement critique (figure 2) à la fin duquel ces tests se retrouvent dans une classe A, B, C ou D. Le principe du système veut qu'un test passe à une classe inférieure lorsque la cote d'un critère n'est pas idéale pour le milieu scolaire. Chaque critère est inscrit dans un losange par le biais du numéro qui lui a été assigné sur la Fiche d'analyse (tableau II). C'est ainsi que le critère au niveau 1 dans la classe A est l'item 13 sur la Fiche d'analyse, soit le coût d'achat de l'équipement.

Chaque losange de diagramme possède une entrée et deux ou trois sorties (figure 3). Les chiffres ou mots encadrés aux sorties correspondent aux diverses réponses possibles pour un critère quelconque sur la Fiche d'analyse. Dans l'exemple de la figure 3, une cote 3 est attribuée au critère «tâche»; à ce niveau, qui est le 7<sup>e</sup> en importance, on doit prendre la sortie 3 sur le diagramme du cheminement critique.

La démarche débute, avec chaque test, au premier niveau de la classe A. Elle se poursuit ensuite du deuxième au onzième niveau, qu'importe la classe où se trouve le test; si le test est relégué à la classe D, le cheminement prend fin.

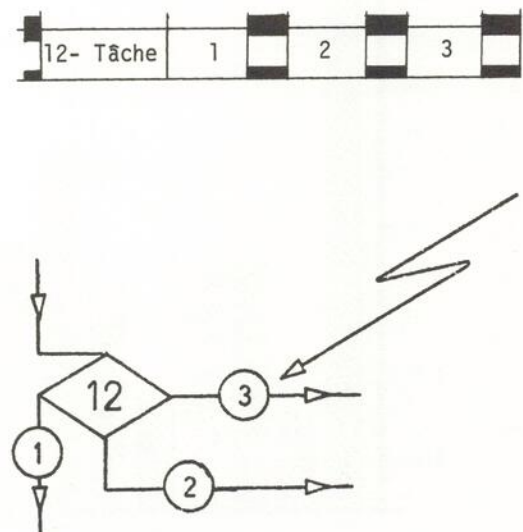
TABLEAU I  
ORDRE DE PRIORITÉ DES CRITÈRES DE SÉLECTION

Niveau	Item sur la fiche d'analyse
1	13. Coût d'achat de l'équipement
2	14. Coût des fournitures
3	15. Durée opérationnelle
4	16. Nombre de personnes requises
5	17. Nature de formation du personnel
6	09. Âges
7	12. Tâche
8	11. Limites matérielles
9	07. Validité
10	06. Fidélité
11	08. Objectivité

TABLEAU II  
CORRESPONDANCE ENTRE LA FICHE D'ANALYSE  
ET LE DIAGRAMME DU CHEMINEMENT CRITIQUE  
POUR LA COTATION DES TESTS EN MILIEU SCOLAIRE

Niveau	Losange	Item sur la fiche d'analyse
1	13	13. Coût d'achat de l'équipement
2	14	14. Coût des fournitures

FIGURE 3  
EXEMPLE D'UTILISATION DU DIAGRAMME  
DU CHEMINEMENT CRITIQUE POUR LA COTATION  
DES TESTS EN MILIEU SCOLAIRE



Pour attribuer à un test une cote indicative du chemin qu'il a parcouru, on doit noter tous les niveaux où le test a changé de classe de même que la classe où il est arrivé à la fin du cheminement. Ainsi, un test qui traverse à la classe B au 3<sup>e</sup> niveau, à la classe C au 4<sup>e</sup> niveau et à la classe D au 5<sup>e</sup> niveau reçoit la cote D 3 4 5.

À la suite de cette démarche il est possible d'identifier les tests les plus immédiatement applicables en milieu scolaire s'ils sont ordonnés en fonction d'un ordre de priorité de cotes établi à cet effet. L'ordre que nous avons suggéré (*Kinanthropologie*, 1973) est présenté au tableau III.

Le système proposé est un outil pour guider celui qui doit choisir un ou des tests appropriés à ses besoins. L'utilisation du système n'implique nullement qu'on doive retenir sans plus de considérations le test le mieux coté. On pourrait, par exemple, retenir un test un peu moins bien coté qu'un autre en raison de circonstances particulières prévalant dans une situation quelconque.

### 2.3 Les outils disponibles pour mesurer les facteurs de la valeur physique

L'inventaire des moyens disponibles pour évaluer les facteurs de la valeur physique, que nous avons terminé il y a à peine quelques années, était certes

TABLEAU III

ORDRE DE PRIORITÉ DES COTES POUR LA SÉLECTION DES TESTS SCOLAIRES

PRIORITÉ	COTE
1	A
2	B-11
3	B-10
4	C-10-11
5	B-9
6	C-9-11
7	C-9-10
8	D-9-10-11

un des inventaires les plus exhaustifs déjà réalisés. Les tests avaient été regroupés en fonction des 21 facteurs présentés au tableau IV. La méthode utilisée nous a permis d'identifier plus de 3 000 tests différents pour l'ensemble des facteurs. La figure 4 présente la distribution du nombre de tests conservés pour chacun des facteurs. Ces nombres varient de 38 à 298 avec une moyenne de 144 tests par facteur.

Une division entre l'ensemble «structures», les facteurs 01 à 12, et l'ensemble «qualités», les facteurs 13 à 21, nous permet les comparaisons suivantes : d'une part nous avons trouvé 1 180 tests dans le secteur des facteurs «structuraux», pour une

FIGURE 4

NOMBRE DE TESTS IDENTIFIÉS DANS CHAQUE FACTEUR

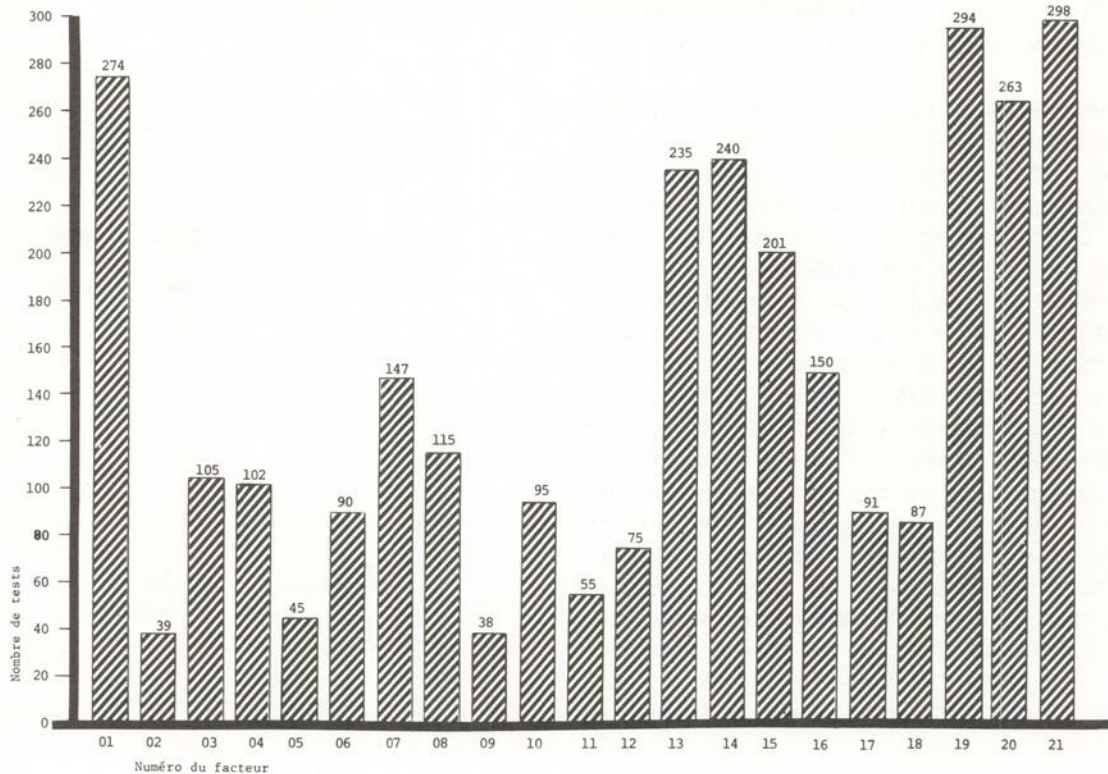


TABLEAU IV

LES FACTEURS RETENUS DANS L'INVENTAIRE DES MOYENS DISPONIBLES POUR ÉVALUER LA VALEUR PHYSIQUE

1	Développement osseux
2	Développement musculaire
3	Tissu adipeux
4	Densité corporelle
5	Biotype
6	Posture statique
7	Développement du cœur et de la circulation
8	Développement de la fonction respiratoire
9	Développement des caractères sexuels secondaires
10	Vision
11	Audition
12	Sens somesthésique
13	Endurance et résistance organiques
14	Force musculaire
15	Résistance et endurance musculaires
16	Puissance musculaire
17	Amplitude articulo-musculaire
18	Rapidité de réaction
19	Vitesse de mouvement
20	Justesse motrice
21	Justesse corporelle.

moyenne de 98 tests; d'autre part, 1 859 tests furent identifiés pour l'ensemble des «qualités physiques», pour une moyenne de 206 tests par facteur.

Une analyse des facteurs de l'ensemble «qualités» révèle une distribution intéressante (tableau V). Nous avons rencontré 235 tests par facteur dans le sous-ensemble des qualités organiques et dans le sous-ensemble des qualités perceptivo-cinétiques. Le sous-ensemble des qualités musculaires apparaît moins bien alimenté avec une moyenne de 170 tests par facteur.

Chacun des 3 000 tests fut soumis au cheminement décrit antérieurement afin de déterminer lesquels étaient applicables en milieu scolaire. La figure 5 présente le nombre de tests retenus parmi l'ensemble des tests originellement identifiés (entre parenthèses) par facteur. Par exemple, dans le cas du facteur 15, résistance et endurance musculaires, 7 tests seulement sur un total de 201 (chiffre entre parenthèses) ont été retenus. Dans l'ensemble des 1 039 tests tirés de la littérature, seulement 105 furent retenus. Ceci représente 3,4% de tout le matériel inventorié.

À l'analyse du tableau VI, nous constatons que 46 tests ont franchi les étapes de notre processus de sélection dans l'ensemble «structures», ce qui représente 3,9% des tests inventoriés. Seulement 59 tests ont pu surmonter les exigences du système de cotations dans l'ensemble «qualités», les qualités organiques disposant de 7 tests, les qualités musculaires de 27 et les qualités perceptivo-cinétiques de 25.

TABLEAU V

DISTRIBUTION DES TESTS DANS L'ENSEMBLE DES QUALITÉS PHYSIQUES

NO	FACTEURS	DES TESTS	$\bar{x}$
13	Endurance et résistance organiques	235	235
14 à 17	Qualités musculaires	682	170
18 à 21	Qualités perceptivo-cinétiques	942	235

FIGURE 5

NOMBRE DE TESTS RETENUS POUR CHAQUE FACTEUR

Numéro du facteur	Nombre de tests
01	20 (274)
02	4 (39)
03	4 (105)
04	3 (102)
05	4 (45)
06	5 (90)
07	0 (147)
08	0 (115)
09	6 (38)
10	0 (95)
11	0 (55)
12	0 (75)
13	7 (235)
14	6 (240)
15	7 (201)
16	9 (150)
17	5 (91)
18	2 (87)
19	6 (294)
20	3 (263)
21	14 (298)

Une analyse de chacun des tests retenus déborde le cadre de cette présentation. Toutefois il apparaît utile de présenter les types de tests retenus pour les divers facteurs des qualités physiques.

En endurance et résistance organiques, nous retrouvons quelques tests de montée sur banc, un test sur bicyclette ergométrique, des courses de 300 verges, de 1/4 de mille et de 12 minutes, et finalement un indice de récupération.

En force musculaire nous retrouvons surtout des tests à caractère statique au niveau des bras, de l'abdomen, du tronc et des mains; en dynamique, c'est un test où il faut soulever le corps à partir d'une position de coucher ventral en extension.

En endurance et résistance musculaires ce sont des tests de suspension ou de traction à une barre horizontale, des «push-ups» et des redressements assis.

TABLEAU VI

LES RAPPORTS ENTRE LES TESTS INVENTORIÉS  
ET LES TESTS RETENUS

	Facteurs	N. tests inventoriés	N. tests retenus	%
1 à 12	Structures	1 180	46	3,9
13 à 21	Qualités	1 859	59	3,1
13	Qualités organiques	235	7	3,0
14 - 17	Qualités musculaires	682	27	3,9
18 - 21	Qualités perceptivo-cinétiques	942	25	2,6

En puissance musculaire ce sont des tests de sauts verticaux ou de sauts en longueur, sans élan, des lancers de balles ou ballons plus ou moins gros et lourds, des redressements assis en 30 secondes et des courses de 10 verges.

En amplitude articulo-musculaire nous retrouvons des tests de flexion et d'extension du tronc en station debout ou en coucher ventral.

En rapidité de réaction nous n'avons retenu qu'un test au niveau de la main et un au niveau du pied.

À part un test de vitesse de la main et du bras en vitesse de mouvement, on retrouve des courses de 50 ou 100 verges ou des courses exigeant plusieurs changements de direction (course navette).

En justesse motrice nous avons retenu la batterie d'habileté motrice de Johnson formée d'une dizaine d'éléments, un test de lancer de balle de baseball sur cible et un test de rouler de balle.

En justesse corporelle se sont des tests d'équilibre dynamique ou statique, des tests de contrôle manuel sur appareils spéciaux, des tests de répartition du poids, de placements segmentaires, de latéralité et un test de marche de récupération après étourdissement.

Il ressort donc de cet inventaire qu'une impressionnante quantité de tests est disponible dans la littérature concernant l'évaluation des facteurs de la valeur physique. Une analyse qualitative de ce matériel écrit montre toutefois que très peu de ces tests, dans le cadre des standards de l'étude, peuvent être utiles pour le programme scolaire d'évaluation en éducation physique.

### 3. LES HABILITÉS SPORTIVES

Par habileté sportive nous entendons, ici, « habileté à pratiquer telle ou telle activité sportive, ou tel ou tel sport ». Le concept englobe l'ensemble du sport en cause et non pas l'un ou l'autre de ses éléments constitutifs. Par évaluation d'une habileté sportive, il faut entendre « évaluation de l'habileté d'une personne, ou un groupe de personnes, à pratiquer un sport donné ».

Un sport quelconque constitue un tout complexe qui est le fruit d'un ensemble d'activités et de comportements dont les caractéristiques particulières s'agencent et se coordonnent pour produire un résultat final. Dans une publication datée de 1973, Bouchard, Brunelle et Godbout ont précisé que les divers modes de comportements qui constituent un sport peuvent être regroupés en trois secteurs principaux : a) l'ensemble des *techniques* utilisées dans la pratique du sport; b) l'ensemble des *tactiques* propres à assurer le meilleur rendement dans un sport donné, ces tactiques pouvant être en fonction des adversaires ou en fonction des partenaires; c) l'ensemble des *modes d'opération* interprétés en termes de règlements et d'éthique sportive.

Aussi peu vraisemblable que cela puisse paraître à certains, il n'existe pas autant de tests qu'on pourrait le croire pour l'évaluation des habiletés sportives. En s'inspirant d'un chapitre de Godbout dans « La préparation d'un champion », nous allons faire ressortir l'ensemble des éléments, dans les habiletés sportives, pour lesquels il devrait y avoir des tests.

#### 3.1. Évaluation de l'efficacité technique

La multiplicité des activités sportives met en relief la grande diversité des éléments techniques associés au sport en général. Il faut reconnaître que les éléments techniques, qu'on les compare à l'intérieur d'un sport ou qu'on les compare d'un sport à l'autre, conservent un degré de spécificité variable certes, mais relativement élevé. Les conséquences de ce fait sont tout aussi importantes pour le développement de ces éléments techniques que pour leur évaluation. Autant de sports et autant d'éléments techniques à l'intérieur de chaque sport, autant de tests ou d'évaluations spécifiques auxquels il faut songer.

Bien qu'il soit difficile d'établir une règle absolue, les sports collectifs sont ceux qui comportent en général le plus grand nombre d'éléments techniques. On y retrouve un ensemble d'éléments techniques axés sur l'offensive (services, passes, transport de l'objet, lancers, etc.) et un ensemble d'éléments techniques, souvent moins nombreux, axés sur la défensive (blocages, écrans, arrêts, etc.). Les sports duels présentent également un bon nombre d'éléments techniques, mais la tâche d'évaluation est simplifiée par le fait que tous les éléments techniques sont fonction de l'adversaire, dans un sens défensif ou offensif. La catégorie des éléments techniques relatifs aux relations versus les partenaires n'existe plus. Dans les sports individuels, la performance de l'athlète étant fonction d'un élément neutre, la situation nous apparaît standardisée par définition. Il semble alors facile de placer l'athlète en situation de compétition pour des fins d'évaluation.

### 3.2 Évaluation de l'intelligence stratégique

Il semble raisonnable d'affirmer que les sports collectifs comportent généralement un plus grand nombre d'éléments tactiques, un plus grand nombre de joueurs étant impliqués dans la situation de jeu à laquelle l'athlète doit faire face à tout instant. Les variations dans le nombre de partenaires et d'adversaires modifient certes la complexité de la tâche de l'athlète mais n'ont que peu ou pas d'influence sur le nombre et le type d'éléments dont est constituée l'évaluation de son efficacité tactique. Dans le sport collectif, Godbout suggère que l'évaluation de l'efficacité tactique porte sur les éléments au tableau VII.

Dû au fait que les sports-duels placent l'athlète dans une situation de jeu où il n'a pas à tenir compte de la présence d'un partenaire et où il ne fait face qu'à un seul adversaire, le nombre d'éléments tactiques sujets à évaluation est en conséquence réduit. Les éléments qu'on peut évaluer sont les tactiques offensives et défensives (tableau VIII).

TABLEAU VII

ÉLÉMENTS TACTIQUES ASSOCIÉS AU SPORT COLLECTIF

1. TACTIQUES vs ADVERSAIRES

1.1. Tactiques offensives

- 1.1.1. Ajustement temporel optimal (« timing »)
- 1.1.2. Ajustement spatial optimal (placement)
- 1.1.3. Choix de la technique appropriée
- 1.1.4. Utilisation judicieuse du règlement

1.2. Tactiques défensives

- 1.2.1. Ajustement temporel optimal (« timing »)
- 1.2.2. Ajustement spatial optimal (placement)
- 1.2.3. Choix de la technique appropriée
- 1.2.4. Utilisation judicieuse du règlement

2. TACTIQUES vs PARTENAIRES

2.1. Tactiques offensives

- 2.1.1. Ajustement temporel optimal (« timing »)
- 2.1.2. Ajustement spatial optimal (placement)
- 2.1.3. Choix de la technique appropriée
- 2.1.4. Utilisation judicieuse du règlement

2.2. Tactiques défensives

- 2.2.1. Ajustement temporel optimal (« timing »)
- 2.2.2. Ajustement spatial optimal (placement)
- 2.2.3. Choix de la technique appropriée
- 2.2.4. Utilisation judicieuse du règlement

Bien que dans les sports individuels on ne puisse vraiment parler d'efficacité tactique quand l'athlète est appelé à vaincre un obstacle dont la nature est neutre et statique en soi, il en est certains où les caractéristiques de la situation de compétition font que plusieurs athlètes sont appelés à « performer » en même temps et que la victoire appartient à celui qui

TABLEAU VIII

ÉLÉMENTS TACTIQUES ASSOCIÉS AU SPORT-DUEL

1. TACTIQUES OFFENSIVES

- 1.1. Ajustement temporel optimal (« timing »)
- 1.2. Ajustement spatial optimal (placement)
- 1.3. Choix de la technique appropriée
- 1.4. Utilisation judicieuse du règlement

2. TACTIQUES DÉFENSIVES

- 2.1. Ajustement temporel optimal (« timing »)
- 2.2. Ajustement spatial optimal (placement)
- 2.3. Choix de la technique appropriée
- 2.4. Utilisation judicieuse du règlement

complète l'épreuve le premier. Donc, en dépit du fait que la situation de compétition implique un sport individuel, le fait de performer en même temps que d'autres entraîne l'introduction de la dimension « stratégie vs l'adversaire ».

### 3.3. Les tests disponibles

En parcourant les manuels de mesure et d'évaluation en éducation physique, on se rend rapidement à l'évidence que plusieurs des modes de comportements constituant un sport ont été l'objet que de peu de considération au plan de l'évaluation. L'ensemble des techniques a été exploré un peu plus abondamment, par rapport à une évaluation hors situation de jeu; le travail n'est pas terminé dans ce secteur mais il reste davantage à faire au plan de l'évaluation en situation de jeu. Par contre, l'ensemble des tactiques n'a pratiquement pas été abordé.

### 4. LA MESURE DES ATTITUDES ET INTÉRÊTS

La littérature suggère diverses approches pour la mesure des attitudes et/ou des intérêts de personnes ou de groupes de personnes; les plus populaires semblent demeurer (Nunnally, 1967) : l'échelle sommativique (Lickert); l'échelle de Thurstone (simple ou généralisée); le « Q sort »; la liste de vérification (check list); l'échelle d'appréciation; l'échelle bipolaire (semantic differential scale); l'échelle selon le rang.

Dans le domaine des mesures d'attitudes associées à l'activité physique, la principale technique employée demeure l'échelle sommativique dite « échelle de Lickert ». À quelques reprises, on retrouve l'utilisation d'autres techniques telles que la liste de vérification (remplie par l'élève lui-même ou par un observateur), l'échelle d'appréciation (complétée par un observateur), l'échelle de Thurstone et le « Q sort ».

Dans le cas particulier de la mesure d'intérêt en regard du choix d'activités sportives à inclure dans le programme d'éducation physique, l'utilisation de

l'échelle selon le rang demeure une procédure à la fois simple et pratique et qui est sans doute fort utilisée dans le milieu. Les résultats obtenus demeurent toutefois relatifs en raison de leur caractère « ipsatif » (un sport qui reçoit le rang 10 n'est pas nécessairement un sport que l'on n'aime pas; le résultat indique simplement que l'on y préfère 9 autres sports).

Dans la quasi-totalité des tests standardisés identifiés, la langue dans laquelle le test a été produit est l'anglais (U.S.A. généralement). Or, comme l'indique bien d'ailleurs un récent rapport de Bhushan (1974), il n'est pas possible de simplement traduire un test que l'on pourrait trouver dans Barrow et McGee (1971), par exemple, et de l'appliquer à notre population étudiante du Québec, en raison de biais culturels présents dans les échelles et des problèmes de sémantique liés à la traduction.

Il nous faut donc, pour l'instant, reconnaître qu'à toutes fins pratiques, nous ne possédons pas d'instruments pour mesurer en particulier l'attitude de nos étudiants à l'égard de l'un ou l'autre concept relié à l'activité physique.

## 5. LA MESURE DES CONNAISSANCES

Tout comme dans le cas des mesures d'attitudes et d'intérêts, le domaine de la mesure des connaissances associées à l'activité physique demeure à peu près inexploré, tout au moins chez nous. Certes, il existe, toujours particulièrement dans la littérature américaine, une quantité appréciable de « tests de connaissances » reliés à l'activité physique comme en fait foi d'ailleurs une liste de sources de tests produite par Barrow et McGee (1971, p. 409-410). Tout comme dans le cas des tests d'attitudes, mais pour des raisons différentes, nous nous trouvons face à des problèmes de validation lorsque vient le temps de traduire ces tests. Nous sommes d'avis que la solution ne réside pas dans des efforts de traduction, mais bien dans une production de tests standardisés ou de banques d'items qui soient fonction du contenu (quant à la matière) et des habiletés mentales (quant aux processus cognitifs) que l'on souhaite couvrir dans ces instruments.

## **philosophie**

Six conférences présentées dans le cadre de la section de philosophie du 42<sup>e</sup> Congrès.



# LE MYTHE ET L'HOMME

Jean Philippoussis  
Collège Dawson, Montréal

Dans cette communication sur le mythe philosophique nous essayons d'étudier brièvement la fonction du mythe dans la pensée et dans la vie de l'homme. Or, nous sommes arrivé à la conclusion que c'est toujours un mythe philosophique qui donne un sens à la vie humaine. En d'autres mots, c'est dans le mythe philosophique que, d'abord, se recrée le sens de l'homme et où, ensuite, l'homme épuise le sens de sa vie; c'est dans ce mythe que s'épanouissent la destinée, la valeur et le salut de l'homme.

Nous allons donc soulever quelques questions à propos du mythe comme mythe philosophique par rapport aux mythes culturels; du mythe en tant qu'illusion et vérité dans l'expression et dans la recherche du sens de l'homme; du mythe comme épanouissement de la destinée, de la valeur et du salut de l'homme; du mythe comme problème de démythologisation et d'interprétation créatrice dans l'ouverture du mythe et dans l'espérance de l'homme; et du mythe comme aboutissement de la démarche philosophique.

## I. Le mythe philosophique

Dans cet essai, le mythe se dévoile comme le témoignage de l'interrogation fondamentale de l'homme sur lui-même. À partir (a) de ses manifestations dans les diverses civilisations à travers les âges et (b) des différentes conceptions qu'on a eues dans l'histoire de la pensée occidentale à travers les siècles, le mythe nous apparaît non seulement comme une institution culturelle, mais originairement comme l'expression de la condition fondamentale de l'homme. C'est pourquoi nous n'étudions pas ici le mythe tout particulièrement dans ses manifestations culturelles, mais, à partir de ses manifestations, nous l'étudions dans son aspect originaire et fondamental.

Comme institution culturelle, le mythe connaît trois manifestations: (a) en ce qui concerne l'univers physique, le cosmos (sous l'aspect scientifique ou technologique — question sur le réel ou le fabriqué: le problème du vrai); (b) en ce qui concerne l'ordre social, les hommes (sous l'aspect sociétal ou politique — question sur le juste ou le droit: le

problème du bon); (c) en ce qui concerne le monde divin, les dieux (sous l'aspect religieux ou artistique — question sur le sacré ou le sublime: le problème du beau). Il s'agit ici de questions sur les mystères métaphysiques, éthiques et esthétiques dont les réponses se donnent par l'homme dans les diverses ontologies (expression de la pensée: connaissance); dans les différentes morales (expression de la volonté: action); dans les multiples religions (expression du sentiment: créativité). Il s'agit des valeurs dites «intellectuelles» (de la raison ou de la «tête»: connaissance), «morales» (de la volonté ou du «ventre»: courage) et «affectives» (du sentiment ou du «coeur»: amour).

Mais si, d'une part, les mythes en tant qu'institutions culturelles se dévoilent comme systèmes de doctrines des hommes dans leur situation historique, et sont par conséquent provisoires «illusions humaines», d'autre part, ces mythes en tant que visions philosophiques se révèlent comme la recherche du sens de l'homme dans sa condition humaine et sont fondamentaux (vérité de l'homme). Ils sont alors des mythes philosophiques. Le mythe philosophique montre ainsi à la fois (a) la vérité de tout acte philosophique comme interrogation, recherche et formulation du sens de l'homme et (b) l'illusion de tout système philosophique comme cristallisation, codification et propagation de la conception du sens de l'homme.

Qu'il se manifeste comme scientifique, social ou religieux (en se souciant respectivement de la destinée, de la valeur ou du salut de l'homme), le mythe philosophique s'avère une justification de la vie humaine (*ἐπιμυθία*, i.e. *δικαίωσις*) et une consolation de l'homme lui-même (*παραμυθία*, i.e. *παρηγορία*): il exprime véritablement, dans l'expression de ses mondes provisoires, l'homme lui-même; il est l'ex-pression (pression hors de soi) du sens fondamental de l'homme concret. C'est dans son mythe que l'homme exprime son sens d'homme et épuise le sens de sa vie. Le sens de l'homme s'infuse dans un mythe et l'homme, en cherchant et essayant de trouver le sens du mythe (démythologiser), trouve le sens de sa vie (interprétation créatrice). Mais quel est le sens du mythe? N'est-ce pas le sens de l'homme, cette richesse inépuisable

et, par conséquent, inexprimable d'une façon définitive par l'homme lui-même dans un concept (définition), cette richesse qui constitue enfin sa condition humaine? Quoique le *mythe* philosophique ne se rejette ni ne se construit dans la situation historique de l'homme sans des conséquences et des répercussions culturelles parfois très graves, en tant que *mythe philosophique* il n'est pourtant pas le *mythe* scientifique, politique ou religieux qui, tous, sont «immobiles» en prétendant dire la vérité dans sa «révélation» définitive (dans la théorie, dans la doctrine, dans le dogme). Dogmatiques, ces mythes s'avèrent fermés en eux-mêmes. Or, le *mythe* philosophique est ouvert, car il se témoigne comme une autocritique éternelle chez l'homme aussi bien comme individu que comme humanité.

Le *mythe* philosophique est ainsi le fondement de la science et de la technologie (connaissance : vérité), de la morale et de la politique (action : bonté), de la religion et de l'art (création : beauté). La science, la morale et la religion sont la manifestation de la philosophie. Dans les diverses conceptions humaines, il s'agit des mythes qui expriment (exprimer au sens d'énoncer, c'est-à-dire au sens d'exposer dans un discours) la *situation historique* de l'homme. Mais la philosophie qui les fonde est le *mythe* qui exprime (exprimer au sens d'annoncer, c'est-à-dire au sens de faire sortir hors de soi) la *condition existentielle* de l'homme. C'est dans un *mythe* fondamental que la philosophie systématique trouve sa naissance et sa fin; c'est dans la philosophie existentielle que le *mythe* culturel trouve sa source et son fondement.

## II. Recherche et expression du sens de l'homme

D'une façon générale, on considère le *mythe* soit comme illusion, soit comme vérité. Les hommes des sciences, d'une part, prennent le *mythe* seulement dans son aspect littéral, et dans ce cas la science rationnelle et expérimentale apporte des solutions importantes. Les hommes des religions, d'autre part, le considèrent seulement dans son aspect significatif, et dans ce cas la religion mythologique et vécue apporte un message éternel. Or, dans un cas comme dans l'autre, on oublie, nous semble-t-il, le tout concret et sa richesse profonde. Le *mythe*, pris dans son sens fondamental, n'est ni l'un ni l'autre dans leur exclusivité, mais plutôt l'un et l'autre à la fois. Le *mythe* en tant que tel *mythe* particulier est l'expression culturelle du *mythe* fondamental de l'homme, expression qui s'avère toutefois illusion en tant qu'absolutisation, cristallisation et même pétrification entrant dans le discours monologique de l'homme *sur* ses «mondes». Mais le *mythe* en tant que *mythe* fondamental est vérité qui entre

dans le dialogue intime de l'homme avec lui-même (visions concrètement vécues par opposition aux visées abstraitement discutées). Le *mythe*, dans sa relation à l'*historia* et au *logos*, dans son rapport à la pensée et à l'expression, révèle le caractère distinctif entre *événement* et *avènement*, entre ce qui s'est passé (illusion) et ce qui se passe effectivement chez l'homme concret (vérité). Une étude des notions connexes au *mythe* peut montrer que ces notions, prises superficiellement, ont un sens en elles-mêmes; mais considérées dans leur caractère fondamental, toutes renvoient au *mythe* au sens que nous l'entendons ici comme *chiffre* qui ouvre au sens de l'homme concret.

Le *mythe*, nous semble-t-il, est donc à la fois illusion et vérité, à la fois provisoire et éternel, tout dépendant de l'angle par lequel on le considère. Si, en tant que tel *mythe* particulier, il est une illusion pour celui qui ne l'accepte pas ou ne l'accepte plus, pourtant le *mythe* en tant que *mythe* philosophique s'avère vérité pour celui qui l'accepte et l'assume. Ainsi le *mythe* est considéré comme illusion quand il s'agit d'une position prise par les «autres», alors qu'il est considéré comme vérité quand il s'agit d'une position prise par soi-même. En d'autres mots, le *mythe* s'avère, en effet, illusion dans l'*absence* de sens pour l'homme «postérieur» et vérité dans la *présence* de sens pour l'homme qui l'assume. Toute époque, voire l'homme lui-même, se considère comme *mythoclaste* alors qu'elle n'est au fond que *mythoplaste*.

On cherche toujours depuis les présocratiques le *logos* du *mythos*. Mais faut-il encore chercher aussi le *mythos* du *logos*. À côté d'une mythologie, il faut entreprendre une logomythie. Le *μυθος* est-il au fond un *ψευδής λόγος*? Le *μυθος* est-il *ψεῦδος*, est-il *ἀλήθεια*? C'est à partir de la mythologie que nous découvrons la logomythie, ou mieux peut-être, c'est à partir de la philosophie du *mythe* que nous retrouvons le *mythe* de la philosophie. Bien qu'il veuille, en tant que mythologue (*μυθολόγος*, étudiant des mythes) être aussi mythoclaste (*μυθοκλαστής*, destructeur des mythes), l'homme nous apparaît enfin comme mythoplaste (*μυθοπλάστης*, créateur des mythes). Car, mythologue et même mythoclaste dans sa *critique* et son *opposition* aux convictions d'autrui, il s'avère toujours mythoplaste dans la *position* (autocritique) de ses propres convictions. Le *mythe* philosophique fait ainsi déployer la *plasticité* de l'homme concret. Ce qui veut dire que le *mythe* philosophique se manifeste chez l'homme concret; et qu'il se manifeste toujours comme un *εἰκός μῦθος*, c'est-à-dire comme plasticité (*μύθος*) qui prend conscience de soi-même (*εἰκός*).

C'est, en effet, seulement dans notre vie abstraite qu'on vit dans une théorie rationnelle et non pas dans un « mythe ». Dans notre vie concrète, on vit dans un mythe qui est à la fois illusion et vérité : illusion dans la *perspective qu'on voit* et vérité dans l'*absolu qu'on demande*; illusion dans la *prétention* de l'homme à la vérité et vérité dans le *rehaussement* de sa vie; illusion dans l'*expression temporelle* et vérité dans la *recherche éternelle* du sens de l'homme. C'est dans cette *tension* qu'est la condition tragique de l'homme.

### III. Destinée, valeur et salut de l'homme

Pour l'homme, tout est mythe au sens d'illusion : ce qu'il croit, ce qu'il pense, ce qu'il prouve. Dans sa situation historique, aucune position, aucune conviction n'est absolue, ni dans le domaine de la connaissance, ni dans celui de l'action ou de la création. Toutes sont provisoires dans la dimension spatio-temporelle. Mais l'homme ne peut pas vivre sans qu'il accepte un mythe. C'est dans un mythe qu'il investit son sens d'homme tel qu'il le *re-crée*; c'est dans un mythe qu'il trouve le sens de sa vie tel qu'il l'*aspire*. C'est pourquoi, si un mythe ne lui semble plus pertinent, l'homme le change par nécessité interne pour se retrouver lui-même, pour retrouver son sens d'homme.

L'homme crée ainsi ses mythes sur les mondes divin, cosmique ou humain, mythes qui se *transforment* éternellement selon la *transformation* de l'homme lui-même et de sa conception de soi. La création des mondes par l'homme dépend de la *re-création* de l'homme lui-même. Dans son angoisse existentielle, l'homme essaie toujours de *justifier* sa vie et de l'*enrichir* avec un sens. Dans les mythes qui dérivent de, ou qui se fondent sur la religiosité, la conceptualisation ou la sociabilité de l'homme, (a) il ne s'agit pas enfin de la vérité (*ὀρθότης*) des « dieux », des « choses » ou des « institutions », mais de la vérité (*ἀλήθεια*) telle qu'elle se *dit* par l'homme à propos de ses « mondes », vérité qui est le déploiement de l'homme lui-même et qui s'oppose, au fond, au mensonge et non pas à la fausseté; (b) il ne s'agit pas non plus de l'expression (*ἐκφρασις* au sens de *φράσις*) qui *énonce* la *représentation* des « dieux », des « choses » ou des « institutions » tels qu'ils sont en eux-mêmes, mais il s'agit de l'expression (*ἐκφρασις* au sens de *χαρακτήρ*) qui *annonce* la *présence* de l'homme lui-même, expression qui est la pression de l'homme hors de soi comme s'extrait le jus d'une chose par pression intérieure, expression qui est en effet communication de sens et non pas représentation d'essence. Les mythes théogoniques, cosmogoniques et an-

thropogoniques des archaïques ou des primitifs ou bien les théories théologiques, cosmologiques et anthropologiques des modernes ou des civilisés, débouchent enfin tous sur le mythe philosophique qui se soucie de l'homme concret dans sa situation historique donnée. Tout mythe ou toute théorie qui traite des dieux, des choses ou des institutions est au fond l'expression du souci de l'homme pour lui-même; toute considération religieuse, scientifique ou sociale, ou toute application artistique, technologique ou politique, constitue au fond un mythe philosophique. En essayant de justifier la vie humaine et de l'enrichir d'un sens, tout mythe ou toute théorie s'avère consolation de l'homme dans son angoisse concrète pour le salut, la destinée et la valeur de son existence. Les mythes ou les théories sur les dieux, sur les choses ou sur les institutions sont des mythes consolateurs de l'homme qui cherche son bonheur éternel.

Nos mondes logiquement construits épuisent-ils, ou même pénètrent-ils, en effet, le monde concret, plus que les mondes mythologiques, parce que tout simplement ils sont plus logiques? N'arrive-t-il pas précisément que les mondes logiques sont souvent plus creux et plus superficiels alors que peut-être les mondes mythologiques montrent plus de richesse et de profondeur pour l'existence humaine? Peut-on pourtant demeurer pour longtemps dans un monde mythologique? Y trouve-t-on toujours son sens sans aucun recours à la raison humaine? Logiques ou mythologiques, les mondes de l'homme sont enfin des mondes mythiques. Parler même du mythe c'est déjà faire parler le mythe. L'homme prend toujours et nécessairement une *position* envers ses « mondes » et il l'*exprime* dans des récits qui, théories valables lorsqu'ils sont encore acceptés, se considèrent des mythes quand ils ne le sont plus. Mais cette position est exprimée comme philosophie où l'homme épuise son sens d'homme, une philosophie qui est pourtant mythique. L'homme vit toujours entre un mythe qui l'a *déçu* et auquel il cesse de croire et un mythe qui lui *promet* et dans lequel il trouve le sens de sa vie. L'homme, en d'autres mots, ne croit plus à un récit qui l'a déçu : ce récit devient pour lui faux, fictif, irréel, voire illusoire. Il cherche alors un récit qui lui promet : ce récit est pour lui vrai, factuel, réel, voire véritable. Il abandonne ainsi un mythe pour tomber dans un autre. C'est dans un mythe philosophique que l'homme trouve le sens de sa vie.

Pourtant l'homme ne peut pas faire autrement. Il faut qu'il cherche un mythe car sa vie est tragique : il ne peut pas vivre sans un mythe, même négatif qui lui montrera le non-sens de la vie. L'homme réforme et transforme ses mythes, à travers son histo-

re individuelle ainsi que collective, aussi souvent qu'il arrive à une conception nouvelle de ses « mondes », aussi souvent qu'il arrive, au fond, à une conception nouvelle de soi-même. Car, pourquoi *chercher* le monde divin, cosmique ou humain? Pourquoi essayer de le *pénétrer* et de l'*exprimer*? En d'autres mots, quelle est la raison de l'expression et de la pénétration sinon la conséquence de la recherche? Et quel est le but de cette recherche des « mondes » sinon la recherche du sens de l'homme? Les mondes et les mythes qui les expriment arrivent avec l'*ébranlement de la conscience humaine* qui, dans son inquiétude et son angoisse pour son salut, sa destinée et sa valeur, *cherche à se retrouver et à se re-crée*r.

#### IV. Ouverture du mythe et espérance de l'homme

D'après ce que nous avons vu, il nous apparaît que le mythe en tant que mythe philosophique ne se restreint pas, tout d'abord, à une « couverture » (*ἀλληγορία*) de l'expression (parole); c'est-à-dire il ne se réduit pas à l'herméneutique (cf. le langage). Il nous apparaît, en outre, qu'il ne se situe pas dans une « conclusion » (*λόγος*) de la pensée (logique); c'est-à-dire il ne se réduit pas à l'épistémologie (cf. la raison). Il nous apparaît, enfin, qu'il n'est pas une « clôture » (*ὀρισμός*) de la réalité (concret); c'est-à-dire il ne se réduit pas à l'ontologie (cf. le réel). En d'autres mots, le mythe en tant que mythe philosophique n'est pas une *couverture* qui exige une démythologisation, une interprétation; il n'est pas non plus une *conclusion* qui accepte quelque chose de définitif, d'atteint; il n'est pas davantage une *clôture* qui renferme et détermine tout et le problématise. Le langage est une couverture qui demande une explication et une interprétation; la raison arrive à une conclusion qui s'avère aboutissement et limitation; le réel se donne dans une définition qui se veut close et déterminante. Or, l'expression dépasse le langage, la pensée excède la raison et le concret déborde ce qu'on accepte comme réel. Le mythe est précisément cette *ouverture* qui supprime toute couverture, conclusion et clôture. Car, toute démythologisation est rémythologisation dans la dimension du langage humain; toute saisie se sent concrètement sans qu'elle puisse jamais être définitivement conclue; tout le concret ne devient pas problématique pour l'homme qui est englobé par le mystère.

La mythologisation de l'expression humaine se fonde sur la mythisation de la pensée et celle-ci sur la mythicité de l'homme concret lui-même. C'est la condition humaine de créer et d'accepter des mythes dans sa situation historique. Toute démythologisation est, par conséquent, une rémythisation :

la démythisation est impossible pour l'homme car la mythisation se fonde sur la mythicité fondamentale de l'homme, cette richesse inépuisable de la condition humaine (*idée* platonicienne). Le mythe en tant que mythe philosophique n'est donc pas « clôture », « conclusion », « couverture », comme il apparaît en tant qu'institution culturelle. Il est l'*ouverture* par excellence, car il exprime l'ouverture de l'homme lui-même qui débouche sur l'horizon de son sens. Il est un mythe philosophique qui, sous ses manifestations culturelles, est une ouverture à l'*espérance*. Dans toute démythologisation (qui est toujours possible sans qu'elle soit jamais définitive) il s'agit au fond d'une *interprétation créatrice de soi*. Si les mythes culturels sont des *μυθολογήματα* et des *μυθεύματα* (contradictions et illusions ou inventions imaginées), le mythe philosophique s'avère *παραμυθία* et *μυθῆριον* (consolidation et vérité ou tradition vécue).

Mais vérité c'est *dire* la vérité. Il s'agit de l'homme qui, dans son dialogue, se lie par la parole (*διάλογος, διαλεκτική*). La vérité se déploie dans la communication entre le *Je* et le *Tu* qui se trouvent en communion dans le *Nous* qui ouvre au mythe. Le mythe est donc le déploiement de l'homme concret. Le mythe est illusion et vérité car l'homme lui-même est à la fois mythoclaste et mythoplaste. Toute démythologisation est ainsi rémythologisation dans la dimension du temps, mais qui s'avère enfin interprétation créatrice de sens de l'homme concret qui se soucie de soi-même. La mythologisation au niveau du langage est possible car la mythisation au niveau de la pensée se fonde, au niveau de la réalité, sur la mythicité de l'homme concret. C'est pourquoi on ne peut pas parler du mythe sans faire parler le mythe. Le mythe philosophique comme recherche et expression du sens de l'homme se déroule dans le dialogue, révèle la tragédie et la dignité de la personne humaine et ouvre à l'espérance.

#### V. La démarche mythique de la pensée philosophique

La notion du mythe telle qu'elle se présente à nous n'est donc pas une notion négative et sceptique. S'il y a une épistémologie sceptique qui est évidente, la gnoséologie qui se dégage de la mythicité de l'homme n'est toutefois pas sceptique. Comme Socrate lui-même, dans la pensée duquel nous trouvons la nôtre, sans demeurer *en deçà* de l'attitude critique dans l'ontologie dogmatique des Présocratiques, nous passons à *travers* le scepticisme des Sophistes pour aller *au-delà* où nous nous perdons dans l'horizon mystérieux de l'homme concret qui s'avère l'*anhypotheton* métaphysique.

À l'objectivisme, au dogmatisme et à l'absolutisme des Présocratiques (qu'il s'agisse en effet de la ligne qui relève de Thalès avec sa méthode descriptive de l'observation, ou de la ligne qui relève de Pythagore avec sa méthode théorique des mathématiques), les Sophistes ont radicalement opposé leur subjectivisme, leur scepticisme et leur relativisme. Au milieu du V<sup>e</sup> siècle avant J.-C., ils ont bouleversé la pensée avec leur retour de l'objet au sujet. Mais Socrate, quoiqu'il fait le retour au sujet avec les Sophistes au point qu'il soit identifié avec eux par Aristophane, va néanmoins *au-delà* du sujet à l'homme concret, au soi, qui est l'*anhypotheton* : si l'homme est la « mesure de toutes choses », il n'est toutefois pas la mesure de soi-même car il se trouve déjà *hic et nunc* ; si l'homme peut douter de tout, il ne peut pourtant pas douter de soi-même car il doute déjà *hic et nunc*. Il faut, selon Socrate, dépasser les dichotomies et les extrémités. S'il y a des extrémités, ce n'est que parce que l'homme est *au centre*. C'est pourquoi il y a, en gnoseologie et en métaphysique, du dogmatisme et du scepticisme, de l'objectivisme et du subjectivisme, de l'absolutisme et du relativisme ; c'est pourquoi il y a, en société et en politique, du totalitarisme et de l'individualisme, du capitalisme et du socialisme, de l'autoritarisme et du libertarianisme. La personne, qui est au centre, ouvre ainsi aux deux extrémités à la fois. L'homme concret, pour Socrate, n'est donc pas l'ego formel (l'individuel de Protagore ou le transcendantal de Kant), mais un transcendant anhypothétique, un absolu. Socrate retrouve ainsi l'objectivité non dans le « monde » présocratique, mais dans l'homme concret. La position de la « chose » est opposition à soi et cette opposition est déjà position de soi.

C'est dans cette connaissance de soi (*γνωθι σεαυτόν*) qu'est la sagesse de Socrate. Mais Socrate sait déjà qu'il ne sait rien (*οἶδα* de l'*οὐκ οἶδα*). Il s'agit là d'une connaissance fondamentale de sa condition humaine (vérité) sans qu'il puisse toutefois l'exprimer d'une façon définitive dans sa situation historique (illusion). Aucune définition (concept, *έννοια*) de la justice, par exemple, n'épuise pas sa richesse (idée, *ιδέα*) qui est pourtant *inscrite* en nous, dans notre être, dans notre condition humaine. L'homme, dans sa connaissance, dans son action et dans sa création se trouve entre le concret et l'abstrait, entre l'idée (horizon) et le concept (point limitatif). Mais l'idée est déjà *inscrite* en l'homme (vérité qu'il cherche) alors que le concept est *décrit* par lui (illusion qu'il exprime). Le sens du mythe tel que nous l'entendons ici inclut ces points gnoseologiques et métaphysiques. C'est là la philosophie socratique dans les *Dialo-*

*gues* platoniciens comme conscience de soi : il s'agit de la conscience de l'ignorance qui renvoie à l'humilité (*φρόνησις* : sagesse, prudence, humilité). Socrate est sage (cf. l'oracle de Delphes) car il a conscience de son ignorance foncière (cf. deux ignorances). On trouve ici Platon comme le maître mythologue, mythoclaste et mythoplaste par excellence qui a saisi la richesse et la profondeur du mythe. L'homme est ouverture et c'est dans son dépassement éternel que se fonde l'ironie socratique, le mythe platonicien, bref le mythe ironique.

L'étude du mythe ne se fait donc pas dans un « détachement objectif », mais à l'intérieur du mythe lui-même. Comme Socrate étudie l'homme de l'intérieur (l'homme n'est ni objet ni sujet) en prenant conscience de soi dans sa condition humaine, ainsi nous étudions le mythe de l'intérieur en prenant conscience de notre mythicité fondamentale dans notre condition humaine. Nous approchons le mythe, non par réflexion où l'on réfléchit *sur* lui, mais par réflexivité où on retourne au mythe et on l'approfondit comme ce qui constitue notre condition existentielle d'homme. Si l'on voit un « monde » du mythe, le mythe devient alors un objet d'étude envers lequel on prend nécessairement une distance objective. Mais le mythe dépasse déjà ce mythe « objectif ». En tant qu'expression du mystère de notre être et de ce qui nous dépasse, le mythe est un *horizon* où l'on se trouve déjà englobé (mythicité).

Dans cette approche concrète du mythe il s'agit au fond de l'*υβρις* grecque. Tenter ce qui est énormément grand, ou évidemment impossible, pour l'homme, prétendre devancer la condition humaine, cela invite la punition. Même les meilleurs « calculs » sont sujets à des troubles imprévisibles et irrationnels. La condition humaine est *tragique*. L'*ἀρετή* comme excellence, accomplissement et aboutissement, doit être visée par l'homme autant qu'il lui est possible. Dans la vie humaine il n'y a pas de *solution donnée* sans qu'elle soit une prétention. Toute position prise (et la nôtre n'est pas exclue) est enfin une *étape* dans l'étude éternelle de l'homme dans sa re-création de soi à travers ses mondes, de l'homme concret à travers ses mondes abstraits. Mais toute « solution donnée » une fois qu'on l'a dépassée est déjà rejetée. Mais si elle est cette étape sur laquelle on doit se poser pour la dépasser, elle a déjà accompli son but ; si l'on en fait usage, comme d'un escalier, pour aller plus loin, pour aller au-delà d'elle, alors elle a accompli sa fin. Car, une étude est un pas, une marche, un échelon, pour une étape supérieure. Une étude n'est, en d'autres mots, jamais conclusion : elle est introduction à un horizon, à l'horizon, en fin de

compte, de l'homme concret qui *se dépasse éternellement*. Toute étude qui se présente comme «solution donnée» essaie de faire voir précisément cela, que l'homme est dépassement de soi, c'est-à-dire dépassement de sa situation historique, mais non de sa condition humaine. Ici l'homme re-crée son sens d'homme qui est déjà inscrit en lui. Ainsi toute étude réveille les consciences et contribue au *dialogue éternel* des hommes qui, dans leur situation historique, sont à la recherche de leur sens d'homme dans la condition humaine.

### Récapitulation en guise de conclusion

À la fin de cet essai sur les notions de mythe et de philosophie on découvre l'homme concret. La philosophie est mythique et le mythe philosophique car l'homme, la personne humaine, est tragique. Rompu entre la souffrance et l'espérance (cf. la boîte de Pandore) dont il sent la tension et en prend conscience dans sa liberté qui croît dans son dépassement éternel de soi, l'homme se préoccu-

pe toujours de sa destinée, de sa valeur et de son salut. Dans cette mythicité, l'homme s'avère mythologue, mythoclaste et mythoplaste à la fois. C'est pourquoi la philosophie est à la fois conscience de soi et connaissance du monde (interrogation et systématisation) et le mythe à la fois vérité et illusion (recherche et expression). À travers les *différentes conceptions* du mythe et de la philosophie dans l'histoire de la pensée, on retrouve la *pensée mythique* de l'homme : chacun des philosophes cherche ainsi le sens (le bonheur et la consolation) de l'homme et l'exprime dans son système. Le mythe renferme l'interrogation fondamentale de la condition humaine (recherche, *eros*, vérité) dans les réponses données à chaque situation historique de l'homme (expression, *logos*, illusion). C'est dans cette *réponse donnée à l'appel* concret de l'homme que se fonde la responsabilité. Illusion est donc le mythe dans la situation historique et vérité dans la condition existentielle de l'homme. Dans le sens que nous entendons le mythe, il s'agit du problème de la philosophie elle-même et de l'homme qui s'interroge et s'y exprime.

## DIFFÉRENCE ET DISTRIBUTION Hume et la politique

Pierre Gravel

Département de philosophie  
Université de Montréal

Nous devons à Gilles Deleuze d'avoir particulièrement insisté sur l'importance décisive pour l'interprétation de la pensée de Hume de ce qu'il appelle le « principe de différence ». Ce principe apparaît au commencement du *Traité*, et n'apparaîtra pas, comme tel, dans les *Enquêtes*. Et même dans sa première présentation, ce principe est introduit comme quelque chose qui a déjà été vu — de fait il a déjà été utilisé dès les premières pages qui portent sur la différence de l'idée à l'impression. Mais laissons la parole à Hume : « nous avons déjà observé que tous les objets qui sont différents sont discernables — et que tous les objets qui sont discernables peuvent être séparés par la pensée et l'imagination. Et nous pouvons ajouter ici que ces propositions sont également vraies à l'inverse et que tous les sujets qui sont séparables sont discernables et que les objets qui sont discernables sont aussi différents. Car comment est-il possible que nous puissions séparer ce qui n'est pas distinct, ou discerner ce qui n'est pas différent ?<sup>1</sup> »

Ce principe ainsi formulé apparaît dans la section du *Traité* sur les idées abstraites où il agit en quelque sorte comme la racine méthodologique de l'argumentation de Hume, laquelle examinera, dans le problème considéré, « si l'abstraction implique une séparation ».

Nous aimerions partir de ce principe en l'étendant quelque peu et montrer que le principe de différence, tel que formulé, n'est pas un quelconque outil ou instrument théorique à la disposition d'une pensée qui pourrait ou ne pourrait pas s'en servir, mais est bien plutôt, dans l'économie générale de la pensée de Hume, le principe constitutif de son empirisme, lequel n'est pas, et disons-le, n'a jamais été un « scepticisme ». Nous tenterons de développer ce point en découvrant dans les textes politiques de Hume, l'ampleur décisive du principe de différence.

Nous savons que la réflexion de Hume sur la politique est pour le moins aussi vieille que la première rédaction du *Traité* lui-même et qu'elle appartient,

de ce fait, à l'ouverture de la « nouvelle scène du penser ». Dans son avertissement aux livres I et II du *Traité*, en effet, Hume écrit : « tous les sujets que je m'étais proposés ne sont pas traités dans ces 2 volumes... » « Si j'ai la bonne fortune de rencontrer le succès, je procéderai à l'examen de la morale, de la politique et de la critique qui compléteront ce *Traité de la Nature Humaine*. » Nous savons par ailleurs que la 1<sup>re</sup> édition de quelques essais politiques paraîtra en mars 1742, soit deux ans seulement après la 1<sup>re</sup> édition du *Traité*. L'avertissement était donc réel, du moins nous donnait-il déjà à entendre que le chemin de pensée vers la politique était ouvert. Mais avant de le reprendre à notre compte pour comprendre ce que nous appelons la *décisivité* du principe de différence, il nous faut considérer les textes eux-mêmes et l'ordre de leur présentation. Car des choses s'y jouent.

Hume est habituellement connu comme l'auteur d'un seul texte majeur, le *Traité*, ou encore comme l'auteur d'un certain nombre de courts textes qui répètent ou réécrivent tous la plupart des principales thèses du *Traité*. Si nous faisons abstraction de ses travaux en histoire, il semble que tout ait été pensé, sinon écrit, avant que Hume ait atteint sa 25<sup>e</sup> année — et certes, dans toute l'histoire de la philosophie occidentale, le cas est unique. Mais quoi qu'il en soit, Hume nous offre toujours des textes achevés et qui sont tous l'expression achevée d'une pensée accomplie. Rien de nouveau ne vient s'ajouter au fil des ans ; tout au contraire Hume nous dit à plusieurs reprises qu'il se préoccupe de diminuer et que c'est en coupant, en élaguant, en retranchant, en « châtrant » même qu'il ajoute, et nous sommes alors livrés à cette étrange nécessité qui semble obliger Hume à reprendre et à reformuler ce qui a déjà été dit et formulé. Nous avons fait de cette situation textuelle le sujet de notre thèse parce que nous avons trouvé dans cette situation le premier problème qui devait être traité avant même d'aborder la décision de l'interprétation. En d'autres termes, nous ne voyons pas pourquoi il faudrait a priori figer l'interprétation de Hume soit sur le *Traité*, soit sur l'*Enquête*. Nous avons l'ensemble, c'est-à-dire la diffi-

1. David Hume, *Traité sur la nature humaine*, livre I, Section VII.

culté d'un entre-deux où Hume s'est d'ailleurs lui-même toujours tenu et qui doit apparaître dans la marge des textes comme un moment d'hésitation, une ombre, ou la trace d'une différence. Mais trace première d'une différence initiale qui saisit et transit tous ses textes.

Mais étrangement tout au contraire, si nous considérons l'apparition des textes politiques et économiques, la situation nous semble être radicalement différente : au lieu d'avoir la répétition légèrement différente d'un écrit déjà proposé, nous avons des additions réelles et au moins l'apparence de la constitution progressive d'une sphère de pensée. C'est ainsi en effet qu'en mars 1742 huit essais sont présentés auxquels, en novembre 48, deux s'ajoutent; onze nouveaux essais qui contiennent les textes économiques paraissent en février 52, plus deux en 58; et enfin, dans l'édition posthume de 1777, nous est donné le dernier essai sur *l'Origine du Gouvernement*. Si nous considérons maintenant l'ordre de publication qui groupe ces essais dans la dernière édition, nous trouvons que les textes nous sont livrés sous trois grands chapitres : nous avons d'abord tous les essais de 42 auxquels s'ajoute, à la fin de la vie de Hume, l'essai sur *l'Origine du Gouvernement*; deuxièmement, nous avons le groupe des essais économiques qui sont tous, si nous exceptons l'essai sur la *Jalousie du commerce*, de 1752; et enfin, nous avons un troisième groupe de textes où s'accomplit un retour sur le politique après l'intervention de l'économique, groupe de textes qui se termine par un essai intitulé : *Idée d'un Commonwealth parfait*. Répétons : David Hume, l'empiriste sceptique nous propose l'«idée d'un commonwealth parfait»! Quel étrange empirisme et quel étrange scepticisme! Platon lui-même n'était pas allé aussi loin. Mais qu'est-ce que cela signifie? Ceci : nous aimerions soutenir qu'au lieu d'avoir, comme cela paraissait, une pensée progressive qui se serait constituée par étapes en découvrant successivement des portions de son objet, nous avons à nouveau l'expression simple et complète, entendant ces mots en leur acception spinoziste, d'une pensée pleinement accomplie qui s'ex-pose en trois moments distincts et qui peut ainsi, mais ainsi seulement, revenir sur son expression pour ajouter des passages, polir des coins, refaire circuits et points de jonction, et parfois même, comme c'est le cas avec l'essai sur *l'Origine du Gouvernement*, soit plus de trente années plus tard, ajouter, à la texture pleinement accomplie de l'ensemble, un nouveau texte, et cela sans transformer, toucher ou bouger l'unité qui suinte de la lecture simple. C'est à nouveau la première fois, à notre connaissance, qu'un auteur peut jouer et jouir d'une telle liberté dans la composi-

tion de son œuvre. Or cela se peut comprendre si nous abordons deux questions apparemment distinctes : a) la politique concerne le centre même de la pensée de Hume, i.e. elle permet à Hume de cerner ce centre différemment; b) le genre même d'écriture que pratique Hume, qui ne peut être ni séparé ni distingué du genre de sa pensée, permet une telle mobilité. Et comme les deux points sont les deux faces opposées d'une même pièce, nous commencerons par le centre, i.e. par le principe de l'institution d'une différence dans l'écriture. D'où se démarque sa pensée.

Hume écrit et pense sous la forme d'essais. Pensée couchée qui nous est donnée disposée en un certain nombre de morceaux distincts, chacun différenciant des autres à côté desquels il est placé et pouvant et devant même par là s'offrir au jeu d'une lecture séparée. Mais l'essentiel est dans la disposition et dans l'ordre de présentation. Si chaque essai diffère, il diffère d'un ensemble d'où il se démarque, où il se re-marque, ensemble qui n'est lui-même que le fruit du jeu libre de ces éléments différents qui se provoquent et s'appellent les uns les autres par le travail en eux d'une étrange nécessité. Cette nécessité entre autres qui oblige Hume à se reprendre. Répétons : jeu libre de différences qui constituent la seule nécessité dont nous puissions disposer. Cette thèse suivant laquelle il n'y a non seulement pas d'opposition entre liberté et nécessité, mais que la liberté débridée, l'association décousue est à elle seule et de part en part constitutive de nécessité, nous aimerions prendre quelque temps pour la souligner. Si elle est en effet exacte — et nous la proposons comme ce qui est gagné dans et par l'empirisme de Hume (là-dessus Kant ne s'y est pas trompé qui tire de Hume que la pensée est originellement synthétique) — cette thèse signifie, entre autres choses, qu'en nous proposant des essais libres autour et à propos du politique, Hume nous propose de fait un traité systématique où est exposée la nécessité du politique, cette nécessité même du politique que nous aimerions faire comprendre en lisant le premier essai que nous propose Hume<sup>2</sup>.

Ce premier essai s'intitule : *Que la Politique peut être réduite à la science*. Quel étrange titre! Comment est-il possible de réduire quelque chose à la science? Ne sommes-nous pas au contraire en train d'ouvrir quelque chose quand nous entreprenons de constituer une science? De fait, deux types de «réductions» sont possibles dans la philosophie de

2. Lire ici signifie que nous tenterons simplement de découvrir et de faire ressortir les joints principaux qui, dans le premier essai, appellent déjà l'écriture de ceux qui suivent, avec lesquels il doit être compris.

Hume. Une première, qui est ici exposée, où nous avons à réduire des faits à une théorie; i.e. où nous avons à découvrir *en* des faits un terrain possible pour l'édification d'une théorie; cette édification n'est pas en elle-même une question de fait et sa question n'est pas une question à propos de faits. Il faudrait vraiment que nous nous débarassions une fois pour toutes de cette fausse idée dogmatique suivant laquelle l'empirisme se contenterait d'amasser des faits pour en induire une théorie. Le problème de l'empirisme est celui de la positivité du fait et la question que pose même Hume, cette question qu'il reprend et répète est de savoir ce qui donne à l'expérience cette puissante autorité — là-dessus il est bien évident que l'expérience elle-même ne peut répondre. La deuxième réduction, le deuxième genre de réduction, qui est beaucoup plus difficile, consiste, une fois qu'un corps théorique a été constitué, à sa mise en pratique ou à son exercice. En politique plus particulièrement, c'est un secret, nous dit Hume, qui est aussi grand que le secret du «Grand Elixir». Le but ou le propos de l'essai est de nous faire comprendre, par des exemples ou des faits, qu'il y a une autonomie de la *sphère politique*, ou ce qui revient au même, que «la politique admet des vérités générales qui sont invariables». Dans ce but, deux exemples sont étudiés, dont le second est double. Tout d'abord celui de l'Empire romain dont la chute pouvait être prédite, et pour que cette prédiction ait lieu, il n'était nécessaire ni d'avoir reçu le don préalable de prophétie, ni une quelconque inspiration soudaine, il suffisait, et la possibilité en était ouverte à l'époque, de pouvoir déclarer les effets de la démocratie sans corps représentatif constitué : «le plus grand bonheur que les Romains pouvaient en effet espérer était le pouvoir despotique des Césars». De la même façon nous pouvons prévoir avec certitude les effets possibles, parce que déjà enclenchés, de la distribution aristocratique du pouvoir. Deux modèles nous sont offerts : le modèle vénitien et le modèle polonais. Dans le premier, écrit Hume, «chaque noble partage le pouvoir comme part du corps entier» alors que dans le second «le corps entier jouit d'un pouvoir qui est composé de parties, lesquelles ont chacune un pouvoir et une autorité distincts».

Dans le cadre du deuxième exemple, deux choses doivent être notées : tout d'abord dans les deux cas le pouvoir politique est pensé comme étant *composé*; c'est seulement par le type ou le mode de la composition que nous aurons une différence. Bien plus, et cette remarque est encore plus spécifique pour la détermination du type du politique, Hume nous donne à penser que dans le premier modèle, dans le modèle vénitien, la *composition est originaire*, entendant par là, d'une part qu'elle ne relève pas de

(et donc n'est pas réductible à) aucune instance autre que celle qui procède du mode de sa propre inscription, et, d'autre part, que cette composition n'est pas elle-même composée; elle est bien plutôt *instituée* de façon telle que *par* cette institution même la dimension du politique est ouverte; dans ce genre de détermination du politique, chaque noble est en quelque sorte le *représentant* ou le délégué du Pouvoir dans son ensemble, duquel seulement il peut recevoir son pouvoir et son autorité. Ainsi, par l'institution d'une telle composition originaire, est instituée en même temps une *différence* qui est l'origine même de la dimension propre du politique. Une différence de niveau d'où la politique est et peut se manifester. Dans le second modèle, au contraire, la composition n'est pas originaire, elle n'est que le résultat momentané de la conjonction qui ne peut toujours être que précaire des forces en présence. L'état de ces forces, par des alliances, pactes, ou le jeu d'intérêts, peut varier à l'infini et les conséquences peuvent en être prédites a priori. Quelque chose, ou l'imposition de quelque chose devra les contenir.

Deuxièmement, dans ces deux exemples, la politique est définie dans et par sa relation au pouvoir, et à cette difficile idée d'une *distribution* du pouvoir. Dans les deux cas, la distribution est différente, la différence provenant simplement de ce que, dans le modèle vénitien, comme une différence est instituée dans et par l'originaire même de la composition, cette différence détermine complètement la distribution du pouvoir : des méthodes, des moyens de contrôle, des droits de regard sont prévus qui régissent l'usage du pouvoir. Dans le second modèle, par contre, et nous aurons à revenir bientôt sur ce sujet car nous commençons à voir ou à sentir le jeu et le travail de la différence dans la sphère du politique, dans le second modèle, comme la composition n'est qu'un résultat, une différence «réelle» doit toujours être ré-affirmée, et donc toujours être *violemment* ré-affirmée, sans toutefois pouvoir pleinement donner naissance à l'autonomie du politique. La politique doit toujours être reprise, les constitutions se succéderont, les républiques se remplaceront, parce que la dimension propre du politique n'est pas instituée. À partir d'ici, et en anticipant quelque peu, nous pouvons déjà dire que le problème de Hume en politique est de laisser la différence libre jouer suffisamment pour lui permettre d'instituer la dimension du politique. Si ce que nous lisons en Hume est juste, cela signifie qu'un certain nombre de questions et de problèmes vont survenir concernant cette institution de la Différence: quelle est-elle et comment est-elle organisée? Comment apparaît-elle et comment se manifeste-t-elle? Et enfin comment pouvoir en rendre compte? Les questions ne sont pas posées ouvertement dans ce pre-

mier essai et cela se comprend : Hume tente, par les questions qu'il soulève et les problèmes qu'il pose, de nous introduire à la spécificité même du politique. Il nous éveille en quelque sorte, ou plutôt, il cherche à éveiller l'oubli premier qui est le nôtre. Travail d'anamnèse. Mais nous ne serons pas surpris de les voir pleinement découvertes et longuement discutées dans les deux prochains essais : sur les *Premiers Principes du Gouvernement* et sur *l'Origine du Gouvernement*. En ce premier essai Hume fraye la voie pour des lieux réellement praticables parce que déjà ouverts que son discours habitera.

De cette première considération des désavantages d'une démocratie sans corps représentatif et des conséquences qui résultent de la distribution aristocratique du pouvoir, Hume formule une première loi neutre : «un prince héréditaire, une noblesse sans vassaux et un peuple qui vote par ses représentants forment la meilleure *Monarchie*, la meilleure *Aristocratie* et la meilleure *Démocratie*». Nous sommes loin de Platon : aucun choix, en effet, n'a été fait, aucun ordre n'a été préféré, aucune hiérarchie n'a été proposée. Toutefois, cette première loi neutre lui permet d'aborder trois questions différentes qui ne sont pas «neutres» et sur lesquelles les autres essais reviendront : a) la question du choix du chef ou du prince ; dans le cas de la monarchie Hume préfère l'hérédité au mode de l'élection ; il faudrait comprendre pourquoi ; qu'il suffise ici d'indiquer que par la position de cette question passe le difficile problème du rapport de la politique au temps, c'est-à-dire le triple problème de la durée du politique, de la légitimité de la loi et de l'idée d'un certain Destin du politique ; b) la question de la répartition ou du partage du pouvoir ; c'est la question essentielle et nous l'avons déjà abordée à l'occasion de l'étude des modèles aristocratiques vénitiens et polonais ; et enfin c) si la démocratie sans corps représentatif est nécessairement anarchiste, que reste-t-il de la démocratie lorsque nous instituons la représentation ? En d'autres termes, suffit-il d'établir la représentation pour avoir et garantir une démocratie ? La question est dure et nous savons que Hume, contre ce que Rousseau va écrire, répondra par la négative.

La seconde partie de l'essai, celle qui commence aussitôt après l'exposition de cette «maxime universelle», tente de mettre en lumière, à partir d'exemples qui sont apparemment contraires à cette idée d'une détermination catégorielle du politique, le genre de détermination qui procède de l'institution de la sphère du politique considéré comme un tout initial. Tout d'abord — et nous pouvons ici nous répéter — Hume pense la politique en termes d'institution du niveau politique comme tel et non pas en termes de constitutions, de genres ou de formes de

gouvernement, de lutte de partis ou de façons de prendre le pouvoir. Le problème de Hume n'est pas de savoir comment le Prince va prendre le pouvoir et le garder, il est de savoir à partir de l'institution de quelle différence y aura-t-il, ou pourra-t-il y avoir prince. Hume travaille à la production des règles d'écriture à partir desquelles il pourra y avoir prince. Les questions que Hume pose cernent le fondement même du politique, de la dimension du politique, ce à partir de quoi elle s'ouvre et comment elle se révèle dans cette ouverture. Hume sera ainsi amené à distinguer entre trois niveaux d'interprétation ; le niveau de *l'Origine* comme tel et c'est un niveau inassignable, in-composé et irréductible ; le niveau de l'organisation *princielle* — et c'est un niveau où il est possible de mettre en valeur un certain nombre de catégories ; et enfin le niveau de la *Genèse* où se pose la question du *commencement*. Les prochains essais sur les *Premiers principes du Gouvernement* et sur *l'Origine du Gouvernement* s'occuperont de distinguer et de mettre en place les champs conceptuels différents qu'ouvre chacun de ces niveaux de questionnement. Deuxièmement, et pour bien nous faire comprendre qu'il s'occupe de ce genre de problèmes, Hume nous montre que selon les différentes formes qui sont données à cette institution du niveau politique, selon les différentes courbures qui sont données au pli politique, des problèmes différents en proviennent nécessairement. Entre autres, au niveau de la relation des individus (citoyens-sujets) à l'État (Roi-République-Chef magistrat) : dans une Monarchie, par exemple, où la différence constitutive du politique est marquée dans/et par l'accession d'une personne ou d'une famille, le Monarque ne fait aucune distinction entre ses sujets lorsqu'il établit des lois générales. Cela ne lui est pas nécessaire. Pour lui, tous ses sujets sont les *mêmes*, qu'ils soient nés dans cet état de sujétion, ou qu'ils le soient devenus par voie de conquête ou de mariage. La différence étant marquée dès l'ouverture de la dimension politique, il n'est pas nécessaire de la réaffirmer constamment au niveau des citoyens. Mais dans une *République* par contre, dans ce que Hume appelle un État libre, la différence qui n'est pas marquée dans la présence par l'institution d'une famille ou d'une personne devra jouer différemment ; dans ce genre d'État, comme le conquérant est «aussi» législateur, la différence jouera habituellement en produisant une distinction entre des classes ou groupes de citoyens et dans l'organisation de l'exploitation. Des groupes dans l'État devront tirer profit et avantage du jeu de cette différence. L'État devra être très strict, changer fréquemment les gouvernements, pourvoir des moyens de contrôle et de vérification, mais ce sur quoi Hume insiste c'est sur ceci que l'État sera forcé

d'agir ainsi à cause de la façon particulière selon laquelle la différence constitutive du politique est forcée de se déployer, la tendance pliée. Comment, en effet, pourrions-nous établir une différence solide entre un citoyen et un citoyen lorsque la question du pouvoir et celle du rapport au pouvoir sont directement en cause? Dans un royaume, la différence entre un sujet et un sujet est marquée dans la soumission au trône, elle est ainsi marquée comme et en tant que différence vivante. Cette thèse, lue ainsi au niveau des termes mêmes de sa métaphore, nous semble particulièrement intéressante pour au moins deux raisons : tout d'abord elle nous montre qu'il y a, du strict point de vue du jeu de la différence politique, production de classes sociales; ensuite, elle nous montre, ou peut nous montrer que l'action politique, dans sa positivité ou dans son exercice concret, peut très bien être la réponse apportée au jeu initial et libre d'une disposition particulière de la différence à laquelle un espace du jeu doit être ouvert si nous ne voulons pas qu'elle joue secrètement en minant le terrain social, ou encore qu'elle se réfugie en une partie de l'État et qu'à partir de là, elle tente de posséder l'ensemble. Et pour nous faire comprendre qu'il y a bel et bien un tel jeu de la différence dans la chair du politique (nous empruntons l'expression à Merleau-Ponty), Hume nous montre — c'est le troisième angle que nous aimerions faire ressortir de ce 1<sup>er</sup> essai — qu'il y a deux façons principales d'exercer le pouvoir; une voie « orientale » où aucune différence n'est laissée dans l'État, autre que celle qui procède immédiatement du bon plaisir ou de la faveur du Prince et une voie « européenne » où de telles différences sont laissées, avec lesquelles le Pouvoir doit composer. Hume s'oppose à Machiavel sur ce point et préfère un gouvernement doux (*gentle*), i.e. un gouvernement où la différence doit pouvoir jouer librement.

La dernière et la troisième partie de l'essai nous propose une séparation radicale des sphères de la moralité et de la politique. « Les époques du plus grand esprit public ne sont pas toujours les plus remarquables pour la vertu privée. » Cette distinction est importante quoiqu'elle soit souvent négligée, et plus particulièrement dans les démocraties. Elle signifie a) que toute action politique, comme telle, ne procède pas d'un principe moral et b) que toute action morale n'est pas nécessairement politique, en ce sens très précis que ce n'est pas sur un fondement moral que l'action devient politique. Il y a une différence fondamentale entre ces deux sphères qui doit être respectée, cette différence relevant elle-même de la façon selon laquelle la dimension politique est instituée. Les principes de la moralité publique et privée différeront selon la structure des États, et selon les époques à l'intérieur d'un même État,

tout comme, d'un autre côté, et à nouveau de façon peut-être plus spécifique dans le cadre d'une démocratie, la moralité, i.e. par exemple l'idée d'une certaine intégrité personnelle, pourra devenir un élément politiquement déterminant. Cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas de différence, cela signifie tout au contraire que *lorsque* la dimension politique est instituée, nous avons de ce fait l'institution d'une dimension pleinement intégrante où toutes les différences pourront jouer librement selon la façon même par laquelle cette dimension est ouverte et tenue dans cette ouverture.

L'essai se termine, à la fin, par une « leçon de modération » en politique, une étrange leçon par laquelle il est beaucoup moins question du conservatisme ou du scepticisme de Hume que de l'ouverture et du déploiement d'une idée double : d'une part qu'il est possible de changer les choses en politique, et d'autre part que ce désir de changer les choses ne trouve pas nécessairement à s'accomplir dans l'engagement dans un parti ou un groupe partisan. Plus précisément Hume nous montre qu'il y a une *détermination du politique* qui, dans cette époque de la Modernité qui n'a pas bougé sensiblement depuis que Hume a écrit ces lignes, passe ou semble passer par une division entre partis opposés, et l'une des thèses de Hume en ces essais — et deux essais en effet porteront sur cette question des partis — sera que cette division en partis opposés n'est qu'un aspect secondaire de la division première qui est originaire du politique. En d'autres termes, si nous avons des partis, cela provient d'un type de la détermination du politique que cette division ne constitue pas. Les partis sont l'expression, à leur guise, de ce fait du politique. Nous pouvons le voir, en Angleterre par exemple, si nous retraçons, à la suite de Hume, l'histoire de la levée des partis le long des différentes interprétations qui furent données à la constitution britannique : Hume nous montre que les partis, tout au long de cette histoire, n'ont fait, pour préciser et asseoir leur « position », qu'occuper des vides et des blancs du texte de la constitution britannique, vides et blancs qui étaient tout autant parties de ce texte que l'ombre est pleinement délivrée par ces jeux de lumière; ils n'en furent jamais, en aucune occasion, les principes moteurs originaux. Une révolution, ou un changement réel en politique, ce ne peut jamais être l'affaire d'un parti. C'en est tout au plus l'affiche et dans le meilleur des cas, le parti arrivera à la coiffer. Si donc, en conséquence, il nous arrivait qu'il faille changer les choses sur le terrain de la politique, c'est essentiellement la nature même de ce type de détermination qui admet et implique comme conséquence ou effet collatéral une telle division en partis; ce changement ne peut être accompli dans et par le jeu des par-

tis, puisque ce ne serait que jouer l'un des pans d'une différence écrite qui en admet déjà deux et dont l'écriture est décisive.

Enfin, et nous aimerions terminer notre présentation sur ce point, cette thèse sur la secondarité de la division en partis est particulièrement importante pour comprendre le centre même de la philosophie de Hume. Rappelons-nous en effet la formulation du «principe de différence» : la différence implique distinction/discernabilité, le distinct implique séparation. Sur le terrain du politique, il y a une différence fondamentale à même le tissu social qui lorsqu'elle est distinguée et exprimée sur le terrain qui lui est propre, donne naissance à, engendre ce que nous avons appelé la dimension politique; ceci ayant été fait et vu, il s'agit maintenant d'empêcher que ce principe ne dégénère en la position d'éléments séparés, car ce serait alors la *Fin* même du politique. Guerre civile. Si dans la «nature humaine» considérée comme un tout — ce centre du savoir que visait à atteindre dans sa naïveté le *Traité sur la Nature Humaine* l'idée d'une identité person-

nelle fixe est destructrice — cette idée, en effet, impliquerait qu'il soit possible de fondre en une seule les perceptions différentes qui constituent l'esprit et ainsi de «leur faire perdre leurs caractères de distinction et de différence qui leur sont essentiels», en politique, tout comme en religion mais différemment, la séparation ou la fusion dans le trop unitaire d'un principe ou d'un concept clos, ont le même effet. Nous aurons donc un bon nombre de pages, en ces essais, où Hume reviendra sur les problèmes posés par l'idée même de séparation qui est le terme produit «naturellement» par l'accomplissement du «principe de différence». Citons pour exemple, à part les deux essais sur les Partis, l'essai sur *l'Indépendance du Parlement*, la seconde partie de l'essai sur *Quelques Coutumes remarquables*, et enfin, dans l'essai sur *l'Idée d'un Commonwealth parfait*, les pages remarquables où Hume expose la nature et la fonction de cette étrange «Cour des Compétiteurs». La politique est un terrain difficile sur lequel l'empirisme a des choses à dire. Or quelques tentes à planter pour en permettre une habitation possible.

# LE STATUT ÉPISTÉMOLOGIQUE DE LA PRAXIS CHEZ MARX

J. Plamondon

Département de philosophie  
Université de Sherbrooke

L'objet de cette communication est d'avancer une hypothèse de travail qui contribuerait à discriminer parmi la pléthore des produits théoriques marxistes ceux qui sauvegardent l'élan révolutionnaire que Marx a voulu accorder à la philosophie. Au fil de mes lectures, j'ai cru déceler quelques symptômes qui permettent d'identifier à coup sûr les révisionnistes théoriques. J'énumère tout simplement quelques-uns de ces critères : 1) tendance à décrire le retournement marxiste de la dialectique hégélienne comme une profonde rupture qui ne conserve rien du terme primitif; 2) antihumanisme théorique (il est certain que pour Marx la conscience spontanée de l'aliénation ne procure pas un savoir vrai des mécanismes d'exploitation capitaliste, mais il n'en demeure pas moins que l'exploitation vécue par les hommes doit faire et faire l'objet d'analyses concrètes); 3) antimatérialisme qui se traduit le plus souvent par une pudeur excessive à évoquer les apports théoriques d'Engels; 4) finalement, négligence à réserver un rôle à la praxis révolutionnaire à l'intérieur même du procès de connaissance.

Ces symptômes se retrouvent chez Dühring, chez Bernstein... et finissent par donner lieu, plus récemment, à des spéculations abstruses sur un quelconque «procès sans sujet» découvert dans une note en bas de page de l'édition française du *Capital*<sup>1</sup> (i.e. je pense à ce que Jorge Semprun appelle «les pitreries théoriques de Louis Althusser»). J'aimerais maintenant examiner le bien-fondé du dernier de ces critères que je propose à votre attention.

## 1. Pertinence de la question

On pourrait craindre après ce mot malveillant que j'ai eu à l'égard d'un certain marxisme à la mode que je veuille faire l'économie d'une réflexion épistémologique. En fait, c'est une opinion assez répandue chez les activistes que Marx aurait partagé les scrupules de Hegel en ce qui a trait aux recher-

ches sur les fondements de la science<sup>2</sup>. Et il est vrai, comme le dit Wittgenstein, que si nous tentions de douter de tout, nous n'arriverions pas à douter de quoi que ce soit<sup>3</sup>.

Aussi faut-il bien comprendre les thèses marxistes sur cette question. Dans une lettre à Engels datée du 14 janvier 1858, Marx lui-même affirme son intérêt pour les recherches méthodologiques. Il confie à son camarade : «Dans la *méthode* d'élaboration du sujet, quelque chose m'a rendu grand service : *by mere accident*, j'avais refeuilleté la *Logique* de Hegel. Si jamais j'ai un jour de nouveau du temps pour ce genre de travail, j'aurais grande envie, en deux ou trois placards d'imprimerie, de rendre accessible aux hommes de bon sens, le *fond rationnel* de la méthode que Hegel a découverte, mais en même temps mystifiée.<sup>4</sup>» Lénine, qui, en 1914, reprendra la lecture de la *Logique* de Hegel, donnera suite aux volontés de Marx<sup>5</sup>.

Tirant arguments de ces considérations, mon intention est de poser en termes épistémologiques le problème de la praxis. Adopter un tel point de vue me procurera un double avantage : d'une part, cela m'entraînera à mettre en lumière les rapports de la connaissance et de la pratique; d'autre part, cela me permettra d'éviter de m'enfermer dans le travers dénoncé par Marx dans la II<sup>e</sup> thèse sur Feuerbach qui qualifie de *scolastique* la discussion sur la réa-

1. Marx, *le Capital*, in M. Rubel (éd.), *Œuvres I*, Paris, Gallimard, 1963, p. 728 et *le Capital*, traduit par J. Roy, Paris, Éditions sociales, t. I, 1969, p. 181.

2. «Cependant, si la crainte de tomber dans l'erreur introduit une méfiance dans la science, science qui sans ces scrupules se met d'elle-même à l'œuvre et connaît effectivement, on ne voit pas pourquoi, inversement, on ne doit pas introduire une méfiance à l'égard de cette méfiance, et pourquoi on ne doit pas craindre que cette crainte de se tromper ne soit déjà l'erreur même.» (Cf. Hegel, *la Phénoménologie de l'esprit*, t. I, trad. J. Hyppolite, Paris, Aubier, 1939).

3. «If you tried to doubt every thing you would not get as far as doubting anything. The game of doubting itself presupposes certainty». (Cf. Wittgenstein, L., *Über Gewissheit*, Oxford, Blackwell, 1969, # 115, p. 18).

4. Marx et Engels, *Lettres sur le Capital*, trad. Badia G. et Chabbert J., Paris, Éditions sociales, 1964, p. 83.

5. Cf. Lénine, *Cahiers philosophiques*, in *Œuvres*, t. 38, Moscou, Éditions du Progrès, 1971.

lité ou l'irréalité d'une pensée qui s'isole de la pratique<sup>6</sup>.

## 2. La praxis : première approximation

Sous-jacente à la méthode comme à la science, il y a chez Marx une épistémologie latente qui fonde et agglomère tout à la fois la notion de « praxis », véritable clef pour pénétrer au cœur du marxisme. En fait, la praxis donne une solution au problème philosophique des rapports de la pensée à l'être en récupérant les efforts de l'objectivisme et du subjectivisme épistémologiques<sup>7</sup>.

Dans un premier temps, je définis donc la praxis comme une unité dialectique qui réunit théorie et pratique dans une synthèse originale qui renouvelle radicalement le sens de ces deux termes primitifs et leurs relations. Pour Marx, ce choix en faveur de la praxis contre la spéculation représente une réaction double contre l'idéalisme hégélien et le matérialisme classique. On sait que Marx critique tour à tour les visions idéalistes du monde d'un point de vue matérialiste et les thèses du matérialisme classique en invoquant la dialectique découverte par les idéalistes. C'est de cette double critique que naît une philosophie originale qui introduit à la fois le dynamisme dans la matière et l'homme réel dans le mouvement historique. Examinons ces polémiques d'un peu plus près.

La tentation permanente de ceux que la réalité opprime et révolte, c'est de se réfugier dans la critique illusoire, de poursuivre la libération de leur pensée pure en omettant de s'en prendre aux faits qui engendrent l'aliénation. Les idéalistes post-hégéliens partageaient cette tendance à transférer dans un univers de déterminations abstraites ces déterminations concrètes qui modèlent la réalité. Pour que disparaisse cette dichotomie entre le réel et la pensée, il est nécessaire d'affirmer hautement que les idées sont des reflets des rapports concrets et qu'elles peuvent par conséquent être appliquées à la transformation de la réalité comme les lois physiques per-

mettent le contrôle de la nature sensible. De cette première polémique avec ses prédécesseurs et ses contemporains, Marx retient la nécessité de la disparition de la philosophie spéculative et de son remplacement par une théorie qui préconise la vocation pratique du savoir. Il choisit de dissoudre la philosophie pour l'insérer dans la réalité : changer la vie en supprimant les aliénations pour chaque homme de chair et de sang qui mange, boit, produit, aime... La solution des oppositions théoriques devient pour Marx une tâche pratique. C'est ce que nous laissons entendre la XI<sup>e</sup> thèse sur Feuerbach<sup>8</sup> et ce qu'affirment les *Manuscrits de 1844*<sup>9</sup>. Nous voyons par là que la notion de praxis tire en partie son origine d'une réaction contre l'idéalisme. Une remise en question du rôle prépondérant des idées entraîne nécessairement une réaffirmation de l'univers matériel en tant que lieu propre de l'activité physique et intellectuelle de l'homme.

L'autre source de la réflexion marxiste sur la praxis se trouve dans sa vive réaction contre le matérialisme classique, bêtement déterministe. Marx, on le sait, était matérialiste, mais cela n'impliquait nullement que l'homme soit considéré comme le jouet d'un *fatum*. La critique de Feuerbach emprunte cette voie : l'univers matériel est essentiellement un produit de l'activité humaine et l'homme est activité. Par là, se trouve exclue toute tentation d'immobilisme, d'attentisme. Bien sûr, « les hommes sont des produits des circonstances et de l'éducation », mais il ne faut pas oublier d'ajouter que « les hommes modifient les circonstances et que l'éducateur a besoin lui-même d'être éduqué »<sup>10</sup>.

Bref, Marx critique et nie à la fois l'idéalisme et le matérialisme (n.b. rapport dialectique entre les deux critiques); il les récupère dans une synthèse plus vaste : le matérialisme historique. La notion de praxis s'inscrit théoriquement dans l'espace de cette science.

6. « La question de savoir s'il y a lieu de reconnaître à la pensée humaine une vérité objective n'est pas une question théorique, mais une question pratique. C'est dans la pratique qu'il faut que l'homme prouve la vérité, c'est-à-dire la réalité et la puissance de sa pensée dans ce monde et pour notre temps. La discussion sur la réalité ou l'irréalité d'une pensée qui s'isole de la pratique est purement scolastique ». (Cf. Marx, « Thèses sur Feuerbach », in Marx et Engels, *l'Idéologie allemande*, trad. Anger, Badia, Baudrillard et Cartelle, Paris, Éditions sociales, 1968, p. 31-32).

7. On sait qu'Engels considère qu'il s'agit là de la grande question fondamentale de toute philosophie. Cf. Engels, *Ludwig Feuerbach et la fin de la philosophie classique allemande*, Paris, Éditions sociales, 1946, p. 14 et s.

8. Vaut-il bien la peine de citer : « Les philosophes n'ont fait qu'interpréter le monde de différentes manières, ce qui importe, c'est de le transformer ». (Cf. Marx et Engels, *op. cit.*, p. 34.)

9. « On voit comment le subjectivisme et l'objectivisme, le spiritualisme et le matérialisme, l'activité et la passivité ne perdent leur opposition, et par suite leur existence en tant que contraires de ce genre, que dans l'état de société; on voit comment la solution des oppositions théoriques elles-mêmes n'est possible que d'une manière pratique, par l'énergie pratique des hommes, et que leur solution n'est donc aucunement la tâche de la seule connaissance, mais une tâche vitale réelle que la philosophie n'a pu résoudre parce qu'elle l'a précisément conçue comme une tâche seulement théorique... » (Cf. Marx, *Manuscrits de 1844*, Paris, Éditions sociales, 1962, p. 94).

10. Marx, « III<sup>e</sup> Thèse sur Feuerbach », in Marx et Engels, *op. cit.*, p. 31.

### 3. Matérialisme historique et praxis

Pour être plus précis, je définirai maintenant la praxis comme la synthèse dialectique d'une science (i.e. le matérialisme historique) et d'une activité révolutionnaire qui n'est que l'expression avancée du mouvement historique qui, par essence, est communiste.

Pour le marxisme, la connaissance est, à double titre, un processus actif : c'est d'abord une relation dynamique qui unit le sujet et l'objet (i.e. une structure qui donne une existence subjective à la réalité par appréhension des contradictions qui sont dans le réel) et c'est ensuite un instrument qui permet d'agir sur le réel. Il n'est pas de vérité tant que le savoir n'a pas été vérifié dans la pratique. La connaissance, bien sûr, n'est pas la pratique, mais une pratique. Elle est vide, amputée de son caractère primordial (i.e. le vrai), tant qu'elle n'a pas été soumise à l'épreuve de la réalité, tant que la théorie ne s'est pas incarnée dans une pratique. Aucune théorie ne s'autorjustifie, et la praxis, comme unité du savoir et de l'action, donne son visage particulier à la théorie marxiste de la connaissance. Au bout des peines du scientifique marxiste, il doit y avoir la constitution de cette « connaissance appliquée de l'humain ».

Mais de quel savoir s'agit-il ? Pour Marx, la science est nécessairement révolutionnaire. Ce qu'il propose à notre examen, c'est d'abord le matérialisme historique en tant que méthode d'interprétation causale de l'histoire *devenue*. À maintes reprises, Marx nous trace les fresques du passé récent de notre société d'hommes, en commençant par séparer, des idéologies du vécu les rapports sociaux objectifs. Appliquée à la société actuelle, cette méthode dialectique révèle une structure qui, configuration transitoire du processus (i.e. fait sans nécessité), recèle au-dedans d'elle-même, sous la forme d'une contradiction interne, la nécessité de sa propre transformation. Ainsi la science est révolutionnaire parce qu'en reflétant un réel contradictoire elle annonce l'effondrement nécessaire de l'état social actuel.

Cette connaissance est ensuite complètement dégagée de tout halo spéculatif : elle devient instrument d'action. Chez Marx, la théorie se fait science sociale et science économique, mais surtout science de l'action à entreprendre sur le social et sur l'économique. Le matérialisme historique prend alors le visage d'un appel à l'initiative des hommes « acteurs et auteurs de leur propre drame »<sup>11</sup>. Si la nécessité historique apparaît, en ce qui a trait au passé, comme un *fatum* dont l'interprétation maté-

rialiste de l'histoire s'efforce de représenter les liens causals, elle doit, au contraire, être conçue pour le présent et l'avenir comme une tâche à accomplir. Le matérialisme historique oriente toute pensée vers la pratique, et toute pratique vers l'organisation réfléchie. La raison d'être de la théorie, c'est de fournir une arme qui serve à détruire l'état social aliénant et non pas seulement de faire prendre conscience à l'homme de l'état social qui l'aliène. Il ne suffit pas d'analyser, de décortiquer, de constater... il faut transformer.

Pour accomplir cette transformation, il faut une force sociale qui soit l'agent de la révolution, son élément actif, sa force stratégique. Ce véhicule de l'espoir humain, c'est le prolétariat<sup>12</sup>. Cette classe sociale, la plus nombreuse, concentre en elle toutes les aliénations et ne peut s'émanciper qu'en bouleversant jusque dans ses tréfonds l'état social actuel. Il est clair pourtant que sans instrument théorique, le prolétariat n'organiserait pas ces révoltes qui risqueraient de naître sporadiquement et d'avorter. Dans ce contexte, les communistes, en pénétrant le corps vivant du prolétariat, deviennent le lien vivant de la théorie et de la pratique, le terme médiateur de la praxis comme synthèse dialectique<sup>13</sup>. D'où l'importance de l'activité communiste dans la lutte des classes. Le communisme représente le mouvement réel de l'histoire que réalise la praxis, non pas abstraction et indépendamment des hommes, mais dans et par l'activité d'hommes imprégnés de la conscience de ce mouvement et qui s'intègrent à lui.

La praxis apparaît ainsi comme l'instrument théorique et pratique de la réalisation du communisme, assumée par l'homme conscient de la marche réelle de l'histoire, de l'état réel de la société et de l'essence dynamique de l'homme. De la science marxiste se dégage un projet social qui n'est ni doctrinal, ni spéculatif, mais qui impose une exigence éthique. Marx pense et écrit pour que les hommes modernes trouvent en eux-mêmes les ressources intellectuelles, morales et matérielles pour faire advenir ces temps que nous annonce le fait que « de nos jours, toute chose paraît grosse de son contraire »<sup>14</sup>.

### 4. Conclusion

L'enseignement de ces considérations sur la praxis est précieux pour l'épistémologue. On voit en

11. Marx, *Misère de la philosophie*, in M. Rubel (éd.), *op. cit.*, p. 83 et 84.

12. Cf. Marx et Engels, *Manifeste du parti communiste*, traduit par E. Bottigelli, Paris, Aubier, 1971, p. 101-102.

13. Cf. *ibid.*, p. 109.

14. Marx, « Allocution prononcée à Londres le 14 avril 1856 », citée in M. Rubel (éd.), *Œuvres*, t. II, Paris, Gallimard 1968, p. CXXVI.

particulier comment la science et l'action s'interpénètrent, sans se confondre, ni s'abolir. Chacune en effet, dans un processus de connaissance dialectisé, maintient sa fonction propre, mais ne recouvre son sens que dans son rapport à l'autre. La praxis est ainsi intimement liée à une «nature naturante» de l'homme : comme lui, elle est un produit de la réalité qui la détermine dans ses aspects théoriques et pratiques; comme lui, enfin, elle est productrice,

car elle permet l'humanisation du réel. Animée par la passion des socialistes, la praxis est donc le mode d'intervention propre de l'homme dans la réalité; elle résout «dans» le réel le paradoxe du rapport humain entre la pensée et l'être.

Si j'ai voulu présenter, en début d'exposé, le problème de la praxis comme particulièrement révélateur, c'est qu'autour de cette thématique se détermine la portée révolutionnaire des thèses marxistes.

# L'UNIVERS ESTHÉTIQUE DANS LA PHÉNOMÉNOLOGIE DE MAURICE MERLEAU-PONTY

Victorine Jabbour

Département de philosophie  
Université de Moncton

## I. Situation et objectif de l'esthétique de Merleau-Ponty

L'univers esthétique de Merleau-Ponty est un univers assez complexe en soi et semble présenter, implicitement et explicitement, la même ambiguïté que recèle l'ensemble de sa philosophie.

Certes, on ne peut soutenir que Merleau-Ponty est un critique d'art au même titre que Kant, Hegel, Malraux... On ne peut lui reconnaître, non plus, une philosophie esthétique proprement dite, étant donné que les références à l'art qui jalonnent son œuvre, ne sont abordées que pour soutenir deux thèses fondamentales, celles de la perception et du « cogito » préreflexif.

Par rapport à l'ensemble de ses œuvres, la dimension esthétique semble donc être une dimension marginale; mais prise en elle-même, et par rapport à la dernière inflexion de la pensée merleau-pontienne, cette dimension esthétique occupe une place de choix, pour devenir une thèse fondamentale dans la quête de l'Être.

Malgré cette indétermination apparente d'objectif, le lecteur attentif ne manquera pas de percevoir chez l'auteur une intention qui accompagne en sourdine les analyses phénoménologiques : 1) établir un parallélisme entre la quête des philosophes et celle des artistes, et, par suite, montrer l'unité des sciences humaines; 2) repérer les contours de l'ontologie par le déchiffrement des œuvres d'art. Autrement dit, repêcher l'Être « sous le visage muet et multiple de labeur artistique ». Peinture, cinéma, littérature, ne sont-ils pas différentes modulations de l'Être, « une manière unique de varier l'accent de l'Être » ? Une femme qui passe, dira Merleau-Ponty, ce n'est pas seulement un contour corporel. « C'est une expression individuelle, sentimentale, sexuelle. C'est une chair, tout entière présente, avec sa vigueur et sa faiblesse dans sa démarche et même dans le choc du talon sur le sol...<sup>1</sup> »

Quant au premier objectif, il nous est livré dès l'avant-propos de la *Phénoménologie de la perception* : « Elle est (la phénoménologie), dit-il, laborieuse comme l'œuvre de Balzac, celle de Proust, celle de Valéry ou celle de Cézanne, par le même genre d'attention et d'étonnement, par la même exigence de conscience, par la même volonté de saisir le sens du monde ou de l'histoire à l'état naissant.<sup>2</sup> » Si la phénoménologie est laborieuse comme l'œuvre de Cézanne, l'œuvre patiente de Cézanne est une sorte de phénoménologie en images.

« Balzac, Valéry, Cézanne, ces noms prestigieux, remarque X. Tilliette, n'ont pas été choisis au hasard, nous les voyons... accompagner fidèlement, la lente investigation du monde perceptif.<sup>3</sup> » Si Goethe, Diderot, Stendhal, Saint-Exupéry, Claudel, Van Gogh, voisinent avec Kant et Husserl, côtoient Descartes, Bergson, Goldstein et Cassirer, c'est que ce rapprochement offre un éclairage décisif. En effet, c'est le recours à l'œuvre de Proust, celle de Cézanne, de Claudel ou de Saint-Exupéry, qui traduit le mieux la puissance intentionnelle et expressive du corps, l'exhibition de la chose en son évidence, le « sens » du temps et de la liberté. Dans la réfutation contre l'intellectualisme, c'est Valéry qui offre une lucide et énergique sentence.

Il semble que ces vues sur l'art et la philosophie sont restées inchangées chez Merleau-Ponty et ont déterminé l'inflexion de sa phénoménologie en ontologie (ontologie du sensible).

## II. Caractéristiques de la critique merleau-pontienne

Merleau-Ponty, avons-nous dit, n'a point une intention critique; cependant, ses références à l'esthétique impliquent déjà une certaine pensée critique qui mériterait qu'on s'y arrête.

1. Merleau-Ponty, *la Prose du Monde*, Paris, Gallimard, 1969, p. 84.

2. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard 1945, Avant-propos, p. xvi.

3. X. Tilliette, « L'esthétique de M.P. », *Revue d'esthétique*, janvier 1969.

Qu'est-ce qui caractériserait la critique esthétique de Merleau-Ponty? Ce qui retient l'attention, c'est cette troisième dimension que l'auteur creuse en parlant de peinture, de cinéma ou de littérature, c'est ce «troisième œil» qu'il prête aux choses mêmes et à l'artiste.

Ceci dit, nous pouvons ajouter que les termes qui orientent toute la pensée critique de Merleau-Ponty sont le phénomène-corps, le phénomène-chose, le phénomène-vision, et la perception. La liaison concrète entre ces différents termes s'établit selon une variation de «corrélacion» où s'organise un champ et un spectacle esthétique répondant à une logique et des normes de perception privilégiées : 1) loi de l'espace; 2) loi de l'équilibre; 3) point de maturation qui détermine de la perception esthétique. Autrement dit, c'est ce que Merleau-Ponty appelle «une logique totale du tableau ou du spectacle, une cohérence éprouvée des couleurs, des formes et du sens de l'objet»<sup>4</sup>. Aussi, est-ce à l'intersection de toutes ces dimensionalités (champ phénoménal), qu'il faut saisir la perception esthétique. L'attitude esthétique par excellence qui nous livre le langage des choses est donc relative à mon corps et à l'espace, ou plutôt, à la position de mon corps dans l'espace : «Un tableau dans une galerie de peinture vue à la distance convenable a son éclairage intérieur»<sup>5</sup>.

D'autre part, cette perception esthétique est relative à l'ensemble du champ perceptif : «Si, devant un paysage..., nous prenons l'attitude critique, un sens plus profond se livre à nous car notre perception tout entière est animée d'une logique qui assigne à chaque objet toutes ses déterminations...»<sup>6</sup> Bref, c'est au corps que revient tout le mérite dans cette perception esthétique. N'est-ce pas «en prêtant son corps au monde que le peintre change le monde en peinture?»<sup>7</sup> Mais, pour comprendre ces transsubstantiations, c'est le corps opérant et actuel qu'il faut retrouver, celui qui n'est pas un morceau d'espace, un faisceau de fonctions, un entrelacs de visions et de mouvements, mais c'est ce corps qui «se touche touchant... (qui) se voit voyant»<sup>8</sup>; la perception esthétique découvre, à travers la «présence familière», ce que l'œuvre artistique cache d'«inhumain», mais toujours par le moyen de ce corps qui est fait de la même étoffe que les choses. Ce corps qui fait que, entre voyant et visible s'allume un feu, une étincelle... «Or, dira Merleau-

Ponty, dès que cet étrange système d'échanges est donné, tous les problèmes de la peinture sont là.»<sup>9</sup>

Selon cette perspective, l'attitude esthétique, celle de l'artiste comme celle du spectateur, serait une sorte de «communion» qui fait que, en regardant un tableau, «je serais bien en peine de dire où est le tableau que je regarde. Car je ne le regarde pas comme on regarde une chose, je ne le fixe pas en son lieu, mon regard erre en lui comme dans les nimbes de l'Être, je vois selon, ou, avec lui...»<sup>10</sup>

Tout ce qui précède nous permet de dire que dans l'objet esthétique, ce qui est donné, ce n'est pas la chose seule, mais l'expérience de la chose, comme si, «dans le bloc solide de la chose»<sup>11</sup>, je devinais des fissures possibles de subjectivité, ou une ébauche de conscience non thétique. «Ainsi, la chose dans l'attitude esthétique n'est pas effectivement «donnée», elle est reprise intérieurement par nous, reconstituée et vécue...»<sup>12</sup> Couleur, lumière, éclairage, ombre, reflets, toute cette matière artistique, sa seule fonction est de guider le regard du peintre (ainsi que celui du spectateur d'ailleurs), qui devient comme une «concentration de l'univers»<sup>13</sup>. C'est cette attitude esthétique par excellence que prenait Cézanne qui, au dire de sa femme, «germait»<sup>14</sup> avec le paysage par une sorte de vision «dévorante», mais, c'est la matière, en fin de compte, qui lui livrait son mystère. Cézanne savait rejoindre le langage des choses en essayant de peindre le monde «à l'état naissant», ou en essayant de joindre, comme dit Gasquet, «les mains errantes de la nature»<sup>15</sup>.

### III. Portée philosophique de l'esthétique merleau-pontienne

Le thème de corrélation qui implique : beauté et valeur, sens et signification, pensée et conscience. À la question : y a-t-il dans l'homme une soif du Beau, une exigence de bonheur et de valeurs, la phénoménologie répondra, sans aucun doute, oui. Mais, disons-le tout de suite, si l'homme a soif du Beau, s'il a une exigence des valeurs et du bonheur, c'est dans la mesure où il a besoin de se sentir au monde, et, par suite, si l'homme, dans l'expérience esthétique, n'accomplit pas nécessairement sa vocation, du moins, manifeste-t-il au mieux sa condition, je veux dire sa relation la plus profonde et la plus

4. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, p. 361.

5. *Ibid.*

6. *Ibid.*

7. Merleau-Ponty, *L'Œil et l'Esprit*, Paris, Gallimard, 1964, p. 16.

8. *Ibid.*, p. 18.

9. *Ibid.*, p. 21.

10. *Ibid.*, p. 23.

11. *Phénoménologie de la perception*, p. 376.

12. *Ibid.*, p. 377.

13. *L'Œil et l'Esprit*, p. 28.

14. Merleau-Ponty, *Sens et non-sens*, Paris, Nagel, 1966, p. 29.

15. *Ibid.*, p. 29.

attachante au monde. Se sentir «chez soi», instinct parmi les instincts, chose parmi les choses, même les plus surprenantes et les plus redoutables (allusion à l'esthétique de la laideur), mon corps n'est-il pas fait de la même chair que celle du monde? C'est à l'intérieur de cette «corrélation» que beauté et valeur, sens et signification, doivent être saisis. Interprétant l'esthétique de Platon et de Kant, Marcus soulignera ce même thème de l'homme à la recherche de sa propre «rédemption», où le Beau et la valeur sont saisis à l'intérieur même de cette «corrélation». «Le Beau, souligne-t-il, semble se situer à mi-chemin entre les buts sublimés et les buts non sublimés... L'œuvre d'art pose ses propres limites et sa propre fin dans la relation qu'elle introduit... Cette «rédemption», ce pouvoir de réconciliation, semblent inhérents à l'art, par le fait même qu'il est art, par son pouvoir de donner forme.<sup>16</sup>»

Trois caractéristiques soutiendraient les thèmes philosophico-esthétiques de Merleau-Ponty : 1) Le Beau n'est vraiment Beau que dans la mesure où il est révélateur d'un sens, dans la mesure où il me signifie à moi-même et au monde. 2) La valeur que l'objet esthétique révèle, et qu'il vaut en révélant, c'est, d'une part, une valeur affective, et, d'autre part, c'est une valeur ontologique, puisqu'elle me révèle l'Être.

Si ce que l'œuvre exprime est le monde dans un certain rapport avec une personne, il ne faut pas croire que la phénoménologie de Merleau-Ponty admet que la personne soit ici constituante ou interprète du monde, thèse qu'il rejette énergiquement dans sa réfutation cartésienne. Le monde que l'œuvre signifie a certes besoin d'une conscience pour apparaître, comme il requiert encore la conscience du spectateur pour être réactivé. Mais c'est une conscience qui se structuralise en «se faisant» ou en se signifiant à l'intérieur de sa corrélation au monde. C'est pourquoi nous pouvons désigner ce monde par le nom de l'artiste : le monde de Van Gogh, le monde de Mozart, de Michel-Ange, ou de Valéry; dans tout cela, il s'agit d'un «être-au-monde», pour un «être-au-monde».

L'on voit ici le destin de la subjectivité : être au monde, c'est faire partie du monde. Le monde n'est pas monde sans moi plus moi, et je ne suis pas l'autre du monde; j'existe à l'intérieur de la «corrélation» dont je suis un des termes. C'est un monde que je projette et qui me projette, qui me signifie et que je signifie. Un monde singulier-universel (Spinoza regarde une mouche singulière, Van Gogh peint une chaise, Ravel, un jardin sous la pluie), un monde du «mien» et du «nous», à l'intérieur d'un

monde qui nous signifie tous, et que nous signifions. C'est ainsi que les musiciens créent un espace affectif, tendent des vecteurs plutôt qu'ils n'exécutent une phrase. Ils exécutent les rites exigés par le sensible pour que le sens apparaisse.

C'est donc à l'épiphanie du sensible et non à l'avènement de la valeur, que l'artiste travaille; le sens est donné par surcroît : «Le sens que Cézanne dans ses tableaux donnera aux choses... se proposait à lui dans le monde même... Cézanne l'a seulement délivré...<sup>17</sup>», dira Merleau-Ponty.

On entrevoit par là le statut des valeurs esthétiques, statut doublement précaire, puisque ces valeurs ont à la fois à être créées par le travail artistique et réactivées par l'expérience esthétique du spectateur. Les valeurs (ainsi que le Beau d'ailleurs) ont la précarité du senti, et cependant elles ne sont ni vaines ni arbitraires, car c'est le monde qu'elles expriment, dont elles subsument les visages possibles sous des qualités affectives. «Je suis dans le monde et le monde est en moi», voilà une paradoxale corrélation. Les valeurs esthétiques attestent cette paradoxale corrélation. De plus, elles attestent une paradoxale réciprocité : créées par l'initiative de la fantaisie et pourtant impérieuses, contingentes et pourtant nécessaires, soumises à la perception et pourtant irréfutables, imaginaires et pourtant véridiques; mais peut-être, est-ce là le caractère de toute valeur et de toute beauté? Si l'homme est l'être des lointains, la valeur et la beauté sont l'être de «nulle part», et cependant partout présentes et pressantes, car elles n'expriment ni l'être de l'homme ni l'être du monde, mais l'indéchirable lien de l'homme et du monde selon lequel l'homme crée en se créant parce qu'il est créé, portant le monde et cependant voué à lui, jusqu'à s'aliéner dans l'expérience esthétique.

Le Beau et la valeur, dans l'esthétique de Merleau-Ponty, n'ont pas à signifier, uniquement, une variation de «corrélation» mais à signifier et à révéler l'Être. Mais de quel Être s'agit-il? «Quel est cet Être qui sollicite et transit les peintres, qui convoque les philosophes?<sup>18</sup>» C'est, souligne X. Tilliette, l'Être sauvage, abyssal, l'Être brut, vertical, un Être d'infrastructure et de latence, et, selon le témoignage de Merleau-Ponty dans *L'Œil et l'Esprit*, un «Être sans restriction»<sup>19</sup>, polymorphe, l'Être du «il y a»<sup>20</sup>. Cézanne, n'est-il pas défini par Merleau-Ponty comme «artisan de l'Être»<sup>21</sup>, justement parce

16. Marcus, *Vers la libération*, la nouvelle sensibilité, p. 84-85.

17. *Sens et non-sens*, p. 35.

18. *L'Œil et l'Esprit*, p. 46.

19. *Ibid.*, p. 48.

20. *Ibid.*, p. 54.

21. *Ibid.*, p. 67.

que sa peinture «puise à cette nappe souterraine de sens brut...<sup>22</sup>»

Proférer donc le langage silencieux de l'Être, produire aux regards dans une sorte de «déflagration» la connaissance innée du corps au creux et au travers duquel l'Être fuse, éventrer le mystère opaque des choses, telle est l'instance ultime qui préside à l'inspiration de toute œuvre artistique, notamment l'œuvre picturale.

L'esthétique de Merleau-Ponty, solidaire d'une philosophie en mouvement et, par conséquent (comme le souligne l'auteur lui-même), inachevée,

---

22. *L'Œil et l'Esprit*, p. 87.

cette esthétique ne nous présente que des «profils», que notre communication a essayé d'ébaucher.

Pour rester dans la ligne de cette pensée merleau-pontienne achevée dans son inachèvement, ambiguë dans sa simplicité, terminons par ces paroles de l'auteur lui-même, sur lesquelles se ferment les dernières pages de *L'Œil et l'Esprit* :

«Si nulle peinture n'achève la peinture, si même nulle œuvre ne s'achève absolument, chaque création change, altère, éclaire, approfondit, confirme, exalte, recrée ou crée d'avance toutes les autres. Si les créations ne sont pas un acquis, ce n'est pas seulement que, comme toutes choses, elles passent, c'est aussi qu'elles ont toute leur vie devant elles.<sup>23</sup>»

---

23. *Ibid.*, p. 92-93.

## LES CHEMINS QUI NE MÈNENT NULLE PART ou grandeur et misère de l'herméneutique

Ernest Joos

Collège Loyola, Montréal

On dit bien que la philosophie pose plus de questions qu'elle n'en résout. Heureusement, répliqueraient les imposteurs, que feraient les philosophes pendant les vacances ?

Par contre, Engels nous reproche que nous spéculons trop au lieu d'agir : les philosophes n'ont fait qu'*interpréter* le monde, dit-il, de différentes manières, mais ce qui importe, c'est de le *transformer* (thèses sur Feuerbach).

Mais les révolutions sont coûteuses, peut-être parce que les moyens de faire les révolutions sont devenus trop efficaces, grâce à la décadence de l'Être dans la Technique dirait Heidegger ; et peut-être aussi que les révolutions n'apportent pas de solution. Merleau-Ponty remarque avec justesse que « n'ayant abouti qu'en un pays, la politique marxiste a perdu confiance en sa propre audace, elle a délaissé ses propres moyens prolétariens et repris ceux de l'histoire classique : hiérarchie, obéissance, mythes, inégalité, diplomatie, police » (*Sens et non-sens*, p. 9-10).

D'autre part, ce qui est vrai pour l'histoire des révolutions s'applique également à la philosophie. Une certaine peur ou, si l'on veut, retenue règne dans ses coulisses. S'il est à la mode de ne plus croire en Dieu, ni dans le Diable, on considère tout de même avantageux de ne pas s'aventurer sur les eaux houleuses de l'océan de la pensée qu'est l'histoire. Qui a tiré le premier coup de feu ? Est-ce M. Hume ou le vénérable professeur Kant ? n'importe, le succès foudroyant de la science et, ce qui s'ensuit, l'emprise de la logique mathématique semblent avoir paralysé la pensée. On a peur de faire des gaffes, alors on aimerait voir la philosophie aussi science rigoureuse. Et quelle rigueur ? De sérieux *scholars* se renvoient la balle en commentant le problème insoluble : « *Mary ate the pie* ».

La conception erronée de la rigueur a calé la roue de notre chariot. On s'embourbe dans le non-sens. Mais, halte ! Avant d'arriver au fond de la mare, je voudrais m'assurer de mon identité, comme s'il était impossible de savoir qui a avalé de travers quand c'est moi qui m'étouffe ? L'identité personnelle n'était jamais le problème de ceux qui souffrent, n'était jamais le problème de ceux qui osent penser

à la mort. L'angoisse, la souffrance remettent les choses en ordre. Kierkegaard disait déjà : quand l'homme est devant le tribunal on ne demande pas s'il existe, mais s'il est coupable.

Pour scandaliser nos collègues nous appellerons ces philosophies collectivement « les expériences en laboratoires ». On ne pourrait pas dire que ce sont « les chemins qui ne mènent nulle part », car elles ne sont pas *en route*. Elles appartiennent à la typographie de la région. Tout problème comme l'a si bien montré Ricœur, rompt le *cercle*. C'est vrai pour les mythes qui sont les systèmes fermés où l'homme suit le cycle sans se poser de questions ; c'est vrai aussi pour la tradition, pour l'histoire où l'homme est impliqué sans prendre de distance, car c'est la distance qui crée des problèmes et met la pensée en marche. (Par problème bien entendu, nous voulons dire problème relatif à l'homme que je suis et à l'existence.)

Mais les difficultés surgissent aussitôt qu'on se met en marche : quel chemin prendre pour bien conduire sa pensée ? En d'autres termes, comment déterminer le sens de la rigueur, une notion qui a donné des complexes d'infériorité aux philosophes admirateurs de la science et des complexes de supériorité à ceux qui pratiquent, faute d'imagination, la philosophie de la science ?

Le mérite en revient à Heidegger d'avoir clarifié la notion de rigueur. Dans son ouvrage *Was ist Metaphysik* il divise la notion en deux : « La connaissance mathématique n'est pas plus rigoureuse que la connaissance historique ou philologique ; elle a simplement le caractère de l'*exactitude*, ce qui ne coïncide pas avec la *rigueur*. Exiger de la science de l'histoire l'*exactitude*, ce serait porter atteinte à l'Idée de la rigueur qui est spécifiquement propre aux sciences de l'Esprit. » (Tr. fr. par Corbin, p. 22.) Cette distinction échappe aux philosophes férus de la rigueur logique ou scientifique.

Il est vrai, d'autre part, que grâce à Heidegger nous avons perdu la certitude absolue en philosophie. Nous savons que Heidegger lui-même en parlant de la vérité n'a jamais dépassé la recherche du fondement de la vérité. Mais en retour, il nous a rendu l'histoire, non pas l'histoire des sciences, mais

l'histoire de «l'homme-qui-est-là». Et cette histoire a des chemins tortueux. A-t-elle un commencement et une fin? Gadamer — qui suit l'intuition de Heidegger — dirait peu importe! Une chose est certaine que la vie se forme et se reforme autour des noyaux et que le phénomène humain présente un *sens*, ou une *Gestalt* comme Merleau-Ponty aime le dire, ou une structure dont on peut chercher les contours; mais aussi, si l'on veut, le pourquoi.

Comme il s'agit des sciences humaines, ou *Geisteswissenschaften*, la définition de l'homme s'impose. Alors chez Heidegger cette définition s'exprime dans une formule abrégée: l'homme est le *Dasein*, l'être-là, ce qui est déjà en soi une interprétation. En allant plus loin, cette définition interprétée sert de modèle à une activité philosophique intense, l'*herméneutique*.

Si les règles à priori de la logique et des sciences ne peuvent être transplantées dans les sciences humaines, quel chemin l'herméneutique suivra-t-elle?

Gadamer dit que l'herméneutique n'a pas comme devoir d'établir des règles de la compréhension mais d'éclaircir les conditions dans lesquelles se fait la compréhension. Cette distinction met en relief la différence entre rigueur scientifique et rigueur philosophique ou, si nous voulons, herméneutique, car à ce point philosophie et herméneutique se croisent. Si je dis qu'elles se croisent c'est justement pour signifier qu'elles ne font pas chemin ensemble, sauf quand l'herméneutique devient philosophie, par exemple dans la philosophie de l'histoire de Hegel et de Ranke et même chez Dilthey ou dans l'herméneutique du *Dasein* chez Heidegger.

Déjà Dilthey cherche à se libérer de l'emprise de l'intellectualisme qui était à cette époque synonyme de philosophie. Réussit-il dans cette entreprise? Cela dépend de la définition de l'herméneutique.

Quelle sera donc cette herméneutique qui se dresse contre l'intellectualisme philosophique et contre la méthode scientifique s'affirmant comme une discipline indépendante, discipline qui se veut historique, donc le contrepoint des *Naturwissenschaften*? L'herméneutique, selon Gadamer est l'art de la compréhension (*die Kunst des Verstehens*). Elle n'est donc pas une logique ou une méthode scientifique. Elle est une méthode d'invention — si toutefois il y a une telle méthode. Mais on a raison de dire qu'elle est une méthode de restitution de sens. Elle est donc un art; ainsi elle est à l'opposé de la technique. C'est dans cette définition que se trouve la principale difficulté de Dilthey, car comment expliquer le passage de l'individuel au général, du psychologique à l'herméneutique? Peut-on jamais avoir l'expérience d'une structure, ou d'un concept? D'autre part, cette difficulté, ne sera-t-elle pas la pierre

d'achoppement de toute herméneutique, y compris l'herméneutique de Gadamer aussi? À cela s'ajoute une autre difficulté non moins grande, l'herméneutique de Gadamer et de Heidegger se veut libre, sans présupposé. Dès lors, l'ambitieux projet d'interpréter l'activité humaine, en un mot l'histoire, qui embrasse toutes les manifestations artistiques, intellectuelles, sociales et religieuses, projet qui a pour but de les saisir et de les élaborer toutes dans leur particularité restera-t-il sans guide?

Nous savons que, sans parler des hasards de l'interprétation, l'herméneutique de Heidegger face à la révélation et au déguisement de l'Être — qui se fait par l'intermédiaire du langage — prend une tournure mystique. Gadamer, tout en étant fidèle à Heidegger, ne semble pas le suivre de si loin. Il choisit plutôt, à la suite de Schleiermacher, le langage comme présupposé de son herméneutique, se référant ainsi au langage comme à un instrument qui est à la portée de tous. Il faut insister sur cette distinction, car Heidegger confie au langage une tâche métaphysique, — au sens où il entend ce terme, c'est-à-dire le langage est chez lui *la maison de l'être* (*das Haus des Seins*); tandis que chez Gadamer le langage devrait jouer le rôle épistémologique; il est moyen de connaître (cf. *Wahrheit und Methode*). Mais à notre avis, cette position a aussi ses désavantages, car comprenons-nous le langage, tout langage sans interprétation? Comprendons-nous le message transmis par le langage sans avoir un «code» qui nous permet de déchiffrer le contenu? Si c'était le cas, on n'aurait pas besoin de l'herméneutique. Et s'il faut interpréter ce qui est exprimé en langage quel critère employer pour établir le sens? C'est la pierre d'achoppement de l'herméneutique. Elle voudrait être une science *objective* au sens où les sciences naturelles emploient ce terme, une science *impartiale* capable d'énoncer des opinions respectées par tous, et pour cette raison, elle voudrait être une philosophie sans métaphysique, une philosophie sans présupposés, une philosophie qu'on ne pourrait pas accuser de dogmatisme. Mais le refus de la métaphysique et les présupposés que cela implique ne prépare-t-il pas pour le cercle herméneutique dont on n'échappera plus? De plus, comprendre c'est aussi évaluer, peser, puis choisir et agir. Une herméneutique sans métaphysique est une herméneutique sans direction, «un chemin qui ne mène nulle part», car elle se referme sur elle-même, au lieu de s'ouvrir sur les problèmes fondamentaux qui exigent une prise de position, sinon une réponse.

Que faut-il alors penser de cet effort qui se déploie dans l'œuvre de Heidegger, Gadamer et de Ricœur? Bien que l'herméneutique de Heidegger, de même que sa philosophie nous ait plongés dans

le désespoir, bien que son eschatologie annonce peu d'avenir pour l'homme sous le règne de la technique, par le libre mouvement de la pensée — même dans l'angoisse — elle sauvegarde la dignité de l'homme et le protège contre la subjugation à une praxis idéologique. En effet, le véritable désespoir n'est pas le désespoir de ceux qui pensent et qui sont libres, mais celui des esclaves.

Ainsi les chemins qui ne mènent nulle part de l'herméneutique resteront la manifestation de la liberté de penser et témoigneront de l'effort et de la détermination de ceux qui croient que l'activité philosophique doit avoir un sens, et un sens relatif à l'homme et à tout ce qui est humain.



## UN SCRIPTOR, VOLTAIRE ET LES CANADAIS

Louise Marciel-Lacoste

Département de philosophie  
Université McGill

Avec Claude Buffier, scriptor au Collège Louis-le-Grand de 1699 à 1737 et un des précurseurs du mouvement encyclopédiste au dix-huitième siècle, nous serons loin des affirmations célèbres de Voltaire sur les «quelques arpents de neige» habités par des «barbares» qui ne descendent pas même d'Adam puisqu'ils sont «nés en Amérique comme des mouches»<sup>1</sup>. En effet, dans un petit ouvrage publié pour la première fois en 1704, année même où Voltaire entrait au Collège Louis-le-Grand, Buffier se livre à un *Examen des préjugés vulgaires pour disposer l'esprit à juger sainement de tout*<sup>2</sup>. Entre autres positions, le jésuite y défend la thèse selon laquelle «les peuples sauvages sont pour le moins aussi heureux que les peuples polis»<sup>3</sup>. Et bien que l'*Examen des préjugés vulgaires* se présente comme une analyse humoristique de douze préjugés qui n'ont pas tous, aujourd'hui, de résonance, l'ouvrage de Buffier offre un intérêt réel non seulement pour la hardiesse avec laquelle il combat des préjugés toujours tenaces (toutes les langues et les jargons du monde ont en soi une égale beauté, soutient-il<sup>4</sup>), mais surtout pour l'originalité de son analyse du préjugé comme fait mental identifiable.

L'essentiel de mon propos sera donc de tenter de cerner l'intérêt épistémologique de l'analyse bufférienne du préjugé, en partant d'un exemple, l'attaque contre les préjugés touchant, comme il le dit, les «Canadais». Je tenterai de montrer qu'à l'encontre de plusieurs de ses contemporains, Buffier ne tient pas le préjugé comme le résultat d'une interférence irrationnelle au sein de la pensée mais bien comme le terme difficilement évitable d'opérations cognitives fondamentales. Ainsi, la présence de préjugés chez les hommes ne sera pas ramenée

à des facteurs externes, mais plutôt au fait que tout jugement et tout raisonnement, par le jeu indifférencié des règles explicites et des postulats implicites, ne sauraient se poser comme rationnels à moins d'une perpétuelle remise en cause de leurs conditions de possibilité, de validité et d'applicabilité. En d'autres termes, pour Buffier, un préjugé n'est pas simplement «une opinion préconçue adoptée sans examen», comme le disent les dictionnaires depuis le dix-huitième siècle, mais plus profondément encore, une opinion appuyée sur un examen incomplet et de ce fait, non concluant. Bien entendu, le jésuite ne nie pas que les hommes soutiennent des opinions sans y penser, mais son intérêt pour une analyse des préjugés réside dans la difficulté même des jugements probables, difficulté qui renvoie au problème philosophique de la certitude et de la vraisemblance. Si donc des préjugés vulgaires existent et persistent, c'est moins parce que les hommes ne réfléchissent pas que parce qu'ils réfléchissent mal.

C'est dire que Buffier analyse la fonction cognitive qui résulte en préjugés à partir d'une logique du paradoxe qui lui permet de détecter non seulement l'inanité (en dehors du domaine restreint des vérités analytiques) de règles logiques premières, telles les lois d'identité, de contradiction ou de tiers-exclus, mais en outre leur nocivité lorsqu'elles prétendent fournir l'armature épistémologique de conceptions qui ne sont, au fond, que le véhicule de régionalismes culturels érigés en absolu. C'est dire en outre que Buffier situe ses réflexions dans une perspective sceptique intéressante, en ceci qu'à l'apogée du Grand Siècle, il remet en cause et nie la supériorité de la civilisation française non seulement sur les civilisations anciennes mais sur des civilisations contemporaines et même «barbares». En ceci encore nous serons loin du *Siècle de Louis XIV* où Voltaire exprime sa tristesse à l'égard des faiblesses du régime en s'exclamant : «Tout commençait à tendre tellement à la perfection !<sup>5</sup>».

1. *Essai sur les mœurs*, chap. CXLVI, CLI.

2. Paris, Mariette. L'ouvrage fut publié à nouveau en 1725, chez P.F. Giffart et la Veuve Monge, avec comme titre : *Examen des préjugés vulgaires pour disposer l'esprit à juger et précisément de tout*, nouvelle édition considérablement augmentée avec l'Analyse et l'Usage Moral ou Littéraire de chaque sujet. Il fut inclus dans *Cours de sciences*, 1732.

3. *Œuvres philosophiques du Père Claude Buffier*, éditées par F. Bouillier, Paris, Charpentier, 1843, p. 358-375.

4. *Ibid.*, p. 315, 381.

5. Chapitre «Du gouvernement intérieur», XXIX.

Prenant prétexte de l'enthousiasme d'un seigneur étranger pour la France, Buffier met en présence deux Français, Timagène et Téandre, dont le premier soutient que de toutes les nations, «la plus polie et la plus heureuse est la française» au point qu'il «voudrait mieux ne pas vivre que de vivre autre part» alors que Téandre ne voit pas «que les Iroquois se sachent fort mauvais gré d'être au nombre des peuples sauvages»<sup>6</sup>. Mis à part les éléments rhétoriques vieillots du texte, la comparaison brutale que proposera Buffier entre le Français et le Canadien (qu'il appelle aussi Iroquois ou Sauvage) comportera quatre thèmes dont la convergence montre que la «politesse» (nous dirons, aujourd'hui, la civilisation) comporte des inconvénients et des contraintes qui en balancent l'avantage. Voulant cerner l'intérêt épistémologique de la notion buffiérienne de préjugé, nous laisserons de côté la conclusion moraliste que Buffier ajouta à son texte lors de la seconde édition (la pure raison et la morale évangélique nous enseignent que pour être heureux, il faut nous renoncer nous-mêmes<sup>7</sup>) ainsi que le détail des arguments présentés en faveur de la civilisation française ou du style de vie iroquois. Notons simplement l'importance relative du premier thème, moral, par rapport aux autres, thème dont nous situerons la portée plus loin.

L'essentiel du débat comporte donc, d'une part, les arguments principaux de Timagène en faveur de la «politesse» qu'il voit comme la perfection de la raison. Il s'agit là d'une raison pratique qui renvoie à des institutions et à des règles de comportement social. L'esprit de cette politesse étant la déférence à l'égard des autres, elle a l'avantage d'arrêter les effets extérieurs des vices humains, même si elle ne règle pas «l'intérieur» des hommes. Par ailleurs, la civilisation comporte des «commodités», c'est-à-dire un développement technique propre à satisfaire plus de besoins et de désirs, développement dont la réalité même constitue une supériorité. Enfin, soutient Timagène, la civilisation favorise la pure raison et les droits les plus essentiels de la société humaine, notamment par les sciences que les peuples polis cultivent pour perfectionner les esprits et les lois qu'ils observent pour rendre une justice plus exacte<sup>8</sup>.

6. *Œuvres philosophiques du père Claude Buffier*, p. 359.

7. Buffier ajoute cette remarque à l'endroit des moralistes qui n'avaient vu dans son analyse qu'un amusement de libertin. Il suffit de prendre connaissance du *Traité de la société civile et du moyen de se rendre heureux en contribuant au bonheur des personnes avec qui l'on vit* (Paris, Giffart & Bordelet, 1724) pour constater que Buffier, dans un contexte de scepticisme moral, soutient une thèse hédoniste que son «renonçons-nous nous-mêmes» laisse peu soupçonner.

8. *Ibid.*, p. 360-371.

Prenant la contre-partie de ces positions au nom des Canadiens, invoquant même la réaction d'Iroquois en France et en Amérique, Téandre offre un plaidoyer dont le relativisme foncier épouse un ton n'échappant pas au lyrisme, à tel point qu'on pourrait citer Buffier à l'origine du mythe du bon Sauvage. La raison à laquelle le civilisé fait appel est frelatée, dit Téandre, et bien mélangée par la passion. Elle tend à justifier une société de personnages qui se jouent une comédie systématique, l'homme civilisé s'accoutumant toute sa vie à «jouer un rôle». Réglant donc l'extérieur sans diagnostic, la civilisation néglige même les symptômes de maladies sociales profondes. La technologie entretient le mythe de la satisfaction des besoins et des désirs, créant une seconde nature dont Téandre n'hésite pas à dire qu'elle est de contrebande puisqu'elle attribue une nécessité naturelle à des choses fort indépendantes du bonheur. Quant aux lois civilisées, elles dégénèrent en formalités, procédures, arrêts et édits, tout en prétendant régler la justice. Enfin, les sciences n'apportent pas cette perfection que l'on attribue à la civilisation : la médecine (les malades meurent aussi tôt et ne se portent pas mieux que les sauvages), la grammaire (ensemble de sons réglés sur la fantaisie des hommes), l'histoire (différente de la fable en ce que cette dernière ne trompe point), la jurisprudence (contrariété infinie de règlements qui embarrassent l'équité naturelle), la physique (les imaginations des physiciens), l'algèbre (très belles choses que tous ne peuvent et ne veulent savoir). Sur les sciences, et dans un ton dont Voltaire retiendra la portée métaphysique, Téandre conclut : «C'est ainsi que le bonheur des hommes est bien perfectionné par les sciences. Quand ils commencent à s'y appliquer, ils prétendent tout savoir et quand ils s'y sont longtemps appliqués, ils viennent à savoir qu'ils ne savent rien ; et c'est ce que les Sauvages peuvent découvrir à la première réflexion.»<sup>9</sup>

Par-delà le caractère caricatural des formules de Timagène et de Téandre, l'analyse que fait Buffier du préjugé à l'endroit des Canadiens n'a rien de journalistique puisqu'elle effectue une série de dissociations notionnelles dont la rigueur apparaît dans une description de son procédé argumentatif et de ses convictions épistémologiques. À l'encontre de ses contemporains pour qui la découverte des Canadiens renvoyait à la question de l'existence de leur âme ou aux problèmes d'un consentement universel invoqué comme preuve de l'existence de Dieu, si ce n'était de l'universalité des fondements religieux chrétiens, Buffier conçoit le préjugé touchant

9. *Ibid.*, p. 373-374.

les Canadiens comme le relais d'une remise en cause de la notion de civilisation elle-même. Ainsi, il refuse que l'on mette au compte de la nature humaine ce qui résulte de conjonctures culturelles, il dénonce le raccourci dialectique en vertu duquel la réalité de certains traits culturels constitue la preuve de leur supériorité, il insiste sur le relativisme des notions d'excès et de ridicule, qui ne signifient rien que par certains rapports, enfin il s'oppose à ce que j'appellerais un déterminisme par le quotidien en vertu duquel l'habitude rendrait les hommes (civilisés) non seulement incapables de nouvelles expériences mais inéluctablement dogmatiques dans leurs jugements sur les sociétés, les sciences et les valeurs.

En effectuant ces dissociations, aujourd'hui familières, entre nature humaine et civilisation, bonheur et confort, morale et conventions, habitudes et sentiments naturels, Buffier semble un des premiers à poser nettement le paradoxe de la civilisation qui ne se réalise point sans se déterminer et ne se détermine point sans se justifier par un recours indéfini à l'universel. À ce niveau, l'activité philosophique se fait dénonciation ou même démythification idéologique, par le recours aux dissociations notionnelles dont Perelman et Olbrechts-Tytega ont montré l'importance dans la pensée philosophique et journalistique<sup>10</sup>. Pour Buffier, la technique argumentative révèle que l'unité primitive des concepts véhiculés par la notion de civilisation correspond à des associations indues d'éléments tels les sciences, les arts, les techniques et les valeurs, dans un contexte où d'autres confusions se superposent, comme celles entre universel et régional, théorique et pratique, faits et preuves.

L'ensemble des couples dissociés par l'analyse buffiérienne n'ont rien qui puisse étonner un philosophe du vingtième siècle, à ceci près cependant que le jésuite ne pose pas des distinctions dont la valeur serait purement définitionnelle et l'utilité, purement dialectique ou scolastique. Buffier ne dit pas, comme on peut aisément en convenir, que la technologie n'est pas le bonheur ou la morale, la convention; mais il soutient que la notion de civilisation confond subrepticement et de façon significative ce qu'une simple définition révèle de façon quasi analytique. C'est dire que le problème se situe ailleurs qu'au plan définitionnel même si la thèse de la supériorité de la civilisation française fait appel à des définitions et à des distinctions. En effectuant ses dissociations au sein de notions tout à fait déterminées, nous dirions idéologiquement, Buffier

montre les pièges et les recours d'une rationalité qui admet, en principe, des critères dont elle nie les implications théoriques et pratiques dans ses jugements sur les sociétés.

Sous-jacente à son argumentation paradoxale, Buffier suggère que le «distinguo» scolastique obtient une valeur épistémologique dans la mesure où il s'affirme et cherche sa voie au sein de notions qui présentent suffisamment de pertinence pour susciter des débats importants et des attitudes conséquentes, c'est-à-dire, au carrefour du théorico-pratique. L'enjeu de la question entre le Français et le Canadien ne concerne donc pas l'existence de types de vie différents mais la validité de la justification que l'on donne pour conclure à la supériorité de l'un ou de l'autre, justification qui pose tout le problème du paradoxe de la civilisation ainsi que le problème de la justification probable. Et, semble dire Buffier, on ne résout pas ce genre de difficulté par le simple recours au baptême des notions confondues, comme si le fait de nommer l'équivoque permettait de conclure à l'univoque. La stratégie argumentative du jésuite se fera donc dénonciation et paradoxe au sein même du discours des préjugés, remettant en question non seulement la neutralité illusoire des techniques du «distinguo» mais en outre leur sur-détermination idéologique dans un univers où la clarté et la distinction cartésiennes avaient obtenu leurs titres de noblesse épistémologique.

C'est donc au niveau d'une analyse de contenu que Buffier pense possible de faire ressortir le coefficient de préjugé que véhiculent les formes mêmes de la pensée claire et distincte. La structure notionnelle du préjugé buffiérien n'opposera pas le concret et l'abstrait, le contenu et la forme, puisque c'est dans l'interaction, ou mieux, dans la confrontation radicale du contenu et des formes logiques dont le préjugé se réclame qu'apparaîtra l'instance du préjugé. À ce niveau, le problème épistémologique du préjugé devient le problème de la cohérence et, disons-le tout de suite, le problème des incohérences d'un type particulier puisque c'est au sein des chassés-croisés notionnels et normatifs que se dévoilera le mécanisme discursif conditionnant le processus de justification. Pour être intelligible, le préjugé doit contenir la confrontation radicale et circonstanciée qui indiquera la source cognitive de l'illusion.

Il serait donc insuffisant de constater la présence du préjugé et de conclure que, de toutes façons, c'est une opinion préconçue, soutenue sans examen. Au contraire, dit Buffier, le préjugé de Timagène perdure dans la mesure même où il pense offrir des justifications inattaquables auxquelles il atta-

10. *Traité de l'argumentation* (Paris, P.U.F., 1958), en particulier chap. IV, vol. II, p. 550-610.

che toute l'importance d'une théorie. Pour le jésuite, c'est à ce niveau que doit se situer la détection des types particuliers d'incohérence. Ainsi, pour utiliser notre exemple des Canadiens, c'est au nom de la valeur universelle des sciences, des arts, des techniques que Timagène soutient la supériorité de la civilisation française, alors qu'il nie l'appel que fait Téandre à des sentiments universels (comme le sentiment de la nature) en les réduisant à de simples et ridicules particularismes iroquois. C'est au nom de critères théoriques que Timagène conclut à la supériorité pratique de la France, alors qu'il nie à la fois les pratiques françaises incohérentes avec ses critères et les pratiques iroquoises cohérentes avec eux. Finalement, c'est au nom d'incompatibilités entre divers régionalismes que Timagène nie toute réalité à la civilisation iroquoise, alors qu'il conclut à la réalité de l'harmonie fondamentale entre la nature humaine et la civilisation française.

Notons en outre la structure argumentative fondamentale de Timagène : au départ, il ne semble pas vouloir offrir autre chose que des justifications raisonnables pour une préférence raisonnée, dont l'enjeu serait d'établir non la valeur absolue de la civilisation française mais sa supériorité relative et circonstanciée à l'égard des autres. (Pensons au Blanc qui dit : je ne dis pas que les Noirs sont a-humains, je dis simplement qu'en général, les Blancs montrent des traits d'humanité et d'intelligence supérieurs.) En cours de route, cependant, la « supériorité relative » de la civilisation française devient un absolu sans rapport avec les lacunes qu'elle révèle, ni les vertus ou les mérites des autres civilisations.

On trouve une analyse de même type dans l'examen que fait Buffier du préjugé de la langue française — la plus belle du monde — où le jésuite introduit le bas-breton, le picard, le provençal ainsi que l'allemand et l'anglais au sein du débat impliquant le Parnasse latin et le Parnasse français. À ce niveau, il montre les incohérences particulières de l'appel à la phonétique, la syntaxe, la lexicologie et la sémantique, dans le but apparent de faire ressortir en quoi la langue française serait plus estimable, alors que l'argumentation vise à rejeter toute valeur à toute autre langue<sup>11</sup>.

Pour Buffier, par conséquent, la source du préjugé sur la civilisation qui présente un intérêt critique correspond moins à l'ignorance, la crédulité ou l'intérêt des grands qu'à l'inextricable mélange d'incohérences par lequel s'effectue le processus

justificateur. Ce que fait le préjugé, c'est une transposition du réel dans une langue devenue extravagante, par son appropriation apparente de réseaux conceptuels et logiques nuancés pour des fins de justification univoque et linéaire. L'étalement des incohérences particulières d'un préjugé comme celui touchant les Canadiens illustre bien ce mécanisme qui consiste à prétendre fournir une forme logique à des arguments qui ne sont que l'explicitation de préférences. Dans ce contexte, le préjugé devient la prétention à la justification par la dissimulation des fondements, dissimulation qui obtient son efficacité discursive par le recours nominal à des critères reconnus. C'est donc à l'illusion de rationalité que s'attaque la notion buffiérienne de préjugé, illusion qui a sa force grâce à des relais notionnels et logiques indiscutés et grâce à la pseudo-évidence que seule la familiarité confère à certaines notions et certains arguments.

En retour, l'étalement des incohérences renvoie au lieu épistémologique de l'analyse buffiérienne des préjugés, celui de l'interférence du contenu et de la forme, du concret et de l'abstrait, et cette fois, pour en montrer la finalité dialectique : l'élimination de la controverse par dogmatisme, relativisme ou déterminisme par le quotidien. Ceci dit, Buffier pense moins à trancher la question entre le Français et le Canadien qu'à poser le problème en des termes suffisamment dissociés pour que le paradoxe apparaisse. J'ajouterai qu'à ma connaissance peu de philosophes des Lumières sont allés aussi loin que Buffier dans cette radicalisation de la problématique du paradoxe de la civilisation, les uns, comme Voltaire, préférant malgré tout les « deux ou trois degrés » qui les tiennent au-dessus des « animaux à deux pattes », dans un contexte de « sottise » généralisée, et les autres, comme Rousseau, négligeant les deux ou trois degrés d'humanité que l'on peut trouver même chez le bon Sauvage, pour ne pas mentionner les discours d'un ethnocentrisme aveugle. Bien entendu, l'ethnocentrisme a pu se faire nuancé, comme celui du Père Ragueneau qui, dans sa Relation de 1647-1648, réclamait plus de réserve dans la condamnation de soi-disant crimes iroquois : Ragueneau y voit plutôt des sottises ou des folies qui heurtent des « esprits élevés ». Buffier se rapprocherait davantage d'un Père Le Jeune qui, déjà en 1636, se plaignait que l'on révoquât en doute tout ce qui serait trait d'esprit ou de bon sens chez les Sauvages, alors qu'on croyait « au premier récit, toutes les simplicités que nous écrivons de ces peuples »<sup>12</sup>.

11. *Œuvres philosophiques du père Claude Buffier*, p. 381-407.

12. Voir, par exemple, Léon Pouliot, *Étude sur les Relations des Jésuites de la Nouvelle-France (1632-1672)*, Montréal, Collection des Studia de l'Immaculée Conception, 1940, p. 57-60.

Dans l'*Examen des préjugés vulgaires* cependant, c'est moins le problème de l'authenticité et de la validité des témoignages sur les Canadiens qui est en cause que le double paradoxe de la civilisation dont la clarification se présente comme préalable à toute lecture historique. D'abord, Buffier, soutient que la découverte d'autres styles de vie comprend la découverte de ses propres délimitations culturelles et que c'est l'intégration du doute à l'égard de ses propres postulats (sur la nature humaine et la société) qui permettra de rejoindre «le point de vue de l'autre». En ceci, Buffier annonce un Montesquieu qui définira le préjugé non pas comme l'ignorance de certaines choses mais comme l'ignorance de soi-même<sup>13</sup>. Inversement, c'est en admettant ce premier paradoxe dans sa forme radicale que l'on prend conscience de l'universalité de certains sentiments naturels, tel celui du bonheur comme horizon des désirs humains, universalité qui n'a rien à voir avec les objets qu'ils poursuivent et les formes qu'ils se donnent puisque l'essence même de ces sentiments naturels est d'être paradoxale.

Cet appel au paradoxe au sein du préjugé touchant les Canadiens comporte l'intérêt d'éviter le relativisme tautologique qui consiste à dire que «tout est relatif», un peu comme on dit «tout est pareil». Pensons, par exemple, aux problèmes que posent une critique et une théorie des idéologies, lorsqu'après avoir reconnu le problème définitionnel, on l'invoque pour conclure, dans un scepticisme qui ne semble que l'image inversée d'un dogmatisme déçu, que «tout est idéologique»<sup>14</sup>. La stratégie argumentative de Buffier, après avoir dévoilé le lieu du préjugé à partir de l'illustration des incohérences particulières qu'il véhicule, tentera donc de dépasser un relativisme négatif qui, face aux incompatibilités mises en cause, conclurait au rejet de l'analyse puisque tout est justifiable.

C'est ici que la notion buffiérienne du préjugé prend toute son ampleur puisque le jésuite propose de parcourir les arguments et les postulats invoqués en processus de justification, sous l'égide d'une structure logique multidimensionnelle. C'est ce qui s'appelle «être critique» pour Buffier, cette capacité de voir sous une multiplicité d'aspects ce qui tend à l'univoque, le préjugé devenant ce refus des multiples facettes au nom d'une logique binaire. Avec sa logique du paradoxe, Buffier remet en cause non seulement les raccourcis dialectiques qui prennent figure d'incohérences, mais le postulat même

de l'immédiateté du sens et de son univocité. La règle du paradoxe permet donc de détecter une racine épistémologique profonde du préjugé, la présupposition selon laquelle tout énoncé est sujet à l'implication du «oui ou non», du «vrai ou faux», et partant, du «pour ou contre». «Deux partis peuvent se contredire et contester sur un même sujet et avoir tous deux également raison»<sup>15</sup>, soutient Buffier, attaquant ainsi non seulement les règles d'une logique d'école mais ce qu'il considère être également un préjugé vulgaire, en fait, le premier qu'il analyse dans son petit ouvrage.

Par-delà, donc, le caractère non systématique dont la logique buffiérienne du paradoxe se fait l'avocat, nous trouvons l'assise de la position du jésuite. C'est à un doute méthodique et radical qu'il renvoie l'analyse puisqu'il refuse la structure de la pensée (préjugé) qui appréhende la civilisation dans une organisation logique conçue comme propriété du réel, en l'occurrence binaire, par le jeu juxtaposé de l'implication du «oui ou non» en «pour ou contre». Il ne sera pas étonnant de trouver des échos de la notion buffiérienne du préjugé chez le grand champion de la distinction du «ought» et du «is» qui range le problème du préjugé au sein des quatre formes de probabilités non philosophiques, c'est-à-dire au niveau des croyances insuffisamment validées<sup>16</sup>. Toute philosophie nouvelle, disent Perelman et Olbrechts-Tytega, suppose l'élaboration d'un appareil conceptuel dont une partie, au moins, résulte d'une dissociation de notion, Bachelard dirait de rupture épistémologique<sup>17</sup>. C'est donc au niveau d'un rejet de la logique binaire comme arrière-pays de la pensée philosophique et journalière qu'apparaît la nouvelle philosophie du Père Buffier, philosophie qui s'arrête court cependant dans la nouvelle mise en rapport et la nouvelle hiérarchisation des couples dissociés, lesquelles supposeraient un critère privilégié que le rejet d'une logique binaire ne permet pas d'entrevoir.

Mais si, comme le croit Buffier, la fonction du «oui ou non» et du «pour ou contre» permet d'investir n'importe quel contenu et si c'est au niveau des contenus eux-mêmes que se révèlent les illusions épistémologiques du processus justificateur, il ne reste qu'à rendre la structure multidimensionnelle possible, par une logique du paradoxe et un doute circonstancié et agissant. À ce niveau, l'épistémologie buffiérienne reprend les contours de son analyse de l'esprit du Grand Siècle : «on est si imbu de l'esprit dogmatique, disait Buffier, que propo-

13. *Esprit des lois*, Paris, Firmin-Didot & Cie, 1928, Préface.

14. Voir, à ce sujet, *Sociologie et Sociétés*, vol. 5, n° 2, nov. 1973, le numéro sur «Sémiologie et Idéologie», en particulier les articles de J. Molino et de E. Veron.

15. *Œuvres philosophiques du Père Claude Buffier*, p. 319.

16. David Hume, *A Treatise of Human Nature* (Oxford, The Clarendon Press, 1955), vol. I, Part III, Sect. XIII, p. 143-155.

17. *Traité de l'argumentation*, p. 552-554.

ser un doute c'est paraître manquer de bon sens», propos auxquels Pope donnera écho en disant vivre dans un siècle où «il est criminel d'être modéré»<sup>18</sup>. Dans ce contexte, le problème n'est pas de reconstituer une nouvelle cohérence qui empêcherait la réapparition de l'incompatibilité des thèses, mais de rendre possible une nouvelle structure de la conception du réel qui éviterait le dogmatisme et le préjugé. À cette fin, Buffier ne voit pas d'autre possibilité que la rupture avec le mirage de rigueur véhiculé par une logique binaire et une morale intransigeante qui lui est corrélative.

L'intérêt de la position buffiérienne sur le préjugé apparaît plus considérable si l'on garde à l'esprit l'évolution de cette notion<sup>19</sup>. Notons, brièvement, qu'après avoir, dans l'Antiquité, exprimé une notion tout à fait positive de «précédent» au sens juridique du terme, la notion de préjugé devint, graduellement, une référence négative à tous ces «corps étrangers» empêchant la fonction judiciaire de l'esprit. En d'autres termes, «préjugé» devint pratiquement synonyme d'opinion erronée ou d'ignorance ou de superstition. Qu'il s'agisse de l'enfance, de l'habitude, de la limite des sens, de l'imagination, de la passion, de l'amour-propre ou de toute forme d'influence agissant sur l'esprit humain, les philosophes avaient pris l'habitude, avec Bacon et ses «idols» et Descartes et les «préventions», les «précipitations», les «préoccupations» de l'esprit, de traiter du préjugé comme d'une cause de l'erreur humaine, sinon comme de la cause des opinions erronées. La caractéristique de cette notion pourrait être résumée en disant que l'on attribuait à une cause extérieure aux fonctions judiciaires ce qui résultait en croyances injustifiées.

Notons que les philosophes des Lumières ne font pas autrement, au-delà de l'association entre préjugé et anti-raison, eux qui ont tendance à identifier le préjugé à toute autorité qui, par le jeu des intérêts, de la crainte, du mensonge et de la crédulité, empêche tout simplement les hommes de penser; à cette différence près, que les philosophes des Lumières attaquent violemment les préjugés des autres philosophes. Cette conception du préjugé comme d'un «corps étranger» à la raison se retrouve encore aujourd'hui dans des théories contemporai-

18. Lettre à Carryll, 25 juillet 1714, cité par P. Tedeschi, *Paradoxe de la pensée anglaise au XVIIIème siècle ou l'ambiguïté du sens commun* (Paris, Nizet, 1961), p. 206, note 2. Tedeschi suggère une évolution de la notion du paradoxe, progressivement dissociée de l'étrangeté douteuse ou erronée, évolution qui rejoindrait notre analyse du préjugé selon Buffier.

19. Notons l'excellente étude de Fritz Schalk, *Praejudicium im Romanischen* (Frankfurt, Klostermann, 1971).

nes qui expliquent la présence et la persistance du préjugé chez les hommes par l'histoire, l'éducation, la structure sociale, la personnalité de base ou par le jeu des mass-media<sup>20</sup>.

Dans ce contexte, l'originalité de la position buffiérienne apparaît, puisqu'il semble un des premiers à récupérer la notion de préjugé au sein même de la réflexion philosophique comme propédeutique à la logique et à la métaphysique. Cette démarche s'inscrit d'ailleurs dans les origines du mouvement des Lumières qui, par l'hétérodoxie des problèmes qu'il appelle «philosophiques», continue de subir l'appellation de «philosophie populaire», c'est-à-dire d'amateurisme intellectuel, un peu comme aujourd'hui certaines écoles philosophiques voudraient soutenir que les problèmes de «transparence» en sociologie des connaissances ne seraient pas de véritables problèmes philosophiques ou épistémologiques. L'originalité de la notion buffiérienne de préjugé est plus grande cependant si l'on considère le fait qu'il fut l'un des premiers à loger le préjugé au sein même des opérations judiciaires, comme résultante des mirages de rigueur et de vérité que les lois d'une logique binaire entretiennent dans l'élaboration de la plupart des jugements humains<sup>21</sup>.

Ainsi, qu'il s'agisse des préjugés vulgaires à l'égard des Canadiens, préjugés qui renvoient au paradoxe de la civilisation, ou des préjugés touchant la beauté relative des langues, qui renvoient au paradoxe des normes linguistiques définies par l'usage, Buffier refuse la règle du «oui ou non» dont la validité et l'applicabilité lui semblent non seulement discutables mais illusoire et dangereuses. Le jésuite se fait donc l'apologiste des paradoxes et des contestations puisqu'il n'existe pas seulement une perspective justifiable sur la plupart des sujets dont jugent les hommes et que, d'ailleurs, l'intérêt de l'analyse critique réside précisément dans la multidimensionnalité des processus justificateurs. À la manière de Locke dont il fut l'un des premiers à prôner la philosophie en France, Buffier définit la métaphysique elle-même comme une analyse exacte de nos connaissances, ou encore, comme la science de «considérer les choses par toutes les faces imaginables»<sup>22</sup>.

20. Voir G.W. Allport, *The Nature of Prejudice* (Reading (Mass.), Addison-Wesley Pub. Cie, 1966), en particulier le chapitre 6, et A.M. Rose, *L'Origine des préjugés* (Paris, Unesco, 1951).

21. Une perspective contemporaine sur la notion de préjugé qui rappelle le lieu cognitif buffiérien pourrait être celle de L. Festinger, *Theory of Cognitive Dissonance* (Evanston, Row & Petersen, 1957).

22. *Œuvres philosophiques du Père Claude Buffier*, p. 270-272.

C'est dire que Buffier remet en cause non seulement le postulat de l'univocité du sens qu'une pensée claire et distincte pourrait faire apparaître, mais la notion même d'une évidence qui ne s'identifie pas avec la raison. C'est dire également que d'opinion erronée ou de facteur d'ignorance, le préjugé devient un fait cognitif ou mental identifiable à caractéristiques significatives : il devient l'anti-paradoxe dans un univers conceptuel marqué par la relativité des préalables dont l'incompatibilité même est féconde. Le rejet d'une logique binaire évoque donc certains aspects de la position d'un Karl Popper qui soutient qu'il existe des relais épistémologiques puissants entre une conception de la vérité « manifeste » et une théorie de l'erreur en tant que « conspiration », ainsi qu'avec un pessimisme épistémologique et leurs corrélatifs pratiques comme l'autoritarisme, le fanatisme et l'intolérance. Comme Buffier, mais de façon plus systémique, Popper ne voit pas d'autres solutions qu'une récupération de la valeur épistémologique des contre-exemples et des techniques de falsification des théories<sup>23</sup>.

Sans aller aussi loin dans une théorie des préjugés, Buffier voit son *Examen des préjugés vulgaires* comme une propédeutique à la logique et à la métaphysique, d'abord parce qu'il pense devoir détecter le lieu épistémologique des incohérences particulières d'une pensée binaire et ensuite parce que sa logique du paradoxe le conduit à la détection du dogmatisme du cogito interprété comme solipsisme. Cette remise en cause du postulat de l'univocité du sens aura donc des prolongements logiques et métaphysiques dont il suffira de mentionner l'essentiel. À partir d'une distinction célébrée par l'*Encyclopédie*, Buffier refusera l'application indifférenciée des critères de clarté, de distinction et de ressemblance à des notions de vérités externes, qui se rapportent à l'existence, alors que les vérités internes ne le font pas. Il refusera, au nom d'une même logique du paradoxe, l'univocité des vérités logiques, distinguant dans un langage kantien des vérités analytiques et synthétiques à priori, qu'il appelle vérités intuitives et conjonctives, distinction qu'il aurait l'honneur, selon Sir William Hamilton, d'avoir été le premier à reconnaître et à désigner<sup>24</sup>. Il détectera de même plusieurs formes du dogmatisme épistémologique faisant appel au principe d'identité et de ressemblance, puisque la plupart de nos juge-

ments, même logiques, portent justement, soutient Buffier, sur l'infinie variété d'implications que comportent les soi-disant mêmes idées. En un mot, la logique buffiérienne du paradoxe amènera le jésuite à dénoncer les pièges et les raccourcis du critère d'évidence lorsqu'il deviendra, pour les « métaphysiciens à roman », un subterfuge d'analyse par le procédé de l'illusion et, pour les « sceptiques dogmatiques » (les solipsistes), le prétexte d'étroussage, par le procédé du raisonnement dit rigoureux ; pour ne pas parler, bien entendu, de la popularité d'une raison que plusieurs confondent avec les données culturelles familières.

C'est la conscience que Buffier a des divers aspects d'une idée, des diverses formes et implications d'un jugement, des divers types d'objets de la pensée qui rend son épistémologie non seulement lourde de distinctions et de typologies mais encore capable d'une logique du paradoxe qui se situe dans la tradition des sceptiques. En retour, cette manipulation diversifiée et constante du doute amusé rend la notion buffiérienne du préjugé intéressante puisqu'elle propose une démarche critique permanente et circonstanciée qui débouche sur la tolérance, non pas au nom d'une bienveillance supérieure à l'égard de la « conscience errante » mais au nom de la vérité qui, comme on l'a vu, est riche de mille visages.

Et si l'on demande jusqu'où ce sens du paradoxe peut-il étendre ses vertus critiques ? Buffier répondrait : jusqu'au moment où toutes les perspectives et tous les aspects d'une question convergeraient de même lumière, pour tout dire, jusqu'à ce qu'il appelle le « sens commun » que seule une logique de paradoxe peut rendre épistémologiquement valide. Et qu'est-ce que le « sens commun » ? Ce sera le paradoxe explicité de la vérité elle-même qui n'est rien sans la conscience et ses postulats naturels que Buffier appelle « premiers principes ». Mais c'est là une autre histoire. Disons tout de même brièvement que Buffier ne cherche pas cette vérité « manifeste » ou, selon le mot de Malebranche, la « vérité en elle-même et sans rapport à nous », pas plus qu'il ne croirait, avec le baron d'Holbach, que la vérité est simple et linéaire tandis que l'erreur est compliquée et « remplie de détours »<sup>25</sup>. Pour lui, la dualité du réel et du conçu est irréductible et nulle notion de vérité, nul critère épistémologique ne permettront de dépasser le paradoxe fondamental d'une vérité qui se définit comme « conformité avec son objet » alors que cet objet et cette

23. Voir *Conjectures and Refutations : The Growth of Scientific Knowledge* (New York, Harper and Row, 1965) ; *The Open Society and Its Enemy* (New York, Harper and Row, 1963).

24. Thomas Reid, *Philosophical Works*, with Notes and Supplementary Dissertations by Sir William Hamilton (Hildesheim, G. Olms, 1967), vol. II, p. 786-789.

25. Malebranche, *De la Recherche de la Vérité* (Paris, Vrin, 1962), tome II, p. 112, et d'Holbach, *le Bon Sens, ou les Idées naturelles opposées aux Idées surnaturelles* (Paris, Editions rationalistes, 1971), Préface.

conformité se définissent par des postulats naturels et des préjugés de la conscience.

Il reste à dire que Buffier ne croit pas l'instance du préjugé inéluctable, à la condition qu'on relève le défi de la multidimensionnalité positive et ouverte. Bien sûr, la problématique buffiérienne reste marquée par les débats de son époque — en ceci, notamment, qu'il reste prisonnier des cadres épistémologiques d'un cartésianisme en difficulté — mais la lucidité avec laquelle le jésuite remet en cause les fausses transparences de la logique moderne, en en détectant les pièges au sein du discours des préjugés vulgaires, pourrait loger dans la genèse d'une notion dont la critique et la théorie restent à faire, la notion d'idéologie.

Et pour terminer sur une note locale, ajoutons que la logique du paradoxe qui conduit Buffier à une notion intéressante du préjugé ne le conduira pas au contresens devenu populaire au XIX<sup>e</sup> siècle en France et au Canada français, le contresens selon lequel le sens commun lui-même, ou si l'on veut, le bon sens, est un préjugé légitime<sup>26</sup>. Constatons simplement qu'au XIX<sup>e</sup> siècle, le Séminaire de Québec,

---

26. Voir, par exemple, P. Thibault, *Savoir et pouvoir* (Québec, Presses de l'Université Laval, 1972), F. Dumont et al., *Idéologies au Canada français 1850-1900* (Québec, Presses de l'Université Laval, 1971), Yvan Lamonde, *Historiographie de la philosophie au Québec 1853-1971* (Montréal, HMH, 1972).

par exemple, avait en bibliothèque le *Traité des premières vérités* de Claude Buffier qu'on lisait avec les traités de de Bonald, de Maistre et de LaMennais, alors qu'on n'avait pas son *Examen des préjugés vulgaires*.

En parlant de Buffier, Voltaire avait écrit : «c'est le seul jésuite qui ait mis une philosophie raisonnable dans ses ouvrages»<sup>27</sup>. Peut-être que le sage de Ferney avait d'ores et déjà senti la puissance des contresens non paradoxaux, lui qui se plaignait, trente ans après la parution de l'*Examen des préjugés vulgaires* : «Proposez du raisonnable, on répondra : Nous en savions autant»<sup>28</sup>. Nous ne pouvons nous empêcher de croire qu'un sens du ridicule plus critique, pour tout dire, un sens du paradoxe mieux articulé, aurait empêché le célèbre élève du Collège Louis-le-Grand de récupérer une partie seulement du paradoxe de la civilisation quand il dira, plus tard, «les Iroquois sont plus sensés... ils vont à la pêche au lieu de faire des systèmes» alors qu'il sera prêt à conclure, au sujet du peuple français qui résistait à son déisme : «Il faut de l'enfer à cette canaille»<sup>29</sup>.

---

27. *Catalogues des écrivains du siècle de Louis XIV*, article Buffier.

28. *Lettres philosophiques*, appendice II, sur les Pensées de M. Pascal.

29. *Dictionnaire philosophique portatif*, article «blé» et *Dictionnaire philosophique*, article «figure symbolique».

## **littératures**

Cette partie regroupe des textes portant sur les littératures française et germanique, et présentés dans la section des littératures de langue française ou dans la section de germanistique du 42<sup>e</sup> Congrès.



# LE CORPUS DU CONTE LITTÉRAIRE QUÉBÉCOIS DU XIX<sup>e</sup> SIÈCLE

Aurélien Boivin

Dictionnaire des œuvres littéraires du Québec  
Université Laval

Pour lors que je vais vous raconter une rôdeuse d'histoire, dans le fin fil; mais s'il y a parmi vous autres des lurons qui auraient envie de courir la chasse-galerie ou le loup-garou, je vous avertis qu'ils font mieux d'aller voir dehors si les chats-huants font le sabbat, car je vais commencer mon histoire en faisant un grand signe de croix pour chasser le diable et ses diabolins. J'en ai eu assez de ces maudits-là dans mon jeune temps. (Honoré Beaugrand, *la Chasse-galerie*, Montréal, Fides, 1973, p. 19).

Depuis la fondation des Archives de folklore de l'Université Laval, en 1944, la richesse de la littérature orale — et partant du conte oral — au Canada français n'est plus à prouver. Les patients travaux de M. Luc Lacourcière et les nombreuses enquêtes menées aux quatre coins du Québec, et même en Acadie et en Louisiane, ont permis de recueillir à ce jour plus de 9 000 versions diversifiées de contes et légendes que les conteurs du temps passé, tels Jos Violon ou le père Michel, se plaisaient à raconter au coin du feu, à la veillée.

Il semble en être tout autrement du conte littéraire de cette période, à en juger du moins par le nombre fort restreint de recueils de contes publiés au XIX<sup>e</sup> siècle. Un profane pourrait certes être tenté de conclure que le conte, comme genre littéraire, a été peu pratiqué chez nous puisque seulement 216 contes et légendes ont été publiés dans 32 recueils signés par 28 auteurs québécois au XIX<sup>e</sup> siècle. Et encore incluons-nous dans la liste de ces 216 contes les 17 récits qui forment les *Légendes du Nord-Ouest*, 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> séries, de l'abbé Georges Dugas, deux recueils respectivement publiés en 1883 et 1890 et dont le contenu est beaucoup plus près de l'anecdote du missionnaire que de la légende proprement dite. Nous avons aussi inclus dans cette liste : *À la veillée* de Faucher de Saint-Maurice qui contient, en plus des six contes déjà parus dans *À la brunante*, *les Larmes du Christ* et *le Crucifix outragé*. Un *procès de sorcellerie à Montréal — 1742*, deux légendes que l'auteur avait intégrées à ses *Choses et autres*, en 1874. Nous avons aussi retenu, *À la mémoire de Alphonse Lusignan*, un ouvrage rédigé en collaboration, à l'occasion de la mort du journaliste de *la Patrie*, *Études et récits* de Pierre-Joseph Bédard, *Ris et croquis* de Charles-Marie Ducharme, *les Loisirs d'un homme du*

*peuple* de Georges-A. Dumont, *Petites fantaisies littéraires* de Georges Lemay et *Coups d'œil et coups de plume* d'Alphonse Lusignan, cinq recueils qui renferment autant d'essais que de contes.

Nous avons toutefois négligé les quelques anthologies publiées au XIX<sup>e</sup> siècle, tels *le Répertoire national* et les *Légendes canadiennes* compilés par James Huston, *Légendes et passe-temps* compilées par P.-R. Dupont, *Recueil de légendes illustrées* compilé par Ludger Gravel, et, bien entendu, les trois anthologies d'Edouard-Zotique Massicotte, de même que celles de W.A. Kerr, Guy Boulizon et John Hare, toutes publiées après 1900.

Plusieurs de ces trente-deux recueils de contes publiés au XIX<sup>e</sup> siècle sont bien connus. Ils ont pour titre : *la Chasse-galerie* d'Honoré Beaugrand, *la Noël au Canada* ou *Originaux et détraqués* de Louis Fréchette, *Contes vrais* de Léon-Pamphile LeMay, *Forestiers et voyageurs* de Joseph-Charles Taché, cinq recueils récemment réédités. L'on connaît encore *À la brunante* de Faucher de Saint-Maurice, les *Légendes canadiennes* de l'abbé Henri-Raymond Casgrain, les *Contes populaires* de Paul Stevens, *Au coin du feu* de Benjamin Sulte, les *Fleurs champêtres* de Françoise (pseudonyme de Robertine Barry), ou les *Trois légendes de mon pays* de Joseph-Charles Taché. On observe le plus grand silence sur *Passetemps sur les chars* de Joseph-G. Bourget, les *Contes de Noël* de Mme Raoul Dandurand, les *Nouvelles et récits* de Charles-Alphonse-Nathaniel Gagnon, les *Trois contes sauvages* du P. Zacharie Lacasse, *À mes enfants* de Napoléon Legendre, *Au coin du feu* de J.-Ferdinand Morissette, *Souvenirs et légendes* de Pierre-Joseph-Olivier Chauveau, les *Récits du Labrador* du comte Henry de Puyjalon ou même le recueil intitulé *Divers* de Philippe Aubert de Gaspé, père. Et n'eût été les études de Roger Lemoine et de Maurice Lemire, il est fort probable que les *Récits et souvenirs* de Joseph Marmette, *Felluna* d'Eraste d'Orsonnens ou *le Cap au Diable* de Charles DeGuise figureraient dans la liste des recueils inconnus ou oubliés.

Très peu de chercheurs, il faut en convenir, se sont intéressés au conte littéraire québécois du siè-

cle dernier. À l'exception de la courte bibliographie de John Hare publiée dans *Contes et nouvelles du Canada français, 1778-1859*, on cherche en vain un inventaire du conte littéraire au XIX<sup>e</sup> siècle. Et n'eût été le poste que nous occupons depuis bientôt trois ans au *Dictionnaire des œuvres littéraires du Québec*, actuellement en préparation à l'Université Laval, cet inventaire serait encore à faire. Car, dès le début de ce vaste projet de recherche, nous nous refusions à admettre que le conte littéraire de cette période ait été d'une pauvreté excessive en comparaison du conte oral. Nous étions convaincu qu'il y avait plus que vingt-huit conteurs littéraires chez nous. Et nous limiter aux recueils publiés, c'était nous exposer à de sévères critiques. La publication d'un recueil n'est pas un critère d'excellence!

L'hypothèse était certes facile à formuler. Puisque plus des deux-tiers des romans québécois du XIX<sup>e</sup> siècle avaient d'abord paru dans les périodiques de l'époque, puisque déjà James Huston avait compilé dans son *Répertoire national* 18 contes ou légendes publiés dans les périodiques de 1778 à 1848, il est bien évident que l'on pouvait supposer, surtout en raison du grand risque que représentait pour les éditeurs la publication d'un volume au XIX<sup>e</sup> siècle, que la plupart des contes et légendes avaient été publiés dans les périodiques. D'où, une production éparse, morcelée, éphémère.

Nous avons alors entrepris le dépouillement systématique des collections de périodiques conservés à la Bibliothèque de l'Assemblée nationale, du Petit Séminaire, des Archives de la Province et de l'Université Laval. Nous avons également passé en revue les riches collections des Bibliothèques nationale (Annexe Fauteux) et municipale (salle Gagnon) de Montréal, de même que celles de la Bibliothèque et des Archives nationales d'Ottawa. Nous avons eu accès aux périodiques de la Société historique du Saguenay et des Archives du Petit Séminaire de Chicoutimi, Sherbrooke et Sainte-Anne-de-la-Pocatière.

Un tel dépouillement nous aura permis de recueillir 1138 contes et nouvelles constituant par là le premier corpus du conte littéraire québécois au XIX<sup>e</sup> siècle. Nous avons redécouvert bien des conteurs qui n'ont jamais réuni leurs contes en recueil, tels ces conteurs qui sont parvenus jusqu'à nous grâce au *Répertoire national* de James Huston. Et combien de contes de ces mêmes littérateurs que le compilateur n'a pas jugé bon d'inclure dans son *Répertoire*. Nous voulons nommer Louise Chawinikisique de Georges Boucher de Boucherville, une légende qui valut à son auteur le premier prix du concours littéraire de *l'Ami du peuple*, en 1835; les contes de Napoléon Aubin, publiés dans *le Fantasque*, les deux contes de Pierre-André (pseudonyme d'André-

Romuald Cherrier), publiés dans *le Populaire* en 1837 et 1838, ceux de sa sœur Odile, publiés sous le pseudonyme Anaïs, dans le même journal fondé par Hyacinthe Leblanc de Marconnay; les contes des frères Charles et Guillaume Lévesque dont en particulier *En Europe et en Amérique*, *Vœux accomplis* et *la Croix du grand Calumet* qui raconte la légende de Cadieux. Il faudrait encore ajouter *Faut-il le dire!* de Joseph Doutre, *le Bal du faubourg* d'Alphonse Poitras et combien d'autres contes et légendes d'auteurs maintenant inconnus parce que non signés, simplement initialés ou signés d'un pseudonyme.

Un tel dépouillement nous aura encore permis de retracer plusieurs auteurs souvent inconnus comme conteurs mais très productifs dans d'autres genres littéraires. Il en est ainsi par exemple des poètes Emmanuel Blain de Saint-Aubin qui a signé six contes dans *l'Opinion publique*, entre 1873 et 1881, Amédée Denault, dans *le Monde illustré* entre 1889 et 1891, Adolphe Poisson, dans *l'Album de la Minerve* en 1873 et dans *la Revue nationale* en 1895 et surtout Octave Crémazie dont deux contes inédits : *Un homme qui ne peut se marier* et *Un ménage poétique*, ont été publiés dans *l'Opinion publique* du 7 décembre 1882 par l'entremise de son ami l'abbé Henri-Raymond Casgrain. Il faudrait encore mentionner les contes de Jean-Baptiste Caouette, Louis-Hyppolite Taché, Rémi Tremblay, poètes et romanciers; ceux de Charles-Arthur Gauvreau romancier et essayiste, Louis Tesson, Henri-Emile Chevalier et Régis de Trobriand plus connus comme romanciers, et ceux des chroniqueurs ou essayistes suivants : les abbés Napoléon Caron et Jean-Baptiste Proulx, Sylva Clapin, Oscar Dunn, Hector Fabre, Zacharie Lacasse, Nazaire Levasseur, Pierre-Georges, Joseph-Edmond et Régis Roy et même de l'humoriste du *Canard*, Hector Berthelot.

De plus, la compilation d'un tel inventaire aura eu comme conséquence de nous faire découvrir des auteurs déjà connus dans d'autres genres, mais inconnus ou presque comme conteurs bien que très productifs. Nous voulons parler d'André-Napoléon Montpetit qui a publié une quinzaine de contes dans *l'Opinion publique*, *la Presse* et *le Soir*, entre 1870 et 1896, le romancier Wenceslas-Eugène Dick qui a signé près de vingt contes dans *l'Opinion publique*, *le Foyer domestique* et *le Monde illustré*, le romancier Eugène L'Écuyer qui a éparpillé vingt contes dans différents périodiques de son époque et enfin Édouard-Zotique Massicotte, le plus prolifique des quatre, qui a publié vingt-cinq contes dans *le Monde illustré*, *le Recueil littéraire* et *l'Écho des jeunes*.

Enfin, et c'est ce qui confirme davantage l'importance des périodiques québécois du siècle dernier, cet inventaire nous aura permis de découvrir des

conteurs productifs mais complètement inconnus, tels Rodolphe Brunet, Stanislas Côté, Mathias Fillion, Alphonse Gingras, Arthur Giroux, Gaston-P. Labat, Eugène Moisan, Firmin Picard et Charles-Alphonse-Napoléon Leclère qui nous a tout particulièrement intéressé. Et nous aimerions nous y attarder quelque peu.

Dans sa bibliographie du conte dont nous avons déjà parlé, John Hare mentionne un conte antérieur à 1859 de Charles-Alphonse-Napoléon Leclère. Il a pour titre : *l'Hermite [sic] de la Caverne des Fées*, publié en 1853 dans *le Courrier de Saint-Hyacinthe*. Or, Faucher de Saint-Maurice dans ses *Choses et autres* cite de mémoire dans une note quatorze contes de cet auteur mort, à ce qu'il nous dit, en septembre 1870, à Saint-Paul de Chester, dans les Cantons de l'Est. En août 1920, un collaborateur du *Bulletin des recherches historiques*, sans doute Édouard-Zotique Massicotte, reproduit intégralement la note de Faucher de Saint-Maurice dans l'espoir d'obtenir des renseignements sur l'homme et sur l'œuvre. Il n'y eut aucune réponse. Il n'en fallait toutefois pas plus pour piquer notre curiosité. Charles-Alphonse-Napoléon Leclère, auteur de quatorze contes, devenait un auteur intéressant à découvrir.

Notre dépouillement ne devait pas tarder à porter des fruits. Nous avons retrouvé dans *la Revue canadienne* de 1847-1848, puis dans celle de 1868-1869, dans *l'Avenir*, *le Défricheur*, *le Courrier de Saint-Hyacinthe* et *l'Union des Cantons de l'Est* quatorze contes de cet écrivain mascontain, quatrième enfant de Pierre-Édouard Leclère, notaire, puis chef de police de Montréal pendant la rébellion de 1837-1838. Quatorze contes dont quatre n'apparaissent pas dans la liste de Faucher de Saint-Maurice. Ce sont : *Une restitution ; épisode du choléra en 1731*, *Souvenirs de jeunesse*, *Épisode de 1837* et *Pas une goutte de plus*, *Bruno!* dans lequel, avec *Tic-Toc ou le Doigt de Dieu*, Leclère se révèle le disciple de Charles Chiniquy et de l'abbé Alexis Mailloux. Nous n'avons pas localisé : *la Nuit du 31 décembre*, *le Capot d'original*, *le Grand diable d'enfer* et *Un jour de l'an*. C'est donc dire que nous n'aspérons pas à l'exhaustivité dans notre *Bibliographie critique et analytique du conte littéraire québécois au XIX<sup>e</sup> siècle*.

Il serait téméraire de prétendre à l'exhaustivité dans un travail de ce genre. Bien des facteurs ont joué en notre défaveur. Nous n'avons pu visiter toutes les bibliothèques privées ou publiques, tous les fonds d'Archives de l'Amérique du Nord. Et on nous

dit que certaines bibliothèques américaines sont très riches en «laurentiana». De plus, certaines collections de journaux plus particulièrement sont incomplètes et d'autres ne semblent même pas avoir été conservées. Bien plus, plusieurs riches collections de journaux sont quasi inutilisables à cause de leur mauvais état de conservation : numéros subtilisés, pages déchirées, découpées, pillées. Les collections de journaux sont les enfants pauvres de plusieurs bibliothèques. Et c'est dommage! Il faut avoir procédé à un dépouillement de ce genre pour se rendre compte de toute cette richesse détruite. Car, ne l'oublions surtout pas, plus de 93% de toute la production du conte au XIX<sup>e</sup> siècle et 67% des romans de cette même période ont d'abord paru dans les journaux et revues de cette époque. Seulement 67 des 216 contes publiés dans les recueils au XIX<sup>e</sup> siècle n'ont pas connu la publication dans les périodiques. Certaines compagnies de microfilms s'efforcent de combler bien des lacunes. Mais ces microfilms sont d'une consultation difficile : photocopie négative, luminosité trop forte, etc. Nous avons toujours préféré le dépouillement d'un journal en feuilles au visionnement d'un microfilm. Ce procédé fort utile pour le rangement n'est pas avantageux pour le chercheur.

Un autre facteur nous empêche de prétendre à l'exhaustivité : celui des contes publiés sans signature, simplement initialés ou signés d'un pseudonyme. L'auteur était-il français ou québécois? Un critère nous a aidé à résoudre la question. Nous avons retenu dans notre inventaire les contes dont le cadre se situe en terre canadienne et tous les contes compilés dans les rares bibliographies existantes. Nous avons donc retranché de notre corpus plusieurs contes se déroulant à l'étranger ou dans un cadre imprécis, ce qui est assez fréquent dans les périodiques de cette époque. Ce choix laisse quand même la porte ouverte à de nombreuses erreurs. Une signature qui nous apparaît aujourd'hui bien québécoise révélera peut-être demain une identité étrangère.

Quoi qu'il en soit, bien qu'incomplet, notre inventaire peut certes être utile. Ignoré jusqu'ici dans l'histoire culturelle du Canada français, le conte peut désormais faire l'objet de plusieurs études, dont une étude historique et thématique. Nous espérons pouvoir entreprendre une étude sur l'évolution de certains thèmes dans un avenir prochain.

«Et cric, crac, cra! sacatabi, sac-à-tabac! mon histoire finit d'en par là.» (Louis Fréchette, *Tipite Vallerand*.)



## ANATOMIE D'UN CORPUS : LE CAS GLISSANT\*

Alain Baudot  
Collège Glendon  
Université York, Toronto

La constitution et l'analyse d'un corpus critique soulèvent des difficultés d'ordre pratique et théorique que la pédagogie traditionnelle tend à méconnaître. Mon intention est d'essayer de montrer à ce propos quels enseignements on peut tirer de l'étude d'un cas précis et d'extension relativement limitée (environ 280 documents).

Le travail d'archiviste préluant à toute enquête de ce genre a très tôt révélé combien sont inadéquats les outils dont dispose le chercheur en « études francophones ». Le filtrage que s'imposent les bibliographies courantes — même les plus soigneusement compilées : *French XX* dans le cas qui nous occupe<sup>1</sup> — amène en effet une véritable déformation du document présenté, soit par réduction (on ne retient que les caractères superficiels ou évidents : titre, sujet), soit surtout par égalisation (on donne à une bande dessinée de *France-Soir* le même statut qu'à un article paru dans *Études françaises*<sup>2</sup>). En d'autres termes, les bibliographies en usage, parce qu'elles mettent sur le même plan des documents de

valeur bien différente, tendent à investir ces documents non pas de la même qualité — car les chercheurs ne sont pas si naïfs qu'ils ne sachent distinguer d'emblée entre *France-Soir* et *Études françaises* — mais de la même fonction, en l'occurrence la transmission d'un certain contenu (que l'on jugera alors pauvre dans un cas et riche dans l'autre). Or ce qui me préoccupe ici est bien moins l'absence du contenu que celle du contexte; de ce point de vue, les résumés éventuels du *Bulletin signalétique* ou de *Périodex* — deux instruments de conception et de réalisation pourtant remarquables — ne m'ont pas permis de répondre au type de question que je me posais. Devant un discours d'intention non scientifique, comme c'était le cas pour la plupart des documents rassemblés, l'élimination des « bruits » au profit d'un seul « message » que l'on ramène aux idées principales du texte écrit entraîne nécessairement la perte de l'essentiel. Un exemple : nous livrer le « jugement » éloquent d'Aragon sur Glissant (« il faut savoir dire merci à celui qui fait à notre langue l'inestimable don de cet usage royal » — *Les Lettres françaises*, 9-15 avril 1959), sans préciser que ce texte fait partie d'une campagne publicitaire lancée par *Les Lettres françaises* à l'occasion de la grande vente du C.N.E. en 1959, revient à en fausser délibérément la portée.

Une indication que devrait donner au moins toute bibliographie analytique bien faite est la présence d'illustrations dans l'article ou l'entrefilet cité. De ce point de vue, l'analyse du corpus Glissant s'est révélée fructueuse. Par exemple, l'article de Nord Tidafi intitulé « Édouard Glissant ou la soif d'être » et paru dans *la Tribune de Genève* des 8-9 avril 1961 a pour prétexte un compte rendu du *Sel noir*; mais les trois photos qui encadrent cet article (Senghor, Césaire et

\* Cette communication fait l'objet d'un développement moins schématique dans le troisième chapitre de mon ouvrage consacré à Édouard Glissant (à paraître aux Presses de l'Université de Montréal).

1. Sur les 282 titres que j'ai pu rassembler dans ma bibliographie (124 par Glissant et 158 sur Glissant), 53 se trouvent dans *French XX (French VII)* (49 directement pertinents, c'est-à-dire apparaissant sous ou avec le nom Glissant); 21 dans Otto Klapp, *Bibliographie des Französischen Literaturwissenschaft*; 19 dans Pierre Chanover, « Martinique and Guadeloupe: A Check List of Modern Literature », *Bulletin of the New York Public Library*, vol. 74, n° 8, October 1970; 15 dans *MLA Bibliography* (4 mentionnant spécifiquement Glissant); 4 dans le *Bulletin signalétique*; 1 dans la *Bibliographie internationale d'anthropologie sociale et culturelle* (UNESCO); etc. Comparer aussi les chiffres suivants : 28 références (toutes sous forme de coupures de presse originales ou photocopiées) m'ont été envoyées par les Éditions du Seuil; 9 (fiches de bibliothèque) par l'Office de radio-diffusion-télévision française, Direction des affaires extérieures et de la Coopération; et 0 (zéro) par le Centre d'études et de documentation sur l'Afrique et l'Outre-Mer.
2. Respectivement: Roger Giron (dessins de J. Stefani), « Les molosses de Thaël dévorent sa maîtresse et viennent lui lé-

cher les pieds — C'est avec ce dramatique roman (*la Lézarde*) qui a pour décor les Antilles (jamais nommées) qu'Édouard Glissant a obtenu le Renaudot », *France-Soir*, samedi 6 décembre 1958, p. 14 CB; et Alain Baudot, « De l'autre à l'un. Aliénation et révolte dans les littératures d'expression française », *Études françaises*, vol. VII, 4, novembre 1971, p. 331-358.

un fleuve africain) perpétuent d'entrée de jeu pour le lecteur une filiation idéologique (négritude, retour à l'Afrique) que Glissant a pourtant souvent lui-même récuse, et qui n'est pas exactement son propos dans *le Sel noir* en tout cas. La simple photographie d'Édouard Glissant — illustration la plus fréquemment rencontrée — donne lieu elle aussi à des variantes intéressantes, selon qu'elle est accompagnée d'une légende factuelle («Édouard Glissant, Prix Théophraste Renaudot», dans *Biblio*, janvier 1959, p. 11), d'une «fausse» légende («Sang chaud à Fort-de-France», dans *Paris-Presse-l'Intransigeant*, 21 novembre 1958), ou d'une légende explicative : comparer «Édouard Glissant, écrivain français» (*la Tribune de Lausanne*, 7 décembre 1958) ou «Édouard Glissant, romancier français né à la Martinique» (*la Libre Belgique*, 16 octobre 1964), à «Édouard Glissant à sa table de travail» (*Bingo*, janvier 1961). On sait qu'il n'est pas possible de mentir, avec une photo, pas possible par exemple de «cacher» le fait que Glissant est noir. Mais on peut ou accentuer ce trait («Sang chaud...»), ou l'atténuer («écrivain français...»), ou en faire le sujet d'une discrète polémique («Édouard Glissant à sa table de travail» me semble la variation sérieuse et pour ainsi dire revancharde sur la phrase raciste «travailler comme un nègre»).

Il arrive même de repérer une photo de Glissant au milieu d'un texte dont le sujet a peu de rapport direct avec notre poète; par exemple dans un article de Jean Duvignaud intitulé «Fécondité de la négritude» (*Afrique action*, 5 juin 1961), qui traite essentiellement de *Muntu*, l'ouvrage de Janheinz Jahn, et qui ne mentionne qu'une seule fois le nom de Glissant («Langston Hughes, Aimé Césaire, L. Sédar Senghor, Édouard Glissant sont à la fois de grands poètes africains [sic] et de grands poètes américains ou français»). Dans ce dernier cas, au reste, le lien est peut-être moins d'ordre mythique, comme plus haut chez Tidafi, que sociologique; l'importance accordée en 1961 à la simple présence photographique de Glissant dans un article consacré à la négritude s'explique sans doute d'abord par l'appartenance de Duvignaud et de Glissant à un même milieu de travail (tous deux étaient alors rédacteurs aux *Lettres nouvelles*).

L'examen du contexte immédiat des documents collationnés a été également fécond : brève histoire de *Présence africaine* par Jacques Bauchère apparaissant sur la même page qu'un article de Glissant consacré aux écrivains antillais et malgaches (*Réforme*, 24 janvier 1959, p. 6), ou entrefilet inséré au bas d'un entretien de Glissant avec Paulin Joachim et qui commente ainsi l'actualité littéraire : «C'est l'œuvre d'un créole né aux Antilles que le Prix Nobel

de littérature 1960 a choisi de couronner» (*Bingo*, janvier 1961, p. 16). La rencontre en un même espace de Glissant et de Diop, de Glissant et de Perse n'est évidemment pas fortuite. Notons ici combien la curiosité et la vigilance s'imposent à tout instant. Un texte d'André Alter sur *le Sel noir* m'avait été envoyé «tel quel» par le secrétariat des Éditions du Seuil (avec toute une documentation sans conteste fort riche, mais guère «innocente»); ce n'est qu'après avoir consulté le numéro entier du journal où a paru cet article (*Témoignage chrétien*, 6 mai 1960) que je me suis aperçu qu'en fait le compte rendu d'Alter était intitulé «Deux grands poètes noirs» et portait en première partie sur *Ferremets* de Césaire : autre rencontre qu'il aurait été dommage de manquer. En toute rigueur, il faudrait donc prendre cette notion de contexte dans son sens le plus étendu. Il est sûr que l'enthousiasme de Claude-Edmonde Magny pour *la Lézarde* éveillera plus d'échos chez le lecteur qui aura parcouru tout le numéro de *l'Express* où est donné le compte rendu en question. C'est en revivant par de telles lectures les événements d'Algérie et leur répercussion sur l'opinion publique parisienne que l'on comprend mieux des phrases comme celle-ci : «*la Lézarde* annonce un romancier discrètement épique, qui... a su incarner dans une aventure individuelle le drame de la naissance d'un peuple et peut-être d'une race» (*l'Express*, 20 novembre 1958). La célèbre formule de Laswell : qui dit quoi à qui et comment<sup>3</sup>, pourrait s'appliquer ici; le thème (au sens où l'entendaient les premiers analystes de contenu) de l'article de Claude-Edmonde Magny est bien la guerre d'Algérie, et, par-delà, un combat mené au nom d'une certaine idée de la France; de ce thème *la Lézarde* offre une variation à peine colorée et dont les ornements n'ont su tromper ni *l'Express* ni ses lecteurs.

Une collation synchroniquement exhaustive n'est guère réalisable dans l'état actuel de mes ressources<sup>4</sup>. À tout le moins, la méthode pragmatique que

3. Cf. Violette Morin, *l'Écriture de presse*, Paris et La Haye, Mouton et Co., 1969, p. 19.

4. Il faut le regretter — et trouver bien naïve l'objection que faisait Serge Doubrovsky à Lucien Goldmann à propos de ce vœu de totalité (*Pourquoi la nouvelle critique*, Paris, Denoël/Gonthier, Bibliothèque «Médiations», 1972 (en fait, Mercure de France, 1966), p. 174-175 et les notes). La multiplication des insertions, par le recours à d'autres disciplines (ce que d'ailleurs recommande Doubrovsky, *ibid.*, p. 189), et à d'autres objets est toujours méthodologiquement souhaitable, et existentiellement enrichissante, pour reprendre le vocabulaire de Doubrovsky. Bien entendu, le problème du «bon découpage» demeure, comme aussi la nécessité pour les chercheurs de ne pas confondre le plan de la *compréhension* et celui de l'*explication*: cf. un texte de Goldmann que n'a peut-être pas connu Doubrovsky, «L'importance du concept

j'ai suivie, et qui consistait à parcourir l'ensemble des journaux et revues où avaient paru les textes de ma bibliographie, m'a-t-elle permis de ne pas traiter ces textes comme des objets autonomes et finis, mais bien comme les éléments d'une série de relations beaucoup plus vaste. Tel quel, le double corpus (écrits de Glissant, écrits sur Glissant) ainsi constitué forme un tout suffisamment cohérent, au point que l'addition d'éléments nouveaux ne devrait plus que confirmer mes conclusions, et qu'il est d'ores et déjà possible de formuler comme des lois de probabilité. Par exemple : dans les années 1956-1960 (époque des *Indes* et de *la Lézarde*), on aura plus de chances de trouver un compte rendu favorable à Glissant dans un pays francophone autre que la France (*la Tribune de Lausanne* transposant vis-à-vis de la littérature l'attitude politique de la Suisse devant les « déserteurs » de la guerre d'Algérie<sup>5</sup>), ou dans un journal d'opposition, même modéré (*l'Express*, *Combat*). Réciproquement, un article défavorable naîtra plus volontiers — au moins jusqu'à la parution de *l'Intention poétique* (1969), recueil littéralement récupéré par *le Monde* — dans un périodique parisien de droite ou du centre.

\* \* \*

Une fois rassemblés les documents de ce corpus avec l'attention requise, il faut les classer et les analyser. On notera qu'avant même de les lire pour voir ce qu'ils disent — opération fastidieuse dans le cas des articles critiques, et trop propre à masquer par son déroulement linéaire le caractère spécifique de tout corpus : sa totalité —, il est possible de les faire parler d'abondance et sans grand effort. Le recours à l'*onomastique*, science bien connue des historiens et des sociologues, donne les résultats les plus immédiats en la matière<sup>6</sup>. C'est ainsi qu'une simple lec-

ture d'index a fait surgir des liens que les textes eux-mêmes n'explicitaient pas toujours. Par exemple (entre plusieurs séries possibles), on rencontre Jean Cayrol avec Glissant lors d'une conférence-débat organisée par le *Cercle ouvert*<sup>7</sup>; on reconnaît le même Jean Cayrol sur une photo (publiée par le *Figaro littéraire* du 6 décembre 1958), savourant auprès de Glissant et de Paul Flamand (directeur des Éditions du Seuil) la nouvelle de l'attribution du Renaudot; on lit le nom de Cayrol cité comme en passant en même temps que ceux d'André du Bouchet, d'Yves Bonnefoy, Jean Grosjean, Kateb Yacine — tous poètes liés ailleurs à Glissant — dans un article entièrement consacré à *la Lézarde* (Jacques Chessex, *Gazette de Lausanne* du 30 novembre 1958); on remarque dans tel numéro de la revue *les Lettres nouvelles* (25 mars 1959) une page publicitaire payée par les Éditions du Seuil et réunissant *la Lézarde* et un recueil de Cayrol, *Ces corps étrangers* (livre également cité parmi les ouvrages que Glissant recommande aux lecteurs des *Lettres nouvelles* pour les vacances de l'été 1959); on découvre une traduction espagnole de *Muriel* (Cayrol-Resnais) chez un éditeur mexicain... qui vient de publier la première version espagnole de *la Lézarde* (*El Lagarto*, Mexico, Éditions Era, 1973<sup>8</sup>). Etc. Il faut voir évidemment dans cette régularité des rencontres, beaucoup plus que la conséquence d'une amitié entre les deux hommes (dont je ne doute pas par ailleurs qu'elle existe), la marque d'une appartenance à un même réseau, à une même communauté professionnelle.

L'épluchage de la liste des « personnalités » ayant signé la « Déclaration sur le droit à l'insoumission »<sup>9</sup> à l'automne 1960 amènerait des remarques semblables. Cette liste est d'autant plus précieuse qu'elle représente une sorte de plaque tournante de la société française de l'époque, regroupant dans un même dessein et pour une même action momenta-

de conscience possible pour la communication», dans *Le Concept d'information dans la science contemporaine*, Cahiers de Royaumont, Éditions de Minuit, 1965, repris dans *la Création culturelle dans la société moderne*, Paris, Denoël/Gonthier, 1971, p. 7-24.

5. Il est remarquable à cet égard que l'auteur de l'article dithyrambique sur *le Sel noir* paru dans la *Tribune de Lausanne* (8-9 avril 1961) soit Nord Tidafi, c'est-à-dire un poète algérien, qui faisait également partie des écrivains algériens ayant envoyé un message de soutien au 1<sup>er</sup> Congrès des écrivains et artistes noirs (tenu à la Sorbonne en 1956); cf. Jean Dejeux, « Bibliographie méthodique et critique de la littérature algérienne d'expression française (1945-1970) », *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, 2<sup>e</sup> semestre 1971 (microfiche C.N.R.S., AUPELF n° 82.082/1-6), p. 120, n° 31.

6. Mon collègue et ami Jean-Claude Guédon, professeur à l'Institut d'histoire et de socio-politique des sciences de l'Université de Montréal, a fait une démonstration très convaincante de son emploi lors d'un séminaire de recherche qu'il a donné

pour The Institute for the History of Science and Technology de l'Université de Toronto au printemps 1974.

7. Selon une feuille publicitaire distribuée à l'automne 1956, « Le Cercle ouvert a pour objet, en rapprochant et en confrontant hommes politiques et intellectuels, journalistes et écrivains, d'enrichir les uns et les autres. ... Dans cette intention, le Cercle ouvert organise chaque mois (44, rue de Rennes, place Saint-Germain-des-Prés) des conférences-débats au cours desquelles le public sera appelé à se manifester après de brefs exposés des principaux participants ».

8. Les Éditions Era ont aussi publié des traductions de Frantz Fanon, Jacques Stephen Alexis, Aimé Césaire — et de Régis Debray, d'André Gorz, d'Emmanuel d'Astier, de Daniel Cohn-Bendit, de Louis Althusser, d'Isaac Deutscher, de Georges Sadoul, etc. (d'après le *Catalogo 1972* et le *Catalogo 1973, supplémento 2*, Éditions Era, Mexico).

9. Lire, entre autres, le dossier rassemblé par François Maspero et intitulé *le Droit à l'insoumission* (Paris, F. Maspero, « Cahiers libres » n° 10, 1961).

née des universitaires, des écrivains et des artistes, c'est-à-dire trois communautés alors relativement cloisonnées. Or Glissant, à ce moment de sa carrière, est en contact direct avec chacun de ces trois groupes : avec la Sorbonne, par Jean Wahl, son directeur de mémoire (qui lui a aussi fait faire des conférences dans le cadre du Collège philosophique), avec les milieux de l'art, par Max Clarac-Sérou, le directeur de la Galerie du Dragon (pour qui il préface de nombreuses expositions), et avec la littérature, par l'équipe des *Lettres nouvelles* (où il est rédacteur depuis 1956). Dans ces conditions, comment s'étonner de retrouver sa signature auprès de celle d'Arthur Adamov (qui fait partie du comité d'honneur de *Cercle ouvert*), de Robert Barrat (qui fréquente les gens de la rue Jacob), de Geneviève Bonnefoi (qui a choisi les textes des poètes français — y compris Glissant — publiés dans la *Revista Mexicana de Literatura*, n° 9-10, avril 1957), de Georges Condaminas (ethnologue lui aussi, et sur un livre duquel Glissant a écrit un compte rendu<sup>10</sup>), et de ses collègues à la Rédaction des *Lettres nouvelles* (Olivier de Magny, Maurice Nadeau, Nathalie Sarraute<sup>11</sup>) ?

D'autres aspects du corpus critique proprement dit (écrits sur Glissant) ont retenu mon attention.

1) *Les manques*. Le nom même de Glissant est absent de certains ouvrages de référence publiés en France, et non des moindres. Pour ne citer ici que les plus récents, et donc ceux qui auraient pu rendre compte d'une production suffisamment copieuse, si tel du moins avait été le critère de sélection utilisé : le gros manuel *la Littérature en France depuis 1945* (Paris et Montréal, Bordas, 1970) de Jacques Bersani, Michel Autrand, Jacques Lecarme et Bruno Vercier, publication pourtant à la page, puisqu'on y lit de substantiels développements sur la bande dessinée, la littérature en traduction, la science fiction, le cinéma, et sur « trois aspects des littératures francophones » (G. Roy, A. Hébert, P.-M. Lapointe, J.-G. Pilon, M.-C. Blais, R. Ducharme, K. Yacine, A. Memmi, D. Chraïbi, L.S. Senghor, A. Césaire, C.H. Kane); ou encore *l'Encyclopaedia universalis* (Paris, vol. 7, deuxième publication, 1971) qui consacre (évidemment) un article à Césaire (signé D. Maximin). Lacunes que l'on opposera à la place donnée à Glissant par des ouvrages moins connus : *l'Anthologie*

*de la poésie nouvelle* (Monaco, Éditions du Rocher, 1956) de Jean Paris, et le dictionnaire anthologique et critique établi sous la direction de Bernard Pingaud et intitulé *Écrivains d'aujourd'hui* (Paris, Grasset, 1960), deux publications issues de cercles littéraires ou d'édition auxquels appartenait Glissant; mais aussi l'anthologie réunie par Joseph Boly, et dont le titre est déjà un engagement : *la Voix au cœur multiple* (Paris, Éditions de l'École, 1966); les *Actes* du colloque organisé en 1971 à Sherbrooke, Québec, par le Centre d'Étude des littératures d'expression française (communication d'Auguste Viatte), etc.; bref toute une série d'ouvrages parus depuis 1966 et qui s'intéressent à Glissant moins, me semble-t-il, à cause de sa personnalité littéraire propre, que parce qu'il a été reconnu comme écrivain antillais de langue française. En d'autres termes, l'émergence de Glissant dans les manuels correspond précisément au développement des « études francophones » à travers le monde, études qui elles-mêmes s'intègrent à une idéologie en plein essor : la francophonie<sup>12</sup>.

Il faudrait ici se livrer à une enquête systématique et comparative portant sur les manuels scolaires, les dictionnaires, les anthologies, les histoires de la littérature, et tous les outils dont disposent les chercheurs (bibliographies, catalogues de maisons d'édition et de bibliothèques) à travers l'ensemble de la francophonie mondiale, et en utilisant le plus grand nombre de variables possibles : par exemple, auteurs nés en France et hors de France, auteurs contemporains de Glissant, auteurs ayant aussi obtenu le Renaudot depuis les années 50, auteurs ayant comme lui publié essentiellement au Seuil (Yacine, par exemple), etc. Une telle recherche, complétée par un recensement des programmes universitaires<sup>13</sup>, et que l'on pourrait mener sur le modèle d'une étude de même intention consacrée récemment à Baudelaire par Roger Fayolle<sup>14</sup>, nous renseignerait très précisément sur la diffusion de l'œuvre de Glissant, en même temps que sur le fonctionnement des diffé-

10. Dans un article intitulé « Des ethnographes s'interrogent », *le Nouvel Observateur*, 26 décembre 1957, p. 12. On sait que Glissant a fait des études d'ethnologie au Musée de l'Homme, en même temps qu'il complétait une licence et un D.E.S. en philosophie à la Sorbonne.

11. Il devrait être clair que mon intention n'est pas ici de découvrir des rapports de cause à effet, mais bien de mettre en lumière ces « corrélations fonctionnelles » chères à Gurvitch.

12. C'est sans aucun doute trop vite dit. Mais on aimerait voir s'amorcer à ce propos un travail de même nature que celui entrepris naguère par Jean Copans sur les études africaines (« Pour une histoire et une sociologie des études africaines », *Cahier d'études africaines*, vol. XI, 3, 1971, p. 422-447).

13. Pour de bons exemples de ce qui peut être fait en ce domaine, consulter le rapport donné par Raymond Joly sur l'« État présent des études françaises », *les Études françaises dans le monde*, AUPELF, 1972, p. 21-34; et Maurice Lebel, « L'enseignement universitaire de la littérature canadienne-française au Canada et à l'étranger », *Présence francophone*, n° 1, automne 1970, p. 127-132.

14. Roger Fayolle, « La poésie dans l'enseignement de la littérature : le cas Baudelaire », *Littérature*, n° 7, octobre 1972, p. 48-72.

rents réseaux assurant cette diffusion : cercles littéraires, maisons d'édition, universités, associations professionnelles, etc.

2) *Les erreurs*. Tel hebdomadaire fait paraître *le Quatrième siècle* chez Julliard (*le Nouvel Observateur*, 10 septembre 1964, p. 16), tel autre métamorphose *Un Champ d'îles* en *Un Champ d'idées* (*les Nouvelles littéraires*, 9 septembre 1965), une anthologie fait naître Glissant à la Guadeloupe (A. Viatte, *Anthologie littéraire de l'Amérique francophone*, Sherbrooke, CELEF, 1971, p. 487), un catalogue, pourtant spécialisé, attribue à Glissant la paternité du *Cercle des repréailles*, de Kateb Yacine (*Afrowriters Bibliography of Recent Works in French*, The French Book Corporation of America, 1971, item AW 215). Etc.

La signification de ces fautes d'inattention est double. Elles représentent certes comme le « flou » de l'objet considéré (Glissant); on ne sait pas trop de quoi on parle. Et davantage : de tels lapsus traduisent les mêmes « vérités » que les autres textes pourtant plus « réalistes ». Pourquoi Julliard sinon parce qu'à l'époque *les Lettres nouvelles* sont publiées par Julliard, et que Glissant fait partie de l'équipe de cette revue? La Guadeloupe est l'une des Antilles, mais c'est aussi le pays natal de Perse, poète auquel on compare si souvent Glissant. Et l'alternance Glissant/Yacine n'est pas moins naturelle : identité de vues politiques (qui amène sans aucun doute Glissant à écrire la préface au *Cercle des repréailles*<sup>15</sup>), et d'éditeur (le Seuil).

3) Ce qu'il faut surtout souligner à propos du corpus rassemblé, c'est que la majorité des documents provient de périodiques (quotidiens, hebdomadaires, revues d'actualités littéraires ou politiques); provende attendue dans le cas d'un jeune auteur d'outremer (né en 1928) que la critique universitaire française n'a pas eu le loisir de transformer en classique. La question de la qualité de ces textes ne doit donc pas se poser, puisqu'il s'agit bien d'un ensemble dont les mécanismes, assez facilement démontés par la sociologie de la littérature, sont comme le moteur auxiliaire de cette machine économique et idéologique qu'est la production, le lancement et la distribution d'un livre. Par ailleurs, ils relèvent de ce que l'on appelle l'écriture de presse, et ne sauraient donc être lus comme on fait une thèse. Pour alléger, je supposerai ici connu ce chef-d'œuvre de science et d'humour qu'est l'ouvrage de Violette Morin paru sous ce nom (*l'Écriture*

*de presse*, Paris et La Haye, Mouton et Co., 1969), en apportant toutefois les précisions suivantes.

a) Comme l'article d'actualité politique, l'article d'actualité littéraire tend à s'écrire suivant trois schémas fort simples : positif/négatif et neutre (Morin, p. 33). Mais étant donné le caractère plus subjectif et personnel de la critique d'actualité littéraire, je propose de remplacer le couple positif/négatif par un couple favorable/défavorable, et la catégorie médiane par la notion de « modéré ». La prépondérance de cette dernière catégorie dérive du genre même : au contraire du domaine politique, où la polarisation est inéluctable, il est entendu qu'en littérature le juste milieu est une vertu. J'ai vu très vite que pour Glissant il y avait peu de textes dans cette catégorie : signe qu'en fait il est un « sujet » politique? Un auteur nègre contemporain des phénomènes de décolonisation est un thème évidemment plus susceptible de politisation que le Nouveau Roman (et il importe peu ici qu'au niveau de *l'écriture* Glissant préfigure les essais du Nouveau Roman).

b) Une différence majeure est que, contrairement à l'article d'information, le plus souvent anonyme, l'article de critique est toujours personnalisé. C'est là du reste un trait conforme à l'idéologie régnante, encore : de même que la littérature est l'œuvre d'individus, la critique doit être originale, signée. Le chroniqueur du *Figaro littéraire*, celui du *Devoir*, ont des noms connus. D'où un extraordinaire renforcement des particularismes, des manies. On se vante de sa mauvaise humeur, Jean d'Ormesson rendant compte de *la Lézarde* parle de son foie, de son naturel conformiste, d'opinion (*Arts*, 9 décembre 1958), Kemp de ses préjugés, de son dégoût des « barbares » (*les Nouvelles littéraires*, 4 décembre 1958<sup>16</sup>), etc. En même temps, on se prononce comme si ce que l'on dit avait valeur absolue. Le subjectivisme forcené n'est en effet pas incompatible avec le souci d'objectivité affirmé. L'objet — une œuvre littéraire,

15. Et à lire publiquement cette préface lors de la représentation de la pièce donnée au Théâtre Molière à Bruxelles le 25 novembre 1958, alors qu'une menace des partisans de l'Algérie française pesait sur la salle.

16. On trouve aussi dans l'article de Robert Kemp un compte rendu d'*Agaguk* sur le même ton (ironie, paternalisme, ethnocentrisme débridé), qui a dû bien faire sourire Thériault (s'il l'a jamais lu) : « Les Esquimaux pourtant sont fort arriérés... et si peu nettoyés, on est forcé de le croire. ... Après quoi leurs faces plates sont plus laides encore. ... Ainsi *Agaguk* est un roman qui nous fait entrevoir une heureuse évolution de la race esquimaude vers une humanité que nous estimons plus normale, bien que depuis quelque temps, on s'y entretue gaillardement. » Bel exemple du décalage entre les disciplines et les mentalités de groupe : la critique littéraire emploie un concept (évolutionnisme) auquel l'ethnologie a renoncé depuis longtemps (au moins sous cette forme primitive, si j'ose dire; le néo-évolutionnisme de l'école nord-américaine étant une autre histoire, qui se passe en tout cas ailleurs). Cf. Paul Mercier, *Histoire de l'anthropologie*, P.U.F., collection « Sup », Le Sociologue, 2<sup>e</sup> édition mise à jour, 1971, p. 35-54.

un auteur — ayant été une fois pour toutes défini et revêtu de qualités éternelles, rien ne peut l'empêcher, s'il est « beau », d'imposer un jour sa présence et sa permanence. Au besoin, la postérité consacrerait ce que la critique aujourd'hui n'a pas su reconnaître.

En fait, le chroniqueur littéraire se trouve vraiment dans ce que Memmi appellerait une situation impossible. S'il lui faut fournir les preuves de ce qu'il avance — le lecteur accepte la critique d'humeur pourvu que, comme le cœur, elle ait ses raisons —, il se gardera bien cependant d'employer un outil méthodologique rigoureux, c'est-à-dire défini par rapport à son objet, ou plus exactement, définissant son objet. Ce serait là rompre l'accord tacite établi entre un journal et son public et selon quoi 1) ne sont jamais remises en question les valeurs fondamentales auxquelles ce public adhère, et 2) est évitée toute approche réellement technique, réservée par définition aux seuls spécialistes, voire aux pédants, et par conséquent contraire aux besoins et aux goûts de l'honnête homme, de l'humaniste qu'est censé être le lecteur moyen de ces pages littéraires. Une des conséquences les plus immuables de cet état de choses est que l'ancienne notion — pédagogiquement commode mais esthétiquement absurde et invalidée de longue date en littérature comme un art — de la dichotomie forme/fond sert de force structurante à presque tous les comptes rendus de ce genre.

\* \* \*

On devine donc que la lecture du contenu des articles consacrés à Glissant et à son œuvre devra se faire avec circonspection. Il est souvent insisté, par exemple, sur le caractère éminemment poétique de l'écriture chez Glissant (dans ses romans et dans son théâtre aussi bien que dans ses poèmes proprement dits); assertion que l'on ne saurait trop prendre au sérieux, quand elle est rarement étayée par un examen véritable du langage et de l'imaginaire, et quand, surtout, elle rencontre, coïncidence heureuse, une phrase que Glissant lui-même a peut-être un peu vite prononcée à l'orée de sa carrière : « Je ne suis pas un romancier, mais un poète » (*les Nouvelles littéraires*, 4 décembre 1958, p. 9). C'était à l'occasion d'une interview qu'il accordait à la suite de la proclamation du Prix Renaudot; comme *la Lézarde*, qui lui valait ce prix, apparaissait alors de lecture difficile, et comme le public, depuis l'essor du symbolisme, aime à confondre obscurité et poésie, il était tentant pour la personne conduisant l'interview (Jean Bouvier) d'orienter son reportage en ce sens, et pour le journal reproduisant l'entretien de souligner un tel aveu par la mise en page et la typographie.

Toujours est-il qu'à partir de ce cliché tout semble dit, et que la tâche des commentateurs à venir en sera grandement facilitée. Une fois reconnue l'appartenance de Glissant à la catégorie *poète* — fausse typologie qui permet l'entrée en jeu de tous les poncifs —, le verdict sera proclamé en fonction d'une adhérence plus ou moins stricte au modèle que chacun se construit du Poète. Et les litanies, positives ou négatives, de se dérouler en conséquence :

Un style somptueux  
prestiges de la poésie  
lyrisme surabondant  
une poésie naturelle instinctive  
lyrisme compliqué  
tohu-bohu de mots, d'images, de trépidations lyriques  
en vérité un poème en forme de roman  
musique verbale  
symphonie poétique  
le lyrisme flamboyant du style  
description lyrique  
parti-pris de poésie  
le roman d'un poète  
authentique et poignante poésie  
dans la forêt d'un verbalisme déchainé et obscur  
un poète important se présente à nous  
une prose somptueuse, aux chaudes couleurs  
une prose de poète  
une telle teneur en alcool lyrique  
l'intensité continue d'un lyrisme  
ce lyrisme éclatant  
Etc.<sup>17</sup>

Autre aubaine inespérée pour nos critiques, l'origine antillaise de Glissant va déterminer une nouvelle série de lieux communs, portant sur la couleur locale (les Iles enchanteresses), le retour aux sources, l'esclavage, l'assimilation, l'indépendance, etc., et ce d'autant plus aisément que ces *topoi* rencontrent des préoccupations essentielles du temps. Selon l'humeur, et, plus encore, selon l'obédience, Glissant sera salué comme le représentant d'une mythologie culturelle et politique que l'on abhorre ou que l'on revendique, car le critique littéraire de *l'Express* n'a pas les mêmes devoirs que celui de *Points et Contrepoints*, surtout à l'époque de la guerre d'Algérie, de la décolonisation, du néo-colonialisme et du gaullisme.

En somme, Glissant devient l'objet d'analyse parfait, puisque à la qualité première qu'on lui avait reconnue (c'est un *poète*) viennent s'ajouter comme des qualités secondes (c'est un *noir martiniquais*). Ainsi programmés, les commentaires, louanges ou critiques, peuvent à nouveau se dévider sans heurt :

le drame de la naissance d'un peuple et peut-être d'une race  
le souffle moite d'une sorte de gionisme caraïbe

17. Pour ne pas grossir davantage cet exposé, je ne donne pas les références à ces courtes citations, mais les tiens volontiers à la disposition de tout lecteur consciencieux.

cette chaude et violente aventure antillaise  
 l'obscurité chantante de cette mélopée tropicale  
 la lourdeur chaude des tons de Gauguin  
 ces militants bouillonnants et peu rationnels  
 je crois que [les membres du Renaudot] ont été saisis d'une  
 crise collective de délire vaudou  
 poésie primitive  
 les pulsions volcaniques de l'âme, les éclairs fulgurants de  
 l'instinct, les sourdes reptations de la pensée  
 prise de conscience du pouvoir des humbles  
 ce n'est pas sans profondeur, mais c'est pétri d'instinct autant  
 que d'esprit  
 dérouté par ce lyrisme... tropical dirai-je, souvent obscur et  
 mystérieux, qui garde sans doute l'accent des mélopées et des  
 incantations ancestrales  
 un « ton » doux, ensoleillé  
 le passé social, économique, sensible et sensuel  
 cette civilisation des îles où le primitif et le civilisé se mêlent  
 le dépaysement  
 gymnastique réfléchie du subconscient... magie sans intellec-  
 tualité... danse frénétique où l'auteur se complait  
 Etc.<sup>18</sup>

1) Pris un par un, les comptes rendus consacrés à Glissant peuvent bien séduire, amuser, laisser indifférent, mettre en appétit, révolter, il n'importe : replacés dans cet ensemble que j'ai appelé le corpus critique, ils apparaissent communément déterminés à la fois dans leur contexte historique et social (idéologies, réseaux) et dans leur forme (lois du genre, qualités que l'on prête à l'objet visé). En ce sens, je ferais volontiers mien l'émerveillement qui gagnait Violette Morin au terme de sa propre étude : « Il a été véritablement stupéfiant dans ce travail de constater avec quelle adéquation on pouvait gagner au jeu de cette devinette paradoxale : *Dis-moi de quoi tu parles, je te dirai ce que tu en dis* » (*l'Écriture de presse*, p. 139). À la lettre, en effet, un compte rendu d'une œuvre de Glissant s'écrit tout seul. (Et il n'est pas même question ici des cas de plagiat ou pour ainsi dire de « diffusionnisme » : Antonio Frescaroli s'inspirant par exemple pour son compte rendu de *la Lézarde* (*Vita e Pensiero*, juin

1959, p. 423) de l'article d'Hugues Fouras intitulé « Portrait-Minute d'Edouard Glissant » et paru dans *le Figaro littéraire* du 6 décembre 1958, p. 3.)

2) On voit donc combien le poète est solitaire, et en même temps solidaire, par rapport à son public. Il est évident que la valeur *critique* des quelque 150 témoignages que j'ai rassemblés est nulle. Ils n'en demeurent pas moins précieux, parce que, s'ils n'enrichissent guère notre compréhension de l'écrivain Glissant, étant dans les meilleurs des cas tautologiques, ils aident à mieux mettre en évidence les corrélations existant entre une œuvre littéraire et le milieu où elle s'épanouit. Leur fonction est en effet autre que ne pouvait l'imaginer le simple abonné à un seul des périodiques en question. *Un par un*, ils n'enseignent pas, ils ne font que confirmer préjugés et croyances. *Tous ensemble*, ils façonnent une image de Glissant bien conforme à celle que retiendra la postérité, à travers les manuels, les encyclopédies en train de s'écrire, les programmes scolaires et universitaires que l'on élabore, les recherches en gestation. Car enfin, une fois tout lu, les contradictions apparentes s'équilibrent, que reste-t-il ? Un portrait en définitive positif, c'est-à-dire qui va trouver sa place dans la galerie de famille : Édouard Glissant, écrivain noir martiniquais de langue française ; souvent comparé à la fois à Césaire et à Perse, et donc différent de l'un comme de l'autre ; difficile à lire, et qui par conséquent mérite d'être lu ; dont le projet retrouve peut-être certaines des voies de la négritude, mais se déroule en tout cas ailleurs et en d'autres temps. En somme, une série de traits ni absolument vrais ni entièrement faux, mais parfaitement *pertinents*.

3) Ainsi, la saisie totale d'un corpus critique particulier a permis d'assister à la naissance sociale d'un écrivain, au processus d'intégration d'une œuvre littéraire dans ce corpus plus vaste que l'on appelle la « culture » d'une société.

18. Voir note précédente. Le dernier extrait, signé J. B. Morvan (compte rendu de *Poèmes*, dans *Points et contrepoints*, n° 75, décembre 1965, p. 56), est tout entier appelé par un présupposé idéologique — conscient ou non, peu importe — que la fiction du vocabulaire littéraire n'aura même pas su dissimuler. Révélatrices de ce racisme sans vergogne (et qui probablement s'ignore) sont des expressions telles que « danse frénétique » (le mot même revient plus loin : « La violence des

plaintes frénétiques d'une Amérique conquise et d'une Afrique déportée et asservie ne sauraient nous suffire »), et cette phrase étonnante, qui clôt le compte rendu : « Certaines races sont particulièrement douées pour cette rhétorique large et nourrie où le sentiment se lie d'emblée à la musique des sonorités : tout cela est plein de promesses, à condition qu'on ne se complaise pas à le faire croître comme une forêt vierge de l'esprit, pour obéir à quelque désir de revanches obscures. »



## HEINRICH MANN ET SES ROMANS DE L'EMPIRE

Gisela Steinle

Département de germanistique  
Université McGill

Les romans d'Heinrich Mann les mieux connus du public sont sans doute aujourd'hui encore son *Professor Unrat (Professeur Unrat)* et *Der Untertan (le Sujet)*. Les adaptations qu'on en a tirées pour le cinéma sont maintenant célèbres et ne sont pas sans avoir contribué au succès posthume des romans.

Ce qui est souvent moins connu, par ailleurs, c'est le fait que *Der Untertan* n'est pas un ouvrage isolé quant à ses thèmes, mais qu'il fait partie de ce qu'il est convenu d'appeler une trilogie et qu'il en constitue le premier volume. Mais c'est d'abord le deuxième volume, *Die Armen (les Pauvres)*, qui fut publié en 1917, alors que *Der Untertan* le fut un an après. Le troisième roman, *Der Kopf (la Tête)*, ne parut que sept ans plus tard, soit en 1925. Mais on ne retrouve plus dans ce dernier ouvrage les personnages qui figuraient dans les deux premiers. En effet, ce changement s'imposait du fait que le dernier roman se voulait une entreprise aussi vaste que possible d'analyse et de critique portant sur une certaine phase historique du développement de l'Allemagne, c'est-à-dire sur la période qui commence avec les années quatre-vingt-dix, celles de la révolution industrielle, pour se terminer avec le début de la première guerre mondiale. Dans *Der Kopf*, l'action se déroule dans les plus hautes sphères du monde économique et politique, et c'est parallèlement aux événements qui se passent dans ce milieu que s'effectue en province la montée d'Hessling.

La critique littéraire s'est parfois refusée à considérer ces trois romans comme une trilogie<sup>1</sup>. Toutefois, il semble bien qu'Heinrich Mann lui-même les concevait comme un tout nettement homogène. *Die Armen* et *Der Kopf* avaient pour sous-titre respectif « roman du prolétariat » et « roman des chefs » ; or, ce n'est qu'après avoir achevé ces deux romans que l'auteur donna à *Der Untertan* le titre additionnel de « roman de la bourgeoisie ». Et pour bien souligner que la trilogie se voulait, à l'instar du cycle des *Rougon-Macquart* d'Émile Zola, un docu-

mentaire critique de l'époque, Heinrich Mann la couronna après coup d'un titre général : « L'Empire. Romans de la société allemande sous le règne de Guillaume II ». (Zola avait donné à son cycle en vingt volumes le sous-titre suivant : « Histoire naturelle et sociale d'une famille sous le Second Empire ».)

Il s'agit donc de « romans de la société allemande ». Ce titre n'est pas sans faire songer un peu à celui d'une étude sociologique ; mais on remarque par ailleurs que seuls les termes « bourgeoisie » et « prolétariat » font appel à des notions sociologiques, alors que ce n'est pas le cas pour le mot « chef ». (Heinrich Mann aurait pu porter son choix également sur le mot « noblesse », mais il est vrai que ce terme ne convenait plus tellement à la société allemande du tournant du siècle.) Quoi qu'il en soit, ceci évoque déjà brièvement les problèmes qui se posent dans cette trilogie : quels sont ceux qui méritent d'être les chefs ?

Si l'on jette un coup d'œil sur l'accueil que le public a réservé aux trois romans, on se rend compte que leur succès se répartit inégalement. *Der Untertan* a connu plus de vingt éditions différentes jusqu'à maintenant, sans compter l'édition populaire qui paraît depuis 1964 chez Deutscher Taschenbuch-Verlag. En décembre 1918, immédiatement après la fin de la guerre, les 100 000 exemplaires de la première édition se vendirent en l'espace de six semaines. Par contre, *Die Armen* et *Der Kopf* n'eurent droit qu'à quatre éditions, dont les dernières remontent aux années trente. (On remarquera en passant que la Russie semble manifester pour ces deux romans plus d'intérêt que l'Allemagne. La version russe de *Der Kopf* a été rééditée encore une fois en 1958 en tant que quatrième volume des œuvres complètes.) C'est donc en vain que l'on cherchera *Die Armen* et *Der Kopf* dans les nouvelles éditions allemandes des œuvres d'Heinrich Mann, que ce soit dans l'édition de l'Est ou celle de l'Ouest. On retrouve *Der Untertan* dans l'édition de l'Académie tout comme dans celle de la maison Claassen, mais les deux autres romans brillent par leur absence. (La maison Aufbau-Verlag projette toutefois une nouvelle édition en vingt-cinq volumes qui comprendrait *Die Armen* et *Der Kopf*.)

1. Par exemple Klaus Schröter, « Zu Heinrich Manns Untertan », *Études germaniques* 26 (1971), p. 326.

On se pose naturellement des questions quant aux raisons respectives qui ont pu susciter auprès du public un engouement ou une indifférence aussi manifestes. Dès leur parution, la critique n'a pas réussi à faire l'unanimité face à ces romans, y compris *Der Untertan*. Les décisions récentes prises par chacune des deux maisons d'édition en Allemagne témoignent à nouveau de la même attitude, ce qui laisse croire que la divergence d'opinions n'a pas fini de régner. Serait-ce peut-être que ces romans, mis à part *Der Untertan*, ne présentent aucun intérêt pour un lecteur de la fin du vingtième siècle? Ou serait-ce plutôt qu'ils risquent de détruire une certaine image qu'on se fait d'Heinrich Mann et qu'on aimerait bien perpétuer, l'image du prophète de la chute de l'Allemagne, l'image du militant et de l'agitateur combattant pour la raison qui, transposée en action, aide à triompher de l'irrationnel? Nous aurons l'occasion de revenir à ces questions. Mais d'abord quelques mots sur chacun des trois romans.

#### « Der Untertan »

Dans son « roman de la bourgeoisie sous le règne de Guillaume II », Heinrich Mann décrit à travers le personnage du fabricant Hessling le prototype de l'être servile, du sujet par excellence. Comme le dit Wolfgang Buck, celui qui dans le roman sert d'antagoniste à Hessling, celui-ci réunit « das Gesamtbild... alles Unmenschlichen, alles Untermenschlichen »<sup>2</sup>. Hessling est le parfait représentant du bourgeois allemand sous le règne de Guillaume II et à ce titre, son personnage résume les traits de caractère propres au bourgeois, traits qui, selon Heinrich Mann, ont eu des conséquences désastreuses en Allemagne, car ils ont finalement conduit à la guerre :

Er [der Krieg] kam durch ein Wesen, das gegebene Tatsachen stumpfsinnig verehrte, das Unterwürfigkeit, Grobsinnlichkeit und Härte für Gesetze des Lebens hielt und Menschenverachtung für seine letzte Frucht; das, unsachlich, unwahr und in allem Geistigen frivol, für Höheres nie kämpfen, immer nur raffen und schmatzen, aber nie kämpfen wollte, und das überdies einen solchen Unfang für Reife und Gipfel, sich selbst, den Wechselbalg des Deutschen, für seine Vollendung ausgab. Der Krieg kam durch den Untertan<sup>3</sup>.

Le sujet n'hésite pas à se soumettre à toute force reconnue comme supérieure. Mais une fois érigée en principe d'existence, cette servilité implique aussi son complément dialectique, la tyrannie. En fait, nous constatons qu'Hessling joue aussi ce double rôle de sujet et de tyran. (C'est là un motif que

l'auteur avait déjà développé dans *Professor Unrat*.) Ainsi donc, l'existence du sujet suppose « nicht nur eine bestimmte Form des passiven Verhaltens zur Macht, sondern auch eine Möglichkeit der persönlichen Machtausübung »<sup>4</sup>.

Heinrich Mann retrace dans la jeunesse d'Hessling les facteurs qui ont permis l'évolution d'un être pareil. Le jeune Hessling nous apparaît comme un enfant de caractère médiocre, facile à façonner, d'une sentimentalité craintive. Grâce à son père, il a tôt fait d'être confronté avec l'autorité, autorité qu'il craint, bien sûr, mais tout en la vénérant, « schmatzend und scheu wedelnd »<sup>5</sup>. Quant à sa mère, il la méprise à cause de sa faiblesse et il ne fait que profiter d'elle, sauf lorsque, cédant momentanément à son penchant sentimental, il se complaît avec elle dans des heures de tendresse, « von Gemüt überfließende Dämmerstunden »<sup>6</sup>. Après le milieu familial, c'est la corporation estudiantine qui prend en main la formation de Diederich tout en continuant à faire valoir le type de comportement érigé en idéal par l'éducation familiale. Le service militaire se charge finalement de parfaire cette évolution vers la servilité en annihilant complètement tout reste d'individualité :

Ja, Diederich fühlte wohl, dass alles hier, die Behandlung, die geläufigen Ausdrücke, die ganze militärische Tätigkeit vor allem darauf abzielte, die persönliche Würde auf ein Mindestmass herabzusetzen, und das imponierte ihm<sup>7</sup>.

Un autre principe fondamental qui prend une grande importance aux yeux d'Hessling, c'est le fait que la valeur d'une chose est fonction de sa réussite — et pour réussir, il faut faire des courbettes à ses supérieurs et fouler aux pieds ses subordonnés. Hessling apprend à sacrifier ses idéaux à ses intérêts, et c'est ainsi que s'affirment de plus en plus nettement deux aspects marquants du personnage du sujet : l'avidité du gain et la pratique éhontée des affaires. Puisque seule compte pour lui la puissance financière et sociale, le sujet n'a de considération que pour ceux qui incarnent la puissance. Il se plie volontiers, voire même avec joie, à l'autorité qui lui semble inébranlable, car elle lui est un gage de ce que sa propre carrière ne sera qu'une ascension ininterrompue. L'empereur, quant à lui, personnifie sur son piédestal le summum de la puissance. Donc, puissance et réussite, ce sont là les seules valeurs que connaisse le sujet. Il est incapable d'aimer un autre être. C'est pourquoi il méprise Agnes, dont il ne comprend pas l'amour pour lui. Elle se déprécie à ses yeux lorsqu'elle lui déclare son amour, car au fond il ne s'estime guère lui-même. Gute

4. F.C. Scheibe, « Rolle und Wahrheit in Heinrich Manns Roman *Der Untertan* », *Lit. Wiss. Jb.*, 7 (1966), p. 210.

5. *Der Untertan*, p. 5.

6. *Op. cit.*, p. 7.

7. *Op. cit.*, p. 36.

2. Heinrich Mann, *Der Untertan*, dtv München 1972, p. 242.

3. Heinrich Mann, *Politische Essays*, Frankfurt 1968, p. 38, 39.

Daimchen convient mieux à Diederich. Elle est plus riche, et puis elle est capable d'un meilleur « rendement » du côté sexuel. Donc, c'est elle qu'il épousera.

Avec le personnage d'Hessling, Heinrich Mann ne trace pas seulement le portrait du bourgeois typique, car en décrivant le sujet, il vise aussi son maître suprême, l'empereur. Diederich imite « à l'échelle provinciale » le style oratoire et les gestes de ce dernier, de façon à jouer lui aussi le rôle d'empereur dans son milieu petit-bourgeois. Il s'applique à modeler son physique sur celui de l'empereur, si bien que même ses concitoyens sont frappés de la ressemblance (voir l'épisode du télégramme anticipé de l'empereur à la suite du meurtre de l'ouvrier). On remarquera que c'est justement au moment où il abandonne Agnes Göppel, et avec elle la meilleure partie de lui-même, qu'Hessling commence à copier l'apparence de l'empereur en se parant d'une moustache relevée jusqu'en dessous des yeux.

Les deux Buck, père et fils, voient clair dans toute cette fumisterie. Le vieux Buck, un révolutionnaire de 48, se rend compte que son temps est fini, que les forces corruptrices gagnent de plus en plus de terrain, et il est finalement vaincu par Hessling, vaincu financièrement et politiquement par la « Verkörperung des Zeitgeistes »<sup>8</sup>. Il est vrai qu'il appartient à la vieille génération, et on pourrait espérer de son fils qu'il continuera à l'exemple du père d'œuvrer pour le bien de la ville : ceci donnerait à l'ensemble une note constructive. Mais Wolfgang Buck, qui a tôt fait de démasquer le comédien, l'acteur qui se cache en Hessling, faisant preuve par là d'un excellent esprit d'analyse, s'avère trop indolent et trop faible pour intervenir activement contre Hessling, surtout à la suite du peu d'enthousiasme soulevé par son plaidoyer lors du procès pour crime de lèse-majesté. Ce n'est pas le souffle spirituel qui lui fait défaut, mais il n'a pas la force de le transposer en action. Il critique de façon académique les événements qui se passent dans le pays (ses quatre longues conversations avec Hessling et les trois autres avec son père interviennent à des moments très significatifs du point de vue de l'intrigue), mais par son incapacité d'agir — un signe de décadence pour Heinrich Mann — il donne prise lui aussi à la critique.

#### « Die Armen »

L'éditeur Kurt Wolff publia le deuxième roman dès 1917 : *Die Armen*, « roman du prolétariat ». C'est d'ailleurs l'éditeur qui avait eu l'idée de donner une suite à *Der Untertan*. Sauf pour Balrich et son « directeur spirituel » Klinkorum, la plupart des personnages de *Die*

*Armen* sont empruntés au premier roman, avec la différence qu'ils sont maintenant un peu vieillissés et parvenus. On apprend que Wolfgang Buck a poussé l'audace jusqu'à épouser une Hessling et même jusqu'à vivre complètement aux crochets de son rival, dans la maison de ce dernier.

Balrich, l'ouvrier, appartient à la jeune génération, celle en qui Heinrich Mann a placé par moments de grands espoirs. « Es (das junge Geschlecht) will nicht spielen, sondern verwirklichen... Werke des Geistes, seien es Bücher oder Taten »<sup>9</sup>. Mais Balrich n'y parvient ni d'une façon ni de l'autre. Bien qu'il ait consacré de longues et laborieuses études à sa formation, il renonce, une fois rendu au but, à passer aux actes et à se dévouer pour la lutte des classes.

Pour l'amour du confort et de quelques sous, les pauvres ne mènent contre Hessling, maintenant gros capitaliste, qu'un combat mitigé, et c'est là leur grande erreur. « Ihr Kampf um die Besserung ihrer Lage beschränkt sich... lediglich auf erfolglose Demonstrationen und Streiks »<sup>10</sup>, d'autant plus que leurs grèves ne durent jamais longtemps, car les manigances politiques d'Hessling ont vite fait de les réduire à néant.

Balrich n'échappe pas à la critique lui non plus, car ses intentions sont axées avant tout sur son propre profit ou sur celui de sa sœur. Il est vrai qu'il espère retirer aussi quelque bien-être pour ses compagnons d'infortune lorsqu'il aura réussi à mettre la main sur la fortune des Hessling, grâce à un titre de créance qui n'a pas encore été honoré. En fait, ce titre de créance n'est qu'un prétexte — un prétexte quelque peu boiteux, d'ailleurs — pour justifier le zèle d'éducation qui anime l'ouvrier : il veut devenir avocat afin de faire valoir ses droits contre le riche Hessling, puisque Buck s'est déclaré incapable d'y parvenir. Mais son éducation lui fait s'aliéner de plus en plus sa classe sociale. Et même sa sœur se laisse d'attendre le jour où son frère la couvrira de richesses ; elle s'en va à Berlin comme fille de joie.

Après la débâcle résultant de l'incendie à la fin du roman (du point de vue de la construction de l'intrigue, cet épisode ressemble à celui de la tempête dans *Der Untertan*), Balrich renonce à son savoir. À la suite d'une tentative de meurtre avortée contre Hessling, il retourne à son travail héréditaire, il épouse Thilde et produit des ouvriers pour Hessling. Lorsque la guerre éclate et que, contrairement à Hessling, il doit prendre les armes, il défoule contre l'ennemi les ressentiments nourris par sa classe sociale. La solution du problème social se voit donc reportée à plus tard, à l'époque qui suivra la victoire.

9. Heinrich Mann, *Essays*, II, Berlin, 1956, p. 14.

10. M. Urbanowicz, « Das Bürgertum und der Arbeiter in den Romanen von Heinrich Mann », *Germanica Wratislaviensia*, 6 (1960), p. 10.

8. Scheibe, p. 223.

## « Der Kopf »

Le troisième roman, *Der Kopf*, nous donne finalement la description de ce qui se produit lorsque la bourgeoisie réussit à gravir les derniers échelons du pouvoir. Comme le rôle d'Hessling a déjà été exploité à fond dans les deux premiers romans, ce sont de nouveaux personnages qui prennent ici la relève, des personnages qui, on s'en doutera, ne sont pas sans lui ressembler. Mais ils se sont maintenant départis de leur servilité au profit de la seule et unique soif de puissance.

En ce qui concerne les éléments historiques, le roman traite surtout de l'ère Bülow. L'époque qu'il raconte coïncide exactement avec la période wilhelmienne, de 1871 jusqu'à la défaite de la Marne en 1914. Les maladroites politiques qui ont marqué cette époque sont liées, d'après Heinrich Mann, aux principes d'administration gouvernementale mis de l'avant par Bülow, chancelier du Reich. Dans le roman, Bülow est représenté par le personnage de Lannas et ses principes apparaissent sous le nom de « système Lannas ». À ses côtés, ou plutôt face à lui, figurent aussi Alfred von Tirpitz (qui porte le nom de Fischer dans le roman), Fritz von Holstein, l'éminence grise du ministère des affaires étrangères (Gubitz), et Theobald von Bethmann-Hollweg, successeur de Bülow (Tolleben). Ils entretiennent des liens étroits avec l'« Association pangermanique », cette équipe d'industriels qui prit le nom d'association en 1891 et dont l'idéologie regroupait les plus ardents défenseurs de la politique d'armement et d'expansion préconisée par Caprivi. Les « intellectuels dépravés », tels le général von Heckerott (Hindenburg) ainsi que les professeurs Tasse et Pillnitz, sont membres de cette association dans le roman. Lannas doit louvoyer entre trois groupes de forces : l'empereur, les gros capitalistes, qui appuient l'Association pangermanique, et finalement le parlement, qui se laisse largement manipuler par les industriels grâce à la corruption.

Le prologue « Quatre-vingt-dix ans plus tôt », qui dresse un tableau rétrospectif des spéculations lucratives auxquelles se livraient leurs ancêtres pendant les guerres napoléoniennes, illustre par le fait même la brouille entre les deux amis Terra et Mangolf, les personnages principaux du roman. Mangolf est un ambitieux qui s'adapte facilement et qui sacrifie tout à sa carrière : sa propre dignité, l'amour, l'amitié. Il se soumet à l'ordre social existant. Il semble être un nietzschéen — l'auteur souligne continuellement qu'il méprise la communauté des hommes et qu'il veut s'élever au-dessus du bas peuple. Afin de réaliser ses plans ambitieux, afin de mettre en évidence son « caractère insolite », sa « volonté d'une forte personnalité », il fait tort non seulement à ses proches, mais il sacrifie aussi ses sentiments et ses penchants hu-

mans, car ce sont là des signes de « faiblesse », des signes de « débilité » sentimentale qu'il faut ignorer. Terra, le rebelle indépendant et agité, ne tarde pas à s'insurger contre le milieu patricien et bourgeois dans lequel il a été éduqué. Après maints égarements et après les efforts d'une quête spirituelle, il s'en prend aux escroqueries des boursicoteurs (il démasque « l'Agence générale pour la vie entière ») et entre au service de Knack, le magnat du canon (il s'agit naturellement de Krupp), avec l'intention d'attaquer de l'intérieur ; il veut la révolution à partir du haut, c'est-à-dire l'expropriation de la grande industrie. « Ich will den Herren nur nehmen, was ihre Zuständigkeit überschreitet, die Macht im Staat »<sup>11</sup>. Alors qu'il possède une preuve démontrant clairement que Knack projette de livrer des canons à des pays ennemis, ce qui constitue un acte de haute trahison, il se voit acculé à l'échec par Lannas, qui préfère sauvegarder le bel équilibre de son système.

On voit que Terra et Mangolf aboutissent tous deux à l'échec, l'un par la voie du soulèvement anarchique et individualiste contre la société bourgeoise, l'autre par la voie de l'adaptation à l'ordre social existant. Tout comme le libéralisme souple de Lannas, les deux représentants des autres courants dans l'intelligentsia allemande ne réussissent pas à atteindre leur but. Ils se heurtent au « gouvernement secret » des grands industriels.

## Les répercussions

Il y a plusieurs raisons qui expliquent le grand succès qu'a eu *Der Untertan* immédiatement après sa parution. Certains extraits avaient déjà paru en 1911-1913 dans la revue populaire *Simplicissimus* ainsi que dans d'autres périodiques. De plus, Heinrich Mann était alors une personnalité qui jouissait de l'estime des jeunes, c'est-à-dire avant tout des expressionnistes. Il n'avait pas à se soucier de publicité à cette époque, car la dispute avec son frère Thomas le plaçait déjà au centre de l'actualité.

Du côté expressionniste, il faut mentionner surtout Ludwig Rubiner, qui rendit un hommage fort élogieux à Heinrich Mann dans la revue *Aktion*. Il saluait en l'auteur de *Der Untertan* un écrivain capable de susciter par son roman des réactions dépassant le monde littéraire :

In Deutschland weiss man alles mögliche von Dichter. Am ehesten, mit wem er in Krach liegt und wieviel er verdient. Eins weiss man bei uns nicht : dass er eine aktive Wirkung ausüben kann (Wenn sich nach dem Werther die Leute tot schiessen, so ist das Buch gut; wenn sie auf andere schiessen, besser). Heinrich Mann, zufällig kann das<sup>12</sup>.

11. Heinrich Mann, *Der Kopf*, Berlin/Wien/Leipzig, 1925, p. 438 ; *Die Armen*, Leipzig, 1917.

12. Ludwig Rubiner, « Heinrich Manns *Der Untertan* », *Die Aktion*, 4 (1914), p. 337.

Quatre mois après ce commentaire de Rubiner, l'occasion fut donnée aux Allemands de prendre les armes ; toutefois, ce n'est pas pour la révolution qu'ils se battaient, mais bien « mit Gott für Kaiser und Vaterland », contre ceux qu'ils appelaient leurs ennemis.

Le but premier de *Der Untertan* était de réveiller le bourgeois allemand au moyen de la satire, de lui faire prendre conscience de son étroitesse d'esprit et de sa vanité, de l'inciter enfin à en tirer les conséquences qui s'imposaient. Mais le roman fut compris autrement. Dans un essai datant de 1915 et intitulé *Zola*, Heinrich Mann voyait dans le cycle des *Rougon-Macquart* un présage de la chute de la bourgeoisie française lors de la débâcle de 1871. En supposant, comme on l'a déjà fait, que c'était là une interprétation anticipée du dénouement de *Der Untertan* — l'épisode de la tempête apocalyptique ne figurait pas au nombre des extraits déjà publiés — il fallait en conclure que l'Allemagne se dirigeait elle aussi vers la débâcle — et celle-ci ne se fit pas attendre longtemps. « Objektiv hing daher der Erfolg des « Untertan » von einer Niederlage ab, denn ein Sieg hätte das Schicksal eines angeblich defätistischen und antideutschen Pamphlets wohl endgültig beschlossen »<sup>13</sup>. La « légende » qui s'est créée autour d'Heinrich Mann après la fin de la guerre reposait sur le fait que les événements avaient confirmé le roman a posteriori ; pour Heinrich Mann, c'était en quelque sorte une victoire à la Pyrrhus. Ainsi donc, le roman fut compris et accepté comme une étude sur la « maladie de la mort », c'est-à-dire de la guerre. Mais ceci entraînait en contradiction presque directe avec les intentions véritables du roman : « aus Appell zur Besinnung auf sich selbst und zur revolutionären Tat war die resignierte Erkenntnis katastrophaler Vollendung geworden », et Heinrich Mann se voyait désormais étiqueté comme le prophète du désastre allemand<sup>14</sup>. Les Allemands, à qui « der verlorene Krieg zuerst Bedenken über ihren Zustand aufdrängte »<sup>15</sup>, prenaient conscience rétrospectivement des mécanismes qui les avaient menés à la catastrophe.

Avec *Die Armen*, Heinrich Mann se tourna vers un nouveau public, vers les prolétaires qu'il se proposait de décrire dans le roman. Le fait que l'auteur s'adresse à un public différent se perçoit déjà au niveau du style. Contrairement à son attitude dans *Der Untertan*, l'auteur se permet d'intervenir directement pour commenter, évaluer, condamner, comme s'il voulait tenir le lecteur en tutelle et lui enlever toute possibilité de se former une opinion personnelle. En fait, les « pauvres » n'avaient pas besoin de telles insinuations pour

prendre position en faveur des prolétaires. Mais le portrait que ce roman nous livre de la classe prolétaire n'est pas plus flatteur, en définitive, que celui de la bourgeoisie dans *Der Untertan*, sauf que maintenant, il n'est plus question de rire. Tout comme les bourgeois, les prolétaires ne songent qu'à leur petit « aber wohlverstandenen Vorteil »<sup>16</sup>, et leurs représentants au Reichstag sont de mèche avec le gouvernement. On ne s'étonne donc pas de ce que la social-démocratie allemande ait manifesté de sévères critiques à l'égard de ce roman. On reprocha à l'auteur de n'avoir (en tant que bourgeois !), qu'une connaissance superficielle de la condition des prolétaires. Quant à la fable voulant qu'un procès pour héritage serve de symbole à la lutte des classes, on conclut que pareille naïveté était attribuable à l'ignorance et méritait qu'on la prît en pitié. On ne voulait pas que les ouvriers fussent mêlés à des intentions littéraires, on s'objectait à ce que quelqu'un « sich somit zwischen sie und ihre legalen Vertreter drängte »<sup>17</sup>. La gauche non organisée condamna ce livre elle aussi :

Dieser entsetzliche Schund (der in jedem beliebigen Stile geschrieben sein konnte, aber, nicht gerade überraschenderweise, in modernisiert kurzgefasster Sprache, nach Art der ungebeten zutraulichen Schreibmache des alten, liberalen Spielhagen abgefasst ist), dieser grauenhafte Meisterschund : zeigt die völlige Menschenfremde eines sogenannten geistigen Führers. Was ist für den Freiheitsführer Heinrich Mann ein anstrebenwertes Ziel ? Die Vermögensänderung aus der Hand des einen in die Hand des andern. Was ist ihm das Erregende, Befreiende, Gefährlich-Radikale, Umstürzlerische — mit einem Wort, was ist ihm das Geistige ? Lateinlernen. Hält Mann selbst das Latein für so wichtig ? Nein, aber das Wissen. Doch dass dem Romanschriftsteller dies geschehen konnte : Menschenwissen mit Lernwissen zu verwechseln, einen Fürsprecher der Menschheit mit einem Rechtsanwalt — : Das zeigt den erbärmlich niedrigen Stand der intellektuellen Bürgerlichkeit. Jedes Wort, das diese Gegend sagt, ist ein Missverständnis. Von denen ist nichts zu erwarten<sup>18</sup>.

On se refusait donc à reconnaître les formes de comportement prolétaire que le roman avait réussi, en partie, à bien dégager, et on ne voulait pas s'identifier non plus avec les personnages, comme l'avaient fait les lecteurs de *Der Untertan*. Pour ce qui est d'Heinrich Mann, la conclusion qu'il semble lui-même tirer de ce roman, c'est qu'il n'y a personne, même parmi les ouvriers, qui puisse prendre en main la direction de l'État.

Dans son essai *Kaiserreich und Republik*, Heinrich Mann souhaitait que la responsabilité dans l'État fût confiée à un genre de tiers État, un « Weites Kleinbürgertum aus Kopf — und Handarbeitern »<sup>19</sup>, une petite

13. Lorenz Winter, *Heinrich Mann und sein Publikum*, Köln/Opladen, p. 53.

14. *Op. cit.*, p. 54-55.

15. Heinrich Mann, *Ein Zeitalter wird besichtigt*, Berlin, 1947, p. 181.

16. *Der Untertan*, p. 161.

17. Winter, p. 59.

18. Ludwig Rubiner, « Heinrich Manns *Die Armen* », *Die Aktion*, 3,4 (1918), p. 36.

19. Winter, p. 62.

bourgeoisie qui serait issue du fusionnement de la bourgeoisie et de la classe ouvrière. Mais on ne retrouve rien de tout cela dans *Der Kopf*. Les héros, Mangolf et Terra, sont tous deux d'origine bourgeoise, et chacun d'eux projette à sa façon «die Machtübernahme des Bürgertums in Friedenszeiten»<sup>20</sup>. Mais vers la fin du roman, lorsqu'ils parviennent enfin au pouvoir, ils sont obligés de constater qu'ils ont contribué à provoquer la guerre du fait qu'à leur insu, ils faisaient le jeu de la grande industrie. Par conséquent, ils se suicident.

Erich Dürr, qui fut l'un des premiers critiques à se prononcer sur le roman, intitula son compte rendu «Der Selbstmord des Kopfes»<sup>21</sup>. Il constata que le fondement théorique du roman constituait en fait une réfutation de certaines thèses d'Heinrich Mann, car «die Satire des Vorkriegsbürgertums ging davon aus, dass es (das Bürgertum) der Herzenkaste die politische Macht nicht entwunden hatte : weder der Opportunist Hessling noch der Idealist Buck». L'opportuniste Mangolf et l'idéaliste Terra sont condamnés «weil sie im Zuge ihrer Geschäfte mit der bestehenden Gesellschaftsordnung die Macht an sich gerissen hatten»<sup>22</sup>. La conclusion s'impose donc : «der Kopf war nicht da, der es hätte besser machen können, selbst die geschicktesten Leute lässt Heinrich Mann scheitern»<sup>23</sup>. Pour participer à la puissance, il semble qu'il faille renoncer à croire en la réussite de l'idée. Mangolf et Terra, qui incarnent respectivement la réussite et l'idée, meurent couchés l'un sur l'autre en forme de croix — on pense au dénouement de la pièce de Kaiser, *Von morgens bis mitternachts*, où le caissier de banque se suicide lui aussi au milieu d'une symbolique évoquant le Christ, mais dans un cas comme dans l'autre, il s'agit moins d'un sacrifice que d'un «überscharfes, sich in Verzweiflung und Negation kundgebendes Urteil über die Zeit»<sup>24</sup>. Avec *Der Kopf*, Heinrich Mann s'était engagé de toute évidence dans une voie sans issue. Cette œuvre, comme le souligne Dürr dans

son compte rendu, représente «einen Wendepunkt, ein Ende, eine Unmöglichkeit, die neue Möglichkeiten herausfordert».

Il faudra attendre environ dix ans avant qu'Heinrich Mann ne découvre de nouveaux horizons. Avec «l'allégorie véritable» du bon roi Henri Quatre, il offre une «solution modèle» au problème de la synthèse de l'idée et de l'action. On avait toujours reproché à Heinrich Mann, un peu comme à Erich Kästner, de se limiter à une critique négative. Mais ici, pour la première fois, Heinrich Mann est en mesure de citer un exemple positif emprunté à l'histoire. Il s'agit en quelque sorte d'une démonstration épique de ce que les essais avaient déjà prêché.

Il est possible que cette prise de conscience débouchant sur des considérations d'ordre philosophique ait contribué à limiter la diffusion des deux derniers romans de la trilogie. Seul *Der Untertan* a survécu jusqu'à aujourd'hui. À l'Est, la critique littéraire le considère comme le premier roman «in dem der Dichter die Methode des kritischen Realismus voll meisterte»<sup>25</sup>, et on se réclame de lui comme du pionnier du réalisme socialiste.

En 1969, la revue *Akzente* publia sous le titre «Bis zu mir reichende Wirkungen» les commentaires de quelques écrivains célèbres sur Heinrich Mann. Lorsqu'on interrogea Heinrich Böll, il répondit, se référant à *Der Untertan* :

Im "Untertan" ist die deutsche Klein — und Mittelstadtgesellschaft bis auf den heutigen Tag erkennbar. Es bedarf nur weniger Veränderungen, um aus diesem scheinbar historischen Roman einen aktuellen zu machen : den Missbrauch alles "Nationalen", des "Kirchlichen", der Schein-Ideale für eine handfest-irdisch-materielle bürgerliche Interessengemeinschaft, der alles Humanitäre, sozialer Fortschritt, Befreiung jeglicher Art verdächtig ist, deren Moral heuchlerisch ist, die kritiklos untertan ist. Ich war erstaunt, als ich den "Untertan" jetzt wieder las, erstaunt und erschrocken : fünfzig Jahre nach seinem Erscheinen erkenne ich immer noch das Zwangsmodell einer untertänigen Gesellschaft<sup>26</sup>.

20. Winter, p. 62.

21. *Die Literatur*, 28 (1925/26), p. 75-77.

22. Winter, p. 62.

23. Dürr, p. 76.

24. *Kindlers Literatur Lexikon*, vol. VII, col. 807.

25. Kirsch, Edgar und Hildegard Schmidt, «Zur Entstehung des Romans *Der Untertan*», *Weimarer Beiträge*, 1 (1960), p. 112.

26. *Akzente*, 16 (1969), p. 403.

## L'«HOMO PARTIALITER ARTIFICIALIS» DANS LA LITTÉRATURE ALLEMANDE

James O'Neil

Département de germanistique  
Université McGill

L'«Homo partialiter artificialis», l'homme «en partie artificiel» a été entièrement négligé par les critiques de la littérature allemande, et souvent à juste titre. Cet être humain aux prothèses, jambes en bois, yeux en verre, prothèses dentaires, perruques, etc. apparaît dans la littérature comme un élément comique et grossier ou comme souvenir visuel d'un malheur passé. La littérature allemande est pleine de ces infortunés qui inspirent soit la pitié soit le rire. Ils jouent aussi un autre rôle en tant que réalisation des tendances sadiques de l'auteur ou du lecteur. Un exemple de cette dernière fonction se trouve dans *Die kurzweiligen Sommer-Tage* de Johann Beer, roman picaresque baroque publié en 1683. Dans un épisode, Wastel, jeune fripon, raconte une histoire que son ami trouve particulièrement drôle :

... und er erzählete, dass er einsmals einem Herrn gedienet, welcher nur ein Bein gehabt. 'Das andere', sagte er, 'war von hartem Holze gedrechselt und so künstlich zugerichtet, dass er Strümpf und Schuh darüberziehen können. Also knappte er nur ein wenig, und hätte der Tausendste nicht gedenken sollen, dass es ein hölzern Bein war. ... Abends, als ich ihn ausgezogen und den hölzern Fuss heruntergedreht hatte, nahm ich solchen heimlich mit mir, sägte ihn mit unserer Holzsäge entzwei und grub beide Stücke in die Erde, ... Als mich aber mein Herr bei dem Kopf erhaschen wollte, sprang ich zurück und hiess ihn einen Schmierhansen über den andern, denn ich wusste wohl, dass er nicht so geschwind hupfen konnte als ich laufen. Also nahm ich ihm, weil er mir allgemach zwei Jahr lang keinen Sold gegeben, zwei Halsuhren und und einen silbern Degen von der Wand hinweg und eilte damit meinen beiden Gesellen nach...

Bien que nous riions, nous nous moquons de la victime qui n'a qu'une jambe. Sa jambe en bois sert de tremplin à une situation comique.

Heureusement ce n'est pas l'unique fonction de l'homme «en partie artificiel» dans la littérature allemande. Par moments il assume un rôle d'une plus grande importance, d'une signification non plus physique mais symbolique. À l'origine il figurait surtout dans des situations comiques, d'une part parce qu'il était exclu de tous les genres plus «élevés» de la littérature et d'autre part parce que le public avait l'habitude de rire devant les choses maladroites ou grotesques.

Bien qu'il existe de nombreux exemples du rôle de l'homo partialiter artificialis dans la littérature alle-

mande, je me propose de n'en traiter que deux exemples concrets : *Der neu ausgefertigte Jungfer-Hobel* (1681) de Johann Beer et *Der Besuch der alten Dame* (1956) de Friedrich Dürrenmatt. Dans chacun des deux ouvrages une femme aux prothèses joue un rôle très important. En comparant ces deux femmes on verra comment ce motif simple peut être employé de plusieurs manières différentes.

Dans *Jungfer-Hobel*, une des quatre satires écrites par Beer, dirigée contre «das heutzutage im Grund verdorbene Frauenzimmer», l'auteur essaie de diffamer toutes les femmes. Selon Beer les principales caractéristiques de la femme sont la vanité, l'inconstance, le mensonge, l'obscénité et la stupidité. Il n'est pas étonnant que dans un épisode particulier Beer critique un de leurs «attributs» principaux, leur pouvoir de tromper des hommes.

Cette habileté féminine constitue une longue tradition dans la littérature allemande, dans d'autres littératures aussi, mais elle trouve peut-être sa plus parfaite expression chez Beer. D'autres auteurs ne vont pas aussi loin dans l'énumération des moyens employés par la femme pour cacher ses insuffisances perceptibles et pour accentuer ses attributs moins importants. Ceci est très bien démontré par une épigramme de Johann Joachim Ewald :

Dorilis

Armbänder, Palatin, Aigretten, Schönpflaster, Ohrgehäng,  
Manschetten Pompons, Bandlätze, Garnituren, Mantille, Reifrock, Handschuh, Uhren, Schminck, Esclavagen, Flohr, Brillanten, Strickbeutel, Schnürbrust, Engageanten, Halsschleifen, Kappen und Bouquetter, Saloppen, Hauben und Planschetter, Glasfedern, Roben, Müffe, Schmelzwerk, Careassen, Spitzen, Ringe, Pelzwerk — Dies alles hat nur einen Namen Und heisset Dorilis zusammen.

Johann Joachim Ewald (1755)

Beer, cependant, réussit à créer une situation extrême et unique dans la mesure où il dépasse les moyens cosmétiques de la déception pour mettre l'accent sur l'emploi des prothèses. Il crée, par exemple, la scène suivante, racontée par *Jungfer-Hobel* :

Abends, wie sie sich niederlegten, so sah der Bräutigam, dass sie einen Buckel hatte wie zwei Klöppelkissen. An einem Bein hinkte sie, und das andere war eine hölzerne Stelzen. Damit griff sie mit beiden Händen in die Gosche und langte alle beide Reihen Zähne

heraus. Auf solches bückte sie sich mit dem Kopf auf ein Tischlein, und der Bräutigam, welcher dort im Bette zwischen dem Vorhang ganz erblasst hervorguckte und immer ein Kreuz aufs andere machte, vermeinte, sie würde eine abgefangene Laus tot drücken. Aber anstattdessen sah er, dass sie ein Aug aus dem Kopfe langte, welches nach venezianischer Art gar artig und künstlich aus Glas geschmelzet worden. Nach diesem zog sie die Mütze vom Kopf, und als sie die aufgesetzten falschen Haare herunter hatte, sah der Bräutigam mit Schrecken, dass sie den Grind hatte. Sie schraubte über dieses ein Ohr vom Kopfe, welches ihr aus Helfenbein hineingedrechselt worden. Auf solches nahm sie auch die halbe Nase vom Gesicht hinweg, die von einem künstlichen Wachspoussierer naturel zugerichtet war, dass mans vor einen wahrhaftigen Schmecker gehalten. Als dieses geschehen, rufte sie die Kammermagd Cicipe, die musste ihr linken Arm, so ingleichen von Wachs gemacht war, vom Leibe runternehmen. O monstrumingens, horrens, deforme cui lumen ademptum, gedachte der Bräutigam, sprang demnach gähling aus dem Bette, nahm seine Schlafhosen über die Achsel und eilte, was er konnte, zu einem Nachbar.

Dans Johann Beer, *Der neu ausgefertigte Jungfer-Hobel*, 1681.

C'est ici que Beer fait preuve de sa dette envers les traditions populaires de la littérature allemande. La situation comique de l'œuvre est basée sur l'absurde, sur l'impossible et sur l'exagération comme moyens d'expression.

Il faut se rappeler, qu'en se servant d'un tel personnage Beer avait d'autres intentions. Outre l'effet comique que suscite une telle situation absurde, Beer veut créer une scène horrible et laide. En même temps la vieille femme horriblement difforme symbolise la nature trompeuse de la femme. Dans le cas de la scène horrible, l'horreur de la situation ne se réalise pas pour le lecteur. À vrai dire, à l'intérieur de la scène même, le palefrenier (valet d'écurie) effrayé incarne la réaction voulue, mais pour le lecteur lui-même, cependant, le côté comique de l'épisode l'emporte incontestablement sur sa nature potentiellement effrayante. Il ne faut pas oublier pourtant que tout en se moquant de l'artificialité physique de la femme, l'auteur effectue une critique très sérieuse de sa nature spirituelle. Au lieu de quitter le domaine des questions sérieuses, Beer n'a fait que transformer ces questions, au moyen de l'exagération, en une forme de satire plaisante. La fausseté de la femme reste évidente, rendue plus indirecte, donc plus amusante, la fausseté se manifeste sous la forme de la femme en partie artificielle. Ainsi la femme joue un rôle double dans cet épisode.

La femme est avant tout un personnage comique, dont le caractère difforme, grotesque et ridicule mérite le rire. Elle n'est certainement pas prise à pitié. De l'autre côté, cependant, son caractère « artificiel » prend une nouvelle importance dans la mesure où il représente la nature trompeuse de la femme. L'*homo partialiter artificialis* a une importance symbolique aussi bien qu'une valeur comique, bien que l'accent soit mis sur celle-ci. Avec l'évolution de la littérature allemande la signification symbolique de la prothèse

est devenue de plus en plus importante. Cette transition se réalise en *Der Besuch der alten Dame* de Friedrich Dürrenmatt.

L'ouvrage de Dürrenmatt offre une comparaison frappante avec celui de Beer dans la mesure où ils sont tous les deux basés sur le même thème (ou personnage) central, celui d'une femme aux prothèses. Pourtant, à cette forme de *l'homo partialiter artificialis* chacun des deux auteurs donne un rôle différent. Chez Beer, l'accent est mis sur l'absurde au détriment du grotesque et du symbolique. Dürrenmatt en fait le contraire.

Les deux auteurs développent ce même motif de façons différentes. Comme Beer voulait faire ressortir l'absurdité il dévoilait d'une manière saillante et grotesque la nature artificielle du personnage. Dürrenmatt de l'autre côté ne tient pas à mettre en valeur cet aspect. Les prothèses de Claire Zachanassian sont traitées d'une manière plus subtile, presque accessoirement, avec un minimum de fanfare. Les prothèses sont mentionnées brièvement — cinq fois dans la pièce, une fois en particulier après un échange entre Claire et Ill, son amoureux depuis son enfance .

ILL : Dies nur dies. Ich liebe dich noch !

(Er küsst ihre rechte Hand.)

ILL : Dieselbe kühle weisse Hand.

CLAIRE ZACHANASSIAN : Irrtum. Auch eine Prothese. Elfenbein. (Ill lässt entsetzt ihre Hand fahren)

ILL : Klara, ist denn überhaupt alles Prothese an dir !

CLAIRE ZACHANASSIAN : Fast. Von einem Flugzeugabsturz in Afghanistan. Kroch als einzige aus den Trümmern. Auch die Besatzung war tot. Bin nicht umzubringen.

DIE BEIDEN BLINDEN : Nicht umzubringen, nicht umzubringen.

Dans le passage on peut remarquer aussi deux légères différences dans la façon dont chaque auteur a choisi de développer ses personnages. Premièrement, tandis que la vieille se sert de ses prothèses pour cacher ses infirmités, Claire, de son côté, ne tait nullement ses « insuffisances ». Bien au contraire, elle l'avoue volontairement. Au début de la pièce, elle mentionne explicitement sa prothèse, bien que celle-ci n'eût pas été remarquée.

CLAIRE Z. : Unsinn. Du bist fett geworden. Und grau und und versoffen.

ILL : Doch du bist die gleich geblieben. Zauberhexchen !

CLAIRE Z. : Ach was. Auch ich bin alt geworden und fett. Dazu ist mein linkes Bein dahin. Ein Autounfall. Ich fahre nur noch Schnellzüge. Doch die Prothese ist vortrefflich, findest du nicht? (Sie hebt ihren Rock in die Höhe und Zeigt ihr linkes Bein) Lässt sich gut bewegen.

ILL : (wischt sich den Schweiß ab) Wäre nie daraufgekommen, Wildkätzchen.

Elle est nullement un exemple de la « femme trompeuse » que l'on trouve chez Beer. En deuxième lieu, Dürrenmatt dépeint Claire comme un personnage qui a été victime de malheurs passés, malheurs qui l'ont marquée d'une façon concrète. Elle est digne de pitié

tandis que Jungfer Hobel chez Beer ne méritait que le rire et l'abus. Elle a été victime d'un accident de voiture et d'un autre d'avion. Comme elle dit elle-même :

CLAIRE Z. : Das Leben ging weiter, aber ich habe nichts vergessen, Ill. Weder den Konradswald noch die Petersche Scheune, weder die Schlafkammer der Witwe Boll noch deinen Verrat. Nun sind wir alt geworden, beide; Du hast dein Leben gewählt und mich in das meine gezwungen. Du wolltest, dass die Zeit aufgehoben wurde, eben im Wald unserer Jugend, voll von Vergänglichkeit. Nun habe ich sie aufgehoben, und nu will ich Gerechtigkeit, Gerechtigkeit für eine Milliarde.

Elle a énormément souffert toute sa vie à la fois spirituellement et physiquement; elle n'est par conséquent nullement en butte au ridicule.

Ainsi Dürrenmatt a-t-il diminué l'aspect comique de la prothèse — mais pas entièrement. À un moment, quant Ill et Claire sont assis l'un à côté de l'autre, la conversation suivante a lieu :

ILL : Wir haben Millionen nötig.

CLAIRE Z. : Wenig.

ILL : (begeistert) Wildkätzchen!

(Er schlägt ihr gerührt auf ihren linken Schenkel und zieht die Hand schmerzerfüllt zurück)

CLAIRE Z. : Das schmerzt. Du hast auf ein Scharnier meiner Prothese geschlagen.

Dans une autre scène, scène rendue vivante par la musique de guitare, les fleurs et l'amour, il y a ce dialogue :

(Vom Balkon her dringen einige Gitarrentakte. Die Stimme

CLAIRE Z. : Reich mir mein linkes Bein herüber, Bobby.

DIE STIMME DES BUTLERS : Ich kann es nicht finden.

CLAIRE Z. : Hinter den Verlobungsblumen auf der Kommode.

Ce ne sont cependant que des cas peu nombreux et évidemment ne reflètent pas le but principal de l'auteur en ce qui concerne la création d'un tel personnage. Ses prothèses jouent un rôle plus grand dans la mesure où elles rehaussent sa personnalité infirme et dénaturée.

Dürrenmatt présente Claire Zachanassian ainsi : « ... zweinundsechzig, rothaarig, Perlenhalsband, riesige goldene Armringe, aufgedonnert, unmöglich, aber gerade darum wieder eine Dame der Welt, mit einer seltsamen Grazie, trotz allem Grotesken. » Elle est grotesque, à la fois physiquement et spirituellement. Elle est la femme la plus riche et la plus puissante du monde, mais elle est en même temps infirme, méchante et vindicative. Elle décide de payer à une petite ville, Gullen, un milliard de dollars pour l'exécution d'un amoureux de son enfance, créant ainsi une situa-

tion horrible et effrayante. Ceci est souligné par la nature à moitié mécanique, artificiellement « assemblée » de Claire elle-même. En outre, la manière naturelle dont ses prothèses sont devenues une partie intégrale de sa personnalité aussi bien que de son corps. Elles ont même une importance symbolique sur plusieurs plans.

Une étude plus profonde révèle que les prothèses symbolisent quatre motifs distincts. Elles représentent premièrement les malheurs qui ont fait souffrir l'héroïne et qui témoignent de son passé tragique. En deuxième lieu, elles symbolisent son caractère dur et insensible. Sa « kühle weisse Hand », telle qu'elle est décrite par Ill, n'est qu'un prolongement de sa personnalité. Troisièmement, ses prothèses sont devenues symboles du fait qu'elle n'est plus la même femme qui est partie de Gullen il y a plusieurs années sous le nom de Kläri Wäscher. Ceci devient évident après avoir examiné deux dialogues entre Claire et Ill dont nous avons déjà parlé. Finalement, on pourrait dire qu'elles symbolisent ce qui constitue le thème principal de la pièce, à savoir qu'il y a un prix à toute chose. Sur le plan de la pièce en général, Claire achète la justice, sur le plan personnel, elle s'achète un nouveau corps, le meilleur qui se puisse acheter, que l'on ne pourrait pas distinguer d'un vrai corps — ce qui serait également le cas pour sa « justice ».

La comparaison du rôle des prothèses dans *Jungfer Hobel* de Beer et *Der Besuch der alten Dame* de Dürrenmatt nous a fait voir que les prothèses fonctionnent sur trois plans différents. Elles sont capables de provoquer le rire, étant absurdes ou maladroites; elles éveillent l'horreur ou l'épouvante en raison de leur côté grotesque; finalement, elles jouent un rôle symbolique en représentant un point de vue, ou une idée abstraite.

Dans l'œuvre de Beer, la première fonction est plus importante que les deux dernières. Dans la pièce de Dürrenmatt, par contre, le contraire est vrai. Dans les deux cas l'*homo partialiter artificialis* joue néanmoins un rôle complexe et important. Malheureusement, on ne peut traiter ici de toutes les œuvres qui auraient pu être incluses dans une étude de ce thème. J'ai laissé de côté les œuvres qui feraient partie d'une étude plus exhaustive. Je me suis borné à jeter le jour sur un domaine de la littérature que des textes savants ont plus ou moins passé sous silence mais qui mériterait cependant des recherches supplémentaires.



# LA MIMÉSIS À L'ÉPOQUE DE L'AUFKLÄRUNG

A. Hsia

Département de germanistique  
Université McGill

Au siècle des Lumières, trois groupes de théoriciens poétiques déterminaient le bon goût littéraire : l'école formée autour de Johann Christoph Gottsched (1700-1766) dont faisait partie Johann Elias Schlegel (1718-1749) ; les littérateurs suisses Johann Jakob Bodmer (1698-1783) et Johann Jakob Breitinger (1701-1776) ; et enfin, mis à part, Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781). Dès le milieu des années 1720 jusqu'aux années 1740, Gottsched fut considéré comme « le Pape de la littérature ». Il représentait ce concept rationaliste et rigoureux d'une poésie en tant qu'« art acquis ». Son autorité commença à décliner au moment où les théoriciens suisses publièrent trois œuvres critiques en 1740. Ces dernières prenaient position en faveur de l'élément merveilleux en poésie qu'ils voyaient comme « une peinture en paroles ». Gottsched ne fut que partiellement détrôné par Lessing qui publia l'œuvre bien connue *Lettres sur la littérature du jour* (16/2/1759).

La poésie signifie pour ces cinq poètes critiques une imitation de la nature, mais seul Schlegel y applique la discipline d'une recherche systématique de la mimèse même<sup>1</sup>. À ses yeux, l'imitation est la reproduction voulue d'une image comparable à l'archétype. La ressemblance est assurée lorsque la relation entre les parties de l'image équivalent à celles du modèle<sup>2</sup>. Schlegel en donne un exemple : la relation entre 3 : 9 correspond exactement à celle de 6 : 18, quoique la formule diffère. En termes mathématiques, l'imitation se lirait :  $3 : 9 = 6 : 18^3$ .

Cette condition ne peut être remplie que lorsque tous les éléments, de même que la structure de l'image, ressemblent à ceux du modèle. Dans cette éventualité, il ne faut toutefois pas oublier qu'il s'agit de relation et non de parfaite ressemblance, c.-à-d. d'identité<sup>4</sup>. Cette dernière ne se réalise que rarement puisque l'on considère le modèle en lui attribuant une ou même plusieurs caractéristiques bien que l'on ne puisse les rendre toutes. Dans *Essai d'imitation*, Schlegel donne un conseil pratique : l'auteur dramatique doit faire parler ses caractères en vers afin d'éviter

l'identité entre le modèle et l'image sans diminuer la ressemblance entre ces éléments<sup>5</sup>. Pour le poète théoricien Schlegel, il semblait important de posséder une formule servant à contrôler et à vérifier l'imitation, une formule de comparaison entre le modèle et l'image. À titre d'exemple, « l'expression poétique » et « le langage courant » d'une personne doivent être mesurés suivant un caractère identique et un même état émotionnel. D'autre part, en poésie épique, on doit comparer le modèle à l'image perçue à partir d'une narration ou d'une description. Selon Schlegel, il y a imitation lorsque les deux éléments se ressemblent<sup>6</sup>.

Pour les rationalistes du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'imitation ne représente pas le but ultime de la poésie que se veut plutôt hédonistique et didactique, de façon à possiblement contribuer au bonheur de tous. Pour Schlegel, bon dramaturge de son époque, le charme constituait le but principal à atteindre en poésie : en conséquence, la plus grande faute possible devenait la « fadeur » de l'imitation<sup>7</sup>. Schlegel croit en effet que le lecteur ou le spectateur ne trouvera de satisfaction que s'il est en mesure d'assurer la similarité et la correspondance entre la relation des facteurs de l'image et de ceux du modèle. Mais en quoi consiste donc cet archétype ? Schlegel ne considère pas ce dernier comme la « chose » en elle-même, mais seulement comme le concept que l'on s'en fait. Il s'ensuit que l'imitation n'est pas une copie naturelle mais plutôt une reproduction de notre concept d'une action ou d'un objet<sup>8</sup>. De plus, la norme d'imitation établie par Schlegel devrait engendrer le plus de plaisir possible, à la fois qualitativement et quantitativement : la qualité dépend donc du modèle et du moyen utilisé, et la quantité peut être atteinte par l'artiste à condition qu'il respecte le concept général et imaginaire de son modèle. Aussi, la création artistique consiste-t-elle à imiter prudemment sous une forme artistique appropriée une certaine qualité du concept d'un objet. Différentes imitations d'un même modèle seront ainsi produites selon la qualité et le concept de l'archétype modifié par le temps. Schlegel lui-même commente ce sujet comme suit :

1. *Joh. Elias Schlegels Werke*, edit., Johann Heinrich Schlegel, Kopenhagen und Leipzig, 1761-1770, Part. 3, p. 95-162.

2. Schlegel se servait des expressions « Vorbild » et « Bild ».

3. Cf. § 2 de Schlegel, « Abhandlung von der Nachahmung ».

4. Cf. *ibid.*, § 8 et § 9.

5. *Ibid.*

6. Cf. *ibid.*, § 2.

7. Cf. *ibid.*, § 17 et § 18.

8. Cf. *ibid.*, § 19.

L'Électre de Sophocle, d'Euripide et d'Eschyle, et — parmi nos contemporains — celle de Crébillon, sont des représentations tout à fait différentes. On ne peut cependant affirmer que l'une d'entre elles ne rend pas le caractère. L'Achille de Racine diffère de celui d'Euripide, sans parler d'un bon nombre d'autres exemples qui se manifestent d'eux-mêmes lorsque l'on respecte la règle et que l'on essaie de reconnaître les circonstances qui ont produit un écart entre l'image et le modèle<sup>9</sup>.

Comme l'écrit Schlegel, les poètes du siècle des Lumières doivent cesser d'imiter les modèles dégoûtants, bien qu'Aristote affirme que l'imitation de la laideur soit belle. Et si l'on ne peut éviter la représentation d'une telle laideur, d'ajouter Schlegel, l'élément disgracieux doit être atténué par la représentation. Il dit ainsi : « Il est préférable d'opter pour une description de l'objet moins vive et moins réelle plutôt que de perdre l'effet total de l'imitation à cause d'un naturalisme exagéré »<sup>10</sup>. Le rôle de la poésie étant de divertir le lecteur, le poète se doit d'imiter « une nouvelle réalité, soit en nature soit dans la mesure du probable : il s'ensuivra une augmentation du plaisir du lecteur... (et) par le fait même, de ses connaissances, puisque l'étrange et l'inconnu comportent une connotation de magique et de fascinant »<sup>11</sup>. Schlegel pense aussi que le poète doit éviter de « justifier par ses images de telles émotions fortes de sorte que le sentiment ne nuise à la beauté de l'imitation ou ne la supprime totalement »<sup>12</sup>.

Les théories de Schlegel sur l'imitation recourent en général celles de Gottsched. Lorsqu'il parle de la correspondance des représentations et des modèles, on doit l'interpréter à la lumière de la définition de l'imitation de Schlegel. « Correspondance » signifie vraiment « identité », c.-à-d. l'incapacité de distinguer entre le modèle et l'image ce qui n'est pas le but de l'imitation. Dans sa *Critique de l'art poétique*, Gottsched reprend à l'endroit où Schlegel s'arrête. Il distingue dans cette œuvre, trois sortes, trois degrés d'imitation : 1) la reproduction pure et simple des choses de la nature par la description ; 2) l'imitation d'un caractère ; 3) la représentation d'un événement<sup>13</sup>. Ce dernier qu'il nomme « fable » représente à ses yeux l'essence même de l'art poétique<sup>14</sup>. En fait, ce troisième type d'imitation contient déjà le deuxième<sup>15</sup>, parce que les actes sont posés par des hommes qui possèdent certaines caractéristiques et qui agissent en fonction de certaines impulsions émotives.

Gottsched ajoute par conséquent que « les actions et les passions de l'homme demeureront sûrement le sujet principal de l'art poétique »<sup>16</sup>. *Critische Dichtkunst* définit clairement la fable comme étant « le récit d'un événement possible et vraisemblable qui ne s'est pas nécessairement produit et sous lequel se cache une vérité morale et utile. On peut la qualifier en termes philosophiques d'« histoire d'un autre monde » »<sup>17</sup>. C'est exactement sous ce rapport que la poésie diffère de l'histoire narrative qui traite de véritables événements.

Gottsched décompose le concept de la fable en groupes variés à savoir : l'incroyable, le plausible et les fables mixtes ; l'épique et le dramatique ; le sublime et le commun. Certaines de ces subdivisions seront ensuite partagées à savoir le dramatique en tragique, en comique et en pastorale. Gottsched leur accorde toutefois une moindre importance. Elles ne constituent que l'aspect formel alors que l'essence de la poésie réside dans son caractère éthique. Gottsched, le rationaliste, enseigne la façon de créer une telle fable :

Il faut tout d'abord choisir une vérité morale et instructive qui puisse servir de base à tout le poème, en fonction des qualités, des buts à atteindre. À cette fin, il faut inventer une situation commune contenant l'action suscitant fortement la maxime didactique choisie comme base morale de l'intrigue... Cette dernière possède les quatre propriétés de base suivantes : elle est 1) universelle 2) calquée 3) fictive 4) allégorique, dans la mesure où elle cache une vérité morale<sup>18</sup>.

Si la fable est l'âme de la poésie, la vérité morale doit être désignée comme l'âme de la fable. En conséquence, Gottsched démontre dans sa *Critische Dichtkunst* comment une vérité morale peut être présentée sous la forme d'intrigues différentes sans en modifier la signification originale. Si le poète décidait d'illustrer par une fable ésoquienne l'axiome que l'injustice et la violence sont des vices repoussants, il choisirait l'événement suivant :

Un agneau se tenant paisiblement sur la rive du fleuve et désireux d'éteindre sa soif fut attaqué par un loup qui buvait en amont. Le prédateur accusa l'agneau d'avoir souillé son eau de telle sorte qu'il ne puisse plus en boire. Quoique ce dernier se soit confondu en excuses, évoquant l'improbabilité de l'incident, le loup, passant outre, l'agrippa et le dévora<sup>19</sup>.

L'auteur pourrait aussi opter pour une version comique :

Maître Têtedeporc était un jeune homme riche mais libertin et téméraire. Après avoir passé une demie journée à festoyer et à jouer de l'argent, il se retrouve au soir dans une maison mal famée. On l'y dépouille de tout son avoir, arrache de son corps ses vêtements et le jette à la rue dans le plus simple appareil. Tout en proférant des injures, il frappe alors en vain d'une porte à l'autre et enfin — son épée nue à la main — court à

9. Schlegel, « Abhandlung von der Nachahmung », § 20.

10. *Ibid.*, p. 523 (§ 23).

11. *Ibid.*, p. 520 (§ 22).

12. *Ibid.*, p. 521f. (§ 23).

13. Johann Christoph Gottsched, *Versuch einer Critischen Dichtkunst*, 4. vermehrte Auflage, Leipzig, 1751, p. 142ff.

14. *Ibid.*, p. 148.

15. Cf. *ibid.*, p. 107.

16. *Ibid.*, p. 93.

17. *Ibid.*, p. 150.

18. *Ibid.*, p. 161f.

19. *Ibid.*, p. 162.

travers les rues avec la ferme intention de se saisir des vêtements du premier venu plutôt que de retourner chez lui dans cet état. Il rencontre donc M. Paix-et-Amour, personne charitable, qui rentrait avec retard à la maison à la suite d'une visite chez son ami. Voilà l'individu que notre jeune homme attaque : il le contraint à jeter son épée mais le désarme aussitôt et le blesse légèrement. Il le force ensuite à retirer ses vêtements et à les lui rendre. L'assaillant n'a pas tôt fait de se rhabiller afin de retourner à son logis qu'au tournant de la rue, il aperçoit deux brutes payées par les ennemis de M. Paix-et-Amour qui veulent le rosser de coups. Maître Têtedeporc tombe entre leurs mains et, malgré de vives protestations et de pieux serments pour prouver qu'il s'agit d'une méprise, il reçoit la bonne correction. Dans sa rage et sa furie, il se débarrasse de ses vêtements, de son chapeau et de sa perruque et court vers la maison tout couvert de bleus<sup>20</sup>.

#### Et de façon tragique :

Un roi puissant convoitait un magnifique domaine que l'un de ses sujets possédait. Il offrit d'abord de l'argent à ce dernier mais, puisque l'homme refusait de vendre, le roi usa de force et de supercherie. Il le fit condamner et exécuter à l'aide d'accusateurs soudoyés, de faux témoins et de juges corrompus ; les biens du malheureux furent incorporés à ceux de la couronne<sup>21</sup>.

Alors que Gottsched considère la vérité morale comme l'âme de la fable, il suppose que la probabilité est la qualité la plus importante de toutes les fables<sup>22</sup> puisqu'une fable est toujours une imitation de la nature et qu'une «vraisemblance poétique» illustre avec précision «la ressemblance de la fiction et de la réalité»<sup>23</sup>. À des fins d'analyse, Gottsched prend plaisir à subdiviser la vraisemblance en conditionnelle et en complète. Les fables incroyables, comme celles d'Ésope, correspondent aux vraisemblances conditionnelles ; la poésie dramatique requiert surtout une vraisemblance complète<sup>24</sup> puisqu'elle imite ou illustre les actes humains. Voilà pourquoi Gottsched insiste sur le fait que le poète doit aussi être érudit et philosophe<sup>25</sup>. Il doit maîtriser «une parfaite connaissance des lois naturelles, de l'éthique et de la politique»<sup>26</sup>. Même si la nature l'a doté d'imagination, d'intelligence et d'humour, il doit joindre par tous les moyens ces qualités à l'étude et à la morale.

Au nom de la vraisemblance, Gottsched insiste sur l'unité de temps. Il critique en ce sens le *Julius Caesar* de Shakespeare parce que la tragédie se déroule depuis l'assassinat de César jusqu'à la bataille de Philippes «sans avoir pu observer une seule fois sur scène le passage du jour à la nuit bien que l'auditoire lui-même demeure assis au même endroit sans manger, boire ou dormir»<sup>27</sup>. Gottsched soutient que l'intrigue ne doit pas nécessiter plus de temps que les événements qui y sont décrits n'en requièrent

dans la réalité. Elle doit avant tout avoir lieu la même journée et se limiter à une période de douze heures. L'auteur recommande aussi l'unité de lieu pour accentuer la vraisemblance. «L'auditoire demeure au même endroit et les comédiens ne doivent modifier leur position que dans la mesure où celle-ci peut être observée d'un point fixe»<sup>28</sup>.

L'unité d'action seule ne constitue pas pour Gottsched une conséquence de la vraisemblance. Il soutient que la fable ne contient qu'une seule raison principale à savoir la vérité morale ; il ne doit pas y avoir deux actions d'égale importance, mais possibilité de création d'intrigues secondaires<sup>29</sup>.

Gottsched se sert de sa règle rigoureuse de la vraisemblance pour étudier l'emploi du merveilleux, lequel n'est admis que dans la mesure où l'auditoire en tire instruction et profit. Il distingue trois genres de merveilleux soit 1) les dieux et les esprits 2) les hommes extraordinaires et leurs exploits 3) les animaux et les objets dotés d'intelligence. Il faut cependant remarquer qu'en ce qui concerne le premier groupe, les dieux ne doivent pas être invoqués sans raison et la puissance divine accrue au point de permettre d'impossibles prouesses. L'auteur critique en ce sens les *Amphytryon* de Plaute et de Molière puisqu'ils présentent Jove et Mercure sous une forme des plus improbables<sup>30</sup>. En conséquence, la présentation des dieux — tout comme celle du diable, des magiciens et des sorcières — doit être évitée sur scène. D'autre part, les poètes doivent amplifier les rôles secondaires du merveilleux. Ils doivent inventer des caractères possédant de grandes vertus ou des vices marqués, tels Oedipe ou Médée<sup>31</sup>.

Gottsched poursuit ses explications et affirme que le troisième degré de merveilleux est le moins utilisé. Le poète ne doit pas non plus inventer de récits absurdes ou incroyables en des pays lointains. «Siam et le Pérou, le Ceylan et le Japon furent l'objet de faux contes si nombreux que les habitants de ces contrées auraient de bonnes raisons de penser, comme le font les Chinois, que nous sommes des cyclopes»<sup>32</sup>. On peut donc voir que Gottsched supprime le merveilleux en tant que tel ou ne le tolère simplement que par souci de tradition. Son concept du merveilleux doit plutôt être qualifié d'extraordinaire puisque ce dernier est naturel :

Les conditions atmosphériques inhabituelles, les naufrages, les années d'abondance et de disette, les fléaux et les épidémies, les sinistres, les campagnes militaires, les hauts sommets, les vallées enchanteresses riches en villages et en troupeaux, etc. sont bien sûr, des plus merveilleux tant et aussi longtemps que décrits de façon réaliste (naturelle)<sup>33</sup>.

20. *Versuch einer Critischen Dichtkunst*, p. 163.

21. *Ibid.*, p. 164.

22. *Ibid.*, p. 92 et p. 616.

23. *Ibid.*, p. 198.

24. *Ibid.*, p. 155.

25. *Ibid.*, p. 107.

26. *Ibid.*, p. 103.

27. *Ibid.*, p. 611.

28. *Ibid.*, p. 615.

29. *Ibid.*, p. 613.

30. *Ibid.*, p. 181 et p. 185.

31. *Ibid.*, p. 189.

32. *Ibid.*, p. 195.

33. *Ibid.*, p. 197.

La critique des Suisses diffère. Leur opinion se rapproche au moins de deux façons de celle de Schlegel: 1) les trois littérateurs soutiennent que la poésie cherche d'abord et avant tout à charmer l'homme plutôt qu'à le changer; 2) ils sont les principaux interprètes de la théorie de l'imitation tant que celle-ci reste plausible, théorie que Schlegel soutenait aussi quoiqu'il y accordait un peu moins d'importance<sup>34</sup>. Breitinger admet irrévocablement dans sa *Critische Dichtkunst* (1740)<sup>35</sup> que l'essence de la poésie consiste en l'imitation de la nature dans la mesure du possible; en conséquence, «un poème doit être considéré comme une histoire originaire d'un autre monde, qui pourrait exister»<sup>36</sup>. Quoique Gottsched dans sa *Dichtkunst* définisse la fable de façon similaire, il affirme toutefois que cet autre monde, à moins d'avoir été inculqué par tradition et d'être absolument nécessaire selon le point de vue technique de la tragédie, doit aussi être naturel. À ses yeux, le poète est tout d'abord un érudit, en pleine possession des règles de l'art; d'autre part, pour Breitinger, le poète est le créateur d'un monde idéal ou de nouvelles relations entre les objets existants, et qui s'efforce d'étudier les énergies cachées de la nature. Bien que l'emphase porte sur un autre aspect, le poète de Breitinger n'échappe pas non plus aux exigences de l'érudition. Il est un créateur dans la mesure où il produit des objets qui ne peuvent pas être expérimentés par les sens, c.-à-d. qu'il les introduit dans la réalité à partir du plausible<sup>37</sup>. Cet état est obtenu en combinant de façon intelligente le possible et le vraisemblable. Breitinger désigne à vrai dire le possible par le terme de merveilleux et il le définit comme suit :

L'émerveillement que nous ressentons à travers les sensations créées par le nouvel objet, s'accroît et s'intensifie par rapport à la distance (du nouvel objet créé d'avec la réalité); lorsque la distance devient si grande que la représentation semble contredire nos concepts usuels..., elle perd la désignation de «nouveau» et devient «le merveilleux»<sup>38</sup>.

Le vraisemblable donne crédibilité au merveilleux; ce dernier, au contraire, rend le vraisemblable at-

34. Schlegel, *op. cit.*, § 22 (p. 520).

35. Johann Jacob Breitinger, *Critische Dichtkunst*, Zürich, 1740.

36. *Ibid.*, p. 60.

37. *Ibid.* Des poètes plus récents tels Hermann Hesse exprime des choses semblables : «... nichts entzieht sich der Darstellung durch Worte so sehr und nichts ist doch notwendiger, den Menschen vor Augen zu stellen, als gewisse Dinge, deren Existenz weder beweisbar noch wahrscheinlich ist, welche aber eben dadurch, daß fromme und gewissenhafte Menschen sie gewissermaßen als seiende Dinge behandeln, dem Sein und der Möglichkeit des Geborenwerdens um einen Schritt näher geführt werden.» *Das Glasperlenspiel*, Frankfurt, 1960, p. 9.

38. Breitinger, *op. cit.*, p. 129.

trayant. Tous deux doivent toutefois être présentés avec «l'art d'une peinture poétique, de sorte que tout touche l'imagination de façon sensuelle, perceptible et emphatique» tel que perçu par l'œil de l'âme<sup>39</sup>.

Un peintre littéraire, affirme Breitinger, peut, grâce à l'image créée nous charmer jusqu'à un point tel que «nous... au moyen de notre imagination... consentons à le suivre à l'endroit... où il désire nous transporter»<sup>40</sup>. De plus, cet art d'imitation poétique peut non seulement saisir l'âme et bannir le mécontentement, mais aussi «purifier complètement les passions de l'âme de toutes ses conséquences et éventualités»<sup>41</sup>. Ainsi, la catharsis sera-t-elle réalisée sans tragédie, en touchant le cœur. Dans son essai *Von der Heiligen Poesie*<sup>42</sup> publié vingt ans plus tard, Friedrich Gottlieb Klopstock écrit de façon similaire :

Dans tout art de persuasion, le but principal fixé par l'artiste, c'est d'émouvoir et c'est ce que l'auditoire est en droit d'attendre de celui-ci. Son objectif se situe toutefois au-delà : alors que d'autres parties de l'âme sommeillent, il en éveille une qu'il a choisie et l'attendrit doucement afin de gagner son consentement tacite... mais il nous transporte vraiment avec une telle puissance que nous finissons par nous exclamer, crier de joie, réfléchir profondément, contempler, rester bouche-bée; ou pâllir, trembler et pleurer<sup>43</sup>.

La théorie de l'initiation dépend en grande partie de la compréhension du concept de la nature. Le groupe formé autour de Gottsched semble surtout préoccupé par le phénomène naturel; ainsi la poésie est-elle pour eux une image de la nature, un reflet de la réalité. Les Suisses se servent de la même prémisse pour analyser la théorie du merveilleux. Le monde idéal est un monde merveilleux (c.-à-dire surnaturel). Lessing est le seul à considérer et la nature du phénomène et la nature des émotions et des possibilités spirituelles des êtres humains, malgré ses rares commentaires concernant l'imitation. La nature représente pour lui une entité. «Dans la nature, tout est relié; tous les facteurs se croisent l'un et l'autre, chaque élément remplace l'autre; toute chose se change en autres choses»<sup>44</sup>.

À cet égard, l'imitation de la nature consiste en la séparation d'une partie du tout. Cette partie est ensuite considérée comme une entité indépendante et, en tant que telle, remodelée par la suite et traitée en fonction de l'élément principal de la nature et en fonction des intentions du poète. L'artiste imite le Créateur, sur une plus petite échelle; il devient lui-même créateur, quoique mortel : la totalité de ce

39. *Ibid.*, p. 53.

40. *Ibid.*, p. 65.

41. *Ibid.*, p. 75.

42. *Œuvres complètes*, Leipzig, 1844, vol. 10, p. 237.

43. *Ibid.*, p. 229.

44. «Hamburgische Dramaturgie», 70<sup>e</sup> chapitre (1<sup>er</sup> janvier 1768).

créateur temporel doit correspondre à la structure de l'entité du Créateur éternel<sup>45</sup>. Si l'artiste n'imité pas exactement le modèle, c.-à-d. la part prise de la totalité des rapports, comme Schlegel et les autres théo-

45. *Ibid.*, 79<sup>e</sup> chapitre (2.2. 1768), *op. cit.*, p. 667.

riciens du siècle des Lumières le lui recommandent, mais façonne son œuvre à partir de l'archétype de l'ensemble de la nature, sa création ne peut plus être appelée une simple mimèse. Elle a dépassé le stade de l'imitation et s'est transformée en symbole de macrocosme.



## **linguistique**

Les deux textes qui suivent ont fait l'objet de communications dans la section de linguistique (H. Wittmann et J.-P. Tusseau) et dans la section d'études slaves (L. Meney).



# LE PROJET DU FRANÇAIS PARLÉ À TROIS-RIVIÈRES<sup>1</sup>

Henri Wittmann et Jean-Pierre Tusseau

Département des lettres

Université du Québec à Trois-Rivières

## 1. LA VARIABILITÉ LEXICALE COMME SUJET D'ENQUÊTE

L'étude de la variabilité systématique au niveau phonologique peut s'appuyer sur une appréciation quantitative des variations existantes au niveau de la performance. Les segments phonologiques opératifs dans la performance d'un individu appartiennent à un inventaire limité («liste fermée» chez Martinet) et l'applicabilité d'une règle phonologique ne dépend d'aucune contrainte dans l'infrastructure narrative du discours. Ainsi, les fréquences relatives d'application d'une règle «facultative» ou des «variantes libres» d'une même règle observables dans la performance d'un individu peuvent être réinterprétées en termes probabilistes de sa compétence au niveau phonologique (Cedergren et D. Sankoff, 1974).

Ce même avantage n'existe pratiquement pas à des niveaux où les segments opératifs en performance sont tirés d'inventaires «ouverts». Tandis que les réalisations en surface des habitudes «articulatoires» d'un individu pouvaient être considérées comme relativement spontanées, automatiques ou involontaires (dans la mesure où elles sont conditionnées par des contraintes psychosociales opératives à tous les niveaux), les fréquences d'application d'une lexicalisation dépendent de besoins réels de la performance du locuteur au niveau narratif<sup>2</sup>. L'inapplicabilité d'une lexicalisation peut être

considérée comme «accidentelle» quand l'absence d'un contexte narratif propice est attribuable à des variations «normales» dans l'état mental ou les intentions du locuteur<sup>3</sup>. La pronominalisation consistante d'une lexicalisation sous-jacente est, le plus souvent, également accidentelle. Par contre, quand l'absence d'un contexte propice à la réalisation d'une lexicalisation est imputable à des blocages systématiques au niveau des embrayeurs thématiques de la compétence narrative, on peut difficilement parler d'«accident». En effet, la plupart des sujets d'une enquête sociolinguistique choisis en fonction de traits constitutifs (âge, sexe, couche socio-culturelle) comparables doivent nécessairement connaître les mêmes refoulements inconscients à l'égard de certaines pulsions sexuelles, agressives ou autres. L'enquête qui veut s'inspirer de méthodes éprouvées en phonologie (le plus souvent avec un biais behavioriste nettement prononcé) promet donc de piétiner longtemps avant d'arriver à compiler des données lexicales utilisables. En fait, il faudrait suivre solidement, tout au long d'une certaine période, la performance linguistique d'un individu donné (sensibilisé auparavant par une thérapie appropriée) pour constituer des corpus où les fréquences d'application des lexicalisations sont réellement représentatives de sa compétence. De telles enquêtes sont certainement concevables mais néanmoins difficilement réalisables, d'où d'ailleurs l'intérêt limité des dictionnaires de fréquences traditionnels pour la sociolinguistique.

Cette difficulté de compiler des données lexicales utilisables semble avoir marqué la plupart des travaux qui ont comme objectif de pousser l'étude de la variabilité au-delà du domaine de la phonologie. Sankoff (1973) considère trois grammaticalisa-

1. Sont membres du comité scientifique du projet : Pierre Auger (Office de la langue française), André Dugas (Université du Québec à Montréal), Jean-Pierre Tusseau et Henri Wittmann ainsi que Bruno de Bessé (Office de la langue française) et Henrietta Cedergren (Université du Québec à Montréal) à titre de consultants. Le projet est subventionné par le ministère de l'Éducation du Québec.

2. Nous considérons comme «lexicalisation» tous les problèmes relatifs au choix et à l'insertion d'un formant lexical. «Grammaticalisation» désignera le choix et l'insertion d'un formant grammatical. La distinction faite ici entre formants lexicaux et grammaticaux sera celle de Martinet et non celle de Chomsky. «Lexique commun» définira, au niveau de la compétence d'un groupe d'homogénéité optimum, l'ensemble des lexicalisations et grammaticalisations qui ne rentrent pas dans les lexiques spécialisés (vocabulaires techniques et scientifiques, cf. P. Gilbert (1973) et L. Guilbert (1973) à ce sujet). La délimitation lexique commun/lexiques spécialisés sera assortie des condi-

tions suivantes : (a) l'incidence de la synthématisation en général et des nominalisations en particulier est plus élevée en lexique spécialisé qu'en lexique commun; (b) le lexique commun répond à une taxonomie populaire (naturelle), le lexique spécialisé répond à une taxonomie scientifique (ad hoc); (c) les impératifs catégoriques négatifs (tabous conscients et contraintes de l'inconscient) ne caractérisent que le seul lexique commun.

3. Voir Wittmann (1974) pour un modèle de choix et d'insertion des narrèmes en fonction de leurs espèces, thèmes et repères spatio-temporels.

tions appartenant à des inventaires limités : néo-mélanésien *bai* ainsi que *que* et *on/tu/vous* du français de Montréal. Labov (1973a) se propose d'étudier les contraintes variables déterminant la dénotation. En réalité, les sujets de Labov ont été testés pour leur capacité discriminatoire face à *tasse*, *bol*, *vase*, etc. dans un contexte de perception visuelle bruitée de parasites. De telles expériences sont courantes pour déterminer le rôle de la variabilité des stimuli dans la perception des segments phonologiques (cf. les travaux de Liberman)<sup>4</sup>. Il est donc évident que l'étude de la variabilité lexicale de même que l'étude sociolinguistique du lexique en général posent des problèmes nouveaux au niveau du format des entrevues et de la conception du questionnaire.

C'est le format des entrevues qui est le plus susceptible d'introduire une marge de distorsion dans l'ensemble des données et leur interprétation. D'une part, nous visons à (Sankoff, 1972b : 13-14): «describing «every day» speech, that is, the kind of speech which is, from the participants' point of view, least marked for special features, whether linguistic or social...» D'autre part, cet objectif est difficilement réalisable dans le cadre d'une entrevue classique enquêteur-informateur. En effet, on peut dire, avec Sankoff (1972b : 11-12), que: «in systematically sampling for different types of individuals, it is impossible not to deal with strangers, but the very fact of not knowing people makes it difficult to record them in more than one kind of situation, usually that of an interview, in which they exhibit only a particular segment of their linguistic repertoire. The resulting data may be limited grammatically as well as stylistically.» À cela il faut ajouter une autre difficulté qui est (Sankoff, 1972b : 8): «the problem of how to control for the presence of the observer in altering «normal» performance». Les points soulevés par Sankoff illustrent éloquentement la difficulté de découvrir, dans le contexte d'une entrevue classique, des faits lexicaux sémantiquement pertinents et nous obligent à chercher des modèles d'interaction avec les sujets qui s'appuient davantage sur l'implication directe de leur intuition linguistique.

Les «entrevues» en groupe constituent un format de sondage relativement idéal de la performance des

4. On peut facilement démontrer que les limites dans lesquelles peuvent varier les réalisations d'une lexicalisation sont analogues aux limites dans lesquelles peuvent varier les réalisations d'un segment phonologique, limites qui définissent ce que Martinet appelle «champ de dispersion du phonème». Ainsi, la réponse à la question classique «Une ou deux affaires?» pour *tasse/vase* est la même que pour *p/b*. Deux forants lexicaux qui dépendent d'une même lexicalisation auront donc, en dehors de leurs facteurs de probabilité d'occurrence, des représentations sémantiques identiques.

sujets parlants d'une strate donnée quand elles sont assorties de conditions expérimentalement justifiées par la psychologie des petits groupes (type de réseau d'interaction, réduction de la dissonance, climat de groupe). Klein (1956) avait déjà montré qu'un groupe organisé en «cercle» («problem solving» sans «leader», cf. fig. I) s'avérait plus efficace lorsque l'information véhiculée dans le réseau avait un caractère ambigu. Les membres d'un réseau organisé en «Y» (format des entrevues classiques enquêteur-informateur, cf. fig. II) se révélaient incapables «to cope with uncertainty», car leur leader «only

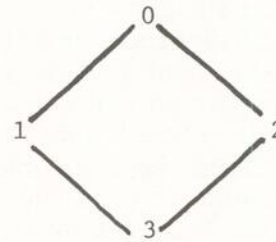


Fig. I : Réseau d'interaction en «cercle»

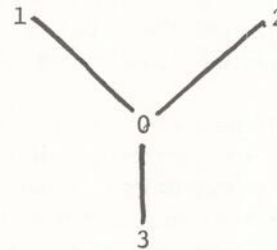


Fig. II : Réseau d'interaction en «Y»

received ambiguous messages which he could not check». L'équilibre homéostatique du petit groupe est déterminé, d'une part, par l'importance variable de la «dissonance cognitive» (Festinger et Aronson, 1960) et, d'autre part, par son «climat» caractéristique (autocratique, démocratique, laissez-faire, etc.). L'apparition de «leaders» et «lames» (au sens de Labov, 1973b) est le résultat de la variabilité de la dissonance telle qu'elle s'opère inévitablement dans la dynamique de tout groupe non diadique (c.a.d. composé d'au moins trois individus). Le climat développé par le groupe peut ou ne peut pas promouvoir les objectifs avoués du groupe. «Creative problem-solving» est largement encouragé en petits groupes d'une taille de quatre individus utilisant le «principe of deferred judgement in a leaderless discussion» (Parness et Meadow, 1963). Klein avait déjà observé que les participants d'un «cercle» étaient considérablement plus détendus, «because all could interact». La «synectique» de Gordon (1961), finalement, non seulement encourage la

spontanéité et un flux et reflux abondant d'information, mais développe également des méthodes pour une implication accrue des participants dans l'identification des objectifs en jeu.

L'adaptation de critères relevant de la psychologie sociale à la conception d'un format d'enquête sociolinguistique a nécessairement des implications au niveau de la conception des relations entre enquêteur et enquêtés. Il faut détruire le mythe, soigneusement cultivé par les behavioristes, selon lequel le locuteur commun (l'informateur) ne comprend, en termes objectifs, rien aux phénomènes de la langue. L'objectivité scientifique serait du seul ressort des spécialistes. Or, tout spécialiste sait fort bien que les postulats de notre science sont accessibles, en très peu de temps d'ailleurs, même aux chimpanzés (voir article de vulgarisation dans *Psychologie* 52, mai 1974, 7-15). Par conséquent, un format d'enquête qui propose pour les relations enquêteur/enquêtés un modèle d'interaction directe ne peut pas être considéré déraisonnable.

En ce qui concerne le questionnaire, l'idéal serait qu'on puisse s'en passer. Tout questionnaire « rédigé » ne peut que refléter les préoccupations thématiques de l'enquêteur et ainsi risque de récupérer des réponses riches en lexicalisations dont la fréquence et la disponibilité sont normalement faibles chez les enquêtés. En revanche, dans une entrevue sans questionnaire, le dialogue peut s'établir spontanément autour d'une thématique commune à tous les participants. Une thématique commune pré-suppose comme sous-jacent un ensemble lexical commun dont la disponibilité est forte mais dont la fréquence d'usage peut être faible quand l'activité réelle que projette la thématique est frappée d'interdiction. Quant aux lexicalisations refoulées, elles peuplent, ainsi le veut la nature, notre discours subconscient (rêves, fantaisies, etc.). Elles sont donc partie intégrante du lexique commun. L'enquêteur habile arrivera à amener son groupe à faire abstraction des tabous linguistiques dans la mesure où il évitera de forcer les sujets à poser des gestes d'identification implicite.

La dynamique des entrevues en petits groupes sans questionnaire permet non seulement de déceler les champs lexicaux relativement tabous mais également de découvrir le lexique commun dans ses limites approximatives, à condition que l'enquêteur ait le temps et la motivation pour s'intégrer à son groupe. C'est ce que montre l'enquête auprès d'un petit groupe de pêcheurs mauriciens. On y trouve un lexique commun qui comprend 580 verbes disponibles. Les caractéristiques morphosémantiques de ces verbes révèlent que le discours humain qui s'alimente à partir du lexique

commun est essentiellement anthropocentrique (cf. tableau I). On peut également supposer que, à défaut de critères valables pour établir la compétence lexico-narrative à partir des fréquences d'application des lexicalisations en cause, une évaluation probabiliste de cette compétence peut s'appuyer sur une analyse *proportionnelle* des ensembles lexicaux disponibles<sup>5</sup>.

TABLEAU I  
COMPÉTENCE PRÉDICATIVE D'UN PÊCHEUR MAURICIEN

+/-	81.4		10.5		3.1		100	
	64.2	17.2	9.6	0.9	0.2	7.9	74	26
prédicatif	+	+	+	+	+	+	+	+
sujet humain	+	+	±	±	-	-	0	0
transitif	+	-	+	-	+	-	+	-

Cependant, l'entrevue en petit groupe et sans questionnaire peut être méthodologiquement contestée quand l'enquête doit produire, dans des délais raisonnables, un échantillon représentatif du lexique commun d'une strate particulière d'une communauté, échantillon qu'on voudrait comparable aux résultats d'une enquête menée à une autre strate de la même communauté. Les stimuli présentés dans les divers groupes devant être nécessairement comparables, on peut concevoir, pour les formats d'enquête de ce genre, un questionnaire dynamique à caractère pictographique<sup>6</sup>.

Le type de questionnaire envisagé peut exploiter certaines tendances universelles propres au langage humain en général, d'une part au niveau des traits morpho-sémantiques (voir l'exemple du tableau II)<sup>7</sup>, d'autre part au niveau des traits narratifs et de leur constitution en narrèmes universellement connus (Tusseau et Wittmann, 1973; Wittmann, 1974). Du point de vue technique, le questionnaire pictographique peut être conçu comme

5. J'interprète ainsi Sankoff (1972b : 15 : «...if the ultimate goal is an assessment in terms of grammatical rules, then proportions, or relative frequencies, are essential.»

6. Le questionnaire de Labov (1973a) peut être caractérisé de « pictographique statique ».

7. La taxonomie sous-jacente à « animal<sup>1</sup> » (qui se définit en termes des traits « aquatique » et « volatile ») semble effectivement universelle tandis que la taxonomie de « animal<sup>2</sup> » (qui se définit en termes des traits « inesthétique » et « sauvage ») est de toute évidence marquée par des tabous culturels particuliers. Remarquons qu'en éwondo, par exemple, une *o-citcit* « bibite » devient *cit* « bête » quand on la mange.

TABLEAU II  
 TAXONOMIE POPULAIRE DE LA LEXICALISATION «ANIMAL»  
 en bamiléké, éwondo (fang-bulu), mauricien et québécois

	bibite	poisson	oiseau	bête
aquatique	+	+	-	-
volatile	+	-	+	-

une bande de dessins animés sans parole où chaque pictogramme caractérise un élément transitoire mais essentiel d'une séquence narrative. Autrement dit, chaque pictogramme constitue un équilibre pictographique de transition entre tout ce qui précède et tout ce qui suit. Pour l'interprétation du questionnaire en petits groupes, chaque pictogramme est porteur d'un ensemble d'instructions. Les instructions sont essentiellement de quatre ordres : *action* (commenter l'image en fonction d'une histoire); *détails* (description de l'image en long et en large); *parenthèses* (digression en fonction d'un champ sémantique ou d'un mot-clef<sup>8</sup>); *comparaison* (confrontation de deux pictogrammes non contigus). Dans certains cas, les instructions «parenthèses» et «action» peuvent avoir des étiquettes comparables (exemple : «le moral à terre»), dans d'autres cas, «parenthèses» et «détails» (exemple : «la cuisine»).

L'entrevue en petit groupe et avec questionnaire pictographique fournit des conditions d'observation «en laboratoire» idéales pour la variabilité lexicale. En effet, toute mésentente à l'intérieur du groupe quant à l'interprétation d'un pictogramme donné est indicative de variabilité dont les proportions peuvent être évaluées quantitativement. Les phénomènes d'hésitation peuvent signaler le caractère relativement catégorique ou variable d'un impératif négatif sous-jacent. Disons en conclusion que tout dépend non seulement de la qualité du questionnaire mais également du degré d'intégration de l'intrus-enquêteur dans le groupe. De toute évidence, c'est l'enquêteur lui-même qui règle, dans un modèle d'in-

8. Nous définissons le champ sémantique comme un ensemble de lexicalisations opérant sur un trait sémantique commun. Il y a donc autant de champs sémantiques qu'il y a de traits sémantiques. Nos «mots-clefs» (ou «images-pensée») sont les «mots-thèmes» de Saussure dans ses études relatives à la structure du discours poétique (tels que repris dans Wittmann, 1974). Les mots-clefs peuvent donner lieu à des tests d'association en chaîne quand on les fait passer par les quatre séries mnémoniques de Saussure (1968 : 276-303) (reprises dans Schogt, 1968). L'univers narratif de l'homme est largement récupérable à travers les mots-thèmes.

teraction directe, la réduction de la dissonance cognitive.

## 2. PRÉOCCUPATIONS ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX

### 2.1. Conception globale du projet

Le présent projet a deux objectifs : le but spécifique est de pousser l'étude de la variabilité au-delà du domaine de la phonologie pour la considérer dans le contexte particulier de la lexicalisation «commune»; le but général est d'élaborer le modèle d'un fragment informatif représentatif de la compétence communicative d'une communauté linguistique urbanisée. La conception globale du projet se base sur un ensemble de travaux réalisés au Québec depuis 1969 dans les domaines de la méthodologie sociolinguistique, de la terminologie, de la sémantique et de la grammaire générative du français<sup>9</sup>. Le milieu «culturel» de Trois-Rivières sert de terrain d'observation.

Il s'agit donc de compiler, par voie d'enquêtes, les données indispensables à la constitution d'un corpus du français parlé à Trois-Rivières. La compilation doit préserver, pour chaque formant lexical ou grammatical relevé, certains paramètres essentiels à la reconstitution du système caractéristique du comportement verbal d'une communauté linguistique spécifique. Cette exigence oblige l'enquêteur à chercher, dans chaque cas, les renseignements suivants : (a) à quel niveau de stratification sociale de la communauté le formant est-il implanté? (b) dans quel domaine de comportement le formant s'insère-t-il? (c) quelle est la valeur de «collocation» morpho-sémantique du formant qui respecte à la fois les contraintes de l'acceptable et du grammatical caractéristiques de la strate appropriée et la taxonomie populaire inhérente au domaine de comportement en jeu? (d) quels sont les équivalents de traduction du formant internes à la communauté (représentatifs des diverses strates) et externes à la communauté (français normalisé)? (e) quelles sont les caractéristiques génétiques du formant?

Le lieu d'intégration des données compilées se situerait dans une «banque» conçue en fonction d'objectifs à la fois théoriques et pratiques. L'élaboration des caractéristiques de cette banque se pré-

9. Auger, de Bessé *et al.* (1973), Cedergren (1973), Cedergren et D. Sankoff (1974), Corbeil (1973), Dugas (1970), Dugas *et al.* (1969), Dugas, McA'Nulty *et al.* (1973, 1974), Dugas, Boisvert et Bouchard (1973), Gratton, Isabelle et Wittmann (1973), Paillet et Hofmann (1972), Pupier et Pelchat (1972), D. Sankoff (1971), Sankoff et Sankoff (1973), G. Sankoff (1972a, 1972b, 1973), G. Sankoff et Cedergren (1971, 1972), Tusseau et Wittmann (1973), Wittmann (1971, 1972a, 1972b, 1973a, 1973b, 1974), Wittmann et Tusseau (1973).

sente sous l'aspect de la conception d'un dictionnaire automatique muni de trois manipulateurs interactifs : un traducteur de formants, un générateur de phrases et un compilateur lexicostatistique.

Les repères extracommunautaires (le français normalisé) ayant servi à constituer un thésaurus de rubriques lexicales et grammaticales possibles, la traduction de formants isolés se fera non seulement du trifluvien vers le français normalisé, mais également du français vers le trifluvien et d'une variété à une autre. Un «générateur de phrases» doit être capable de restituer un formant donné dans une phrase simple et permettre à l'utilisateur de tester «son mot» dans divers contextes possibles. Nous entendons par «phrase simple» toute séquence non affectée par une transformation métaphrastique. Le modèle du générateur sera voisin de celui de Gratton, Isabelle et Wittmann (1973). Le compilateur lexicostatistique opère sur les données fournies dans la zone de renvois «caractéristiques génétiques». Il servira non seulement à déterminer l'aspect quantitatif réel des anglicismes, gallicismes importés et néologismes dans une variété de français parlée en Amérique du Nord, mais fournira aussi les moyens de vérifier, sur un échantillon statistiquement pertinent, les tendances d'évolution préconisées dans les travaux de Wittmann (1972a, 1973a, b).

La réalisation du projet en est actuellement à la compilation des données convoitées.

## 2.2. À la recherche d'un format d'enquête

L'enquête sociolinguistique de Sankoff et Cedergren à Montréal a fait connaître plusieurs innovations méthodologiques dans le domaine de l'échantillonnage, des entrevues, du traitement et de l'analyse des données. Il aurait été normal qu'on puisse profiter des techniques développées par l'équipe de Montréal pour les adapter à un format d'enquête applicable au contexte spécifique de Trois-Rivières.

Nous avons donc consulté les bulletins du Bureau fédéral de la statistique relatifs aux recensements de 1961, 1966, 1971 et plus particulièrement les bulletins «caractéristiques de la population et du logement par secteur de recensement» CS95-522-1961, CS95-607-1966, CS95-707-1971-A. Bien que la série B du recensement de 1971, censée contenir les caractéristiques socio-économiques de la population, n'était pas encore sortie, l'univers démographique de Trois-Rivières semblait s'ordonner aisément selon une stratification à trois couches (au lieu de quatre dans le cas de Montréal) telle que prévue. Le secteur 9 se situait à l'extrême gauche d'un continuum, le secteur 2 lui était opposé et les sec-

teurs 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 et 11 faisaient figure d'une strate intermédiaire. Le secteur 9 était seul à présenter des cases vides pour les échelons 6, 7, 8 de la caractéristique «traitements et salaires». Pour «la dernière année d'études atteinte : université, un an ou plus», la participation du secteur 9 se limitait à 0,06%, celle du secteur 2 à 3% et celle des autres aux alentours de 0,7%. La participation des anglophones au peuplement du secteur 9 (0,4%) était 4,25 fois moindre à celle des autres secteurs (1,7% de la population totale en 1961).

Malheureusement, il a fallu admettre que le quartier du secteur 9 avait été démolit et rasé peu de temps après le recensement de 1971 et que la population avait été redistribuée dans les autres secteurs de l'agglomération. Un moment, le nombre de toilettes et autres considérations dont fait état le bulletin CS95-707-1971-A nous avaient fait penser qu'un des deux secteurs ajoutés en 1971, le 13 plus précisément, remplacerait avantageusement le secteur perdu. Encore une fois, il a fallu se rendre compte que le secteur en question avait été submergé, depuis 1971, par un «housing development» à l'intention de la population économiquement favorisée.

Il a fallu abandonner non seulement les méthodes d'échantillonnage mais également les méthodes d'enquête préconisées par le groupe de Montréal. En effet, l'enquête réalisée à Montréal visait l'étude de la variabilité phonologique. Celle de Trois-Rivières propose l'étude de la variabilité lexicale. Or, la variabilité lexicale exige, comme nous l'avons vu, des conditions d'enquête particulières.

## 3. CONSTITUTION DU CORPUS

### 3.1. Réalisations de l'enquête

La constitution du corpus passe par trois étapes: (a) l'échantillonnage, (b) entrevues en petits groupes (d'homogénéité optimum) et avec questionnaire pictographique (à caractère dynamique), (c) transcription phonologique des enregistrements et transposition des données lexicales dans un fichier manuel. L'exploitation du corpus ainsi constitué fera l'objet d'une étape ultérieure.

Trois considérations sont préalables, selon Sankoff (1972b : 8-9), à l'adoption d'une méthode d'échantillonnage proprement dite (cf. fig. III). a) La population indigène aux treize secteurs de recensement du bulletin CS95-707-1971-A pour Trois-Rivières définit notre univers démographique (P). «Indigène» caractérise les sujets nés à Trois-Rivières dont un parent au moins serait également né à Trois-Rivières. b) Économiquement défavorisé (L), économiquement favorisé (H), âgé de plus de 65 ans

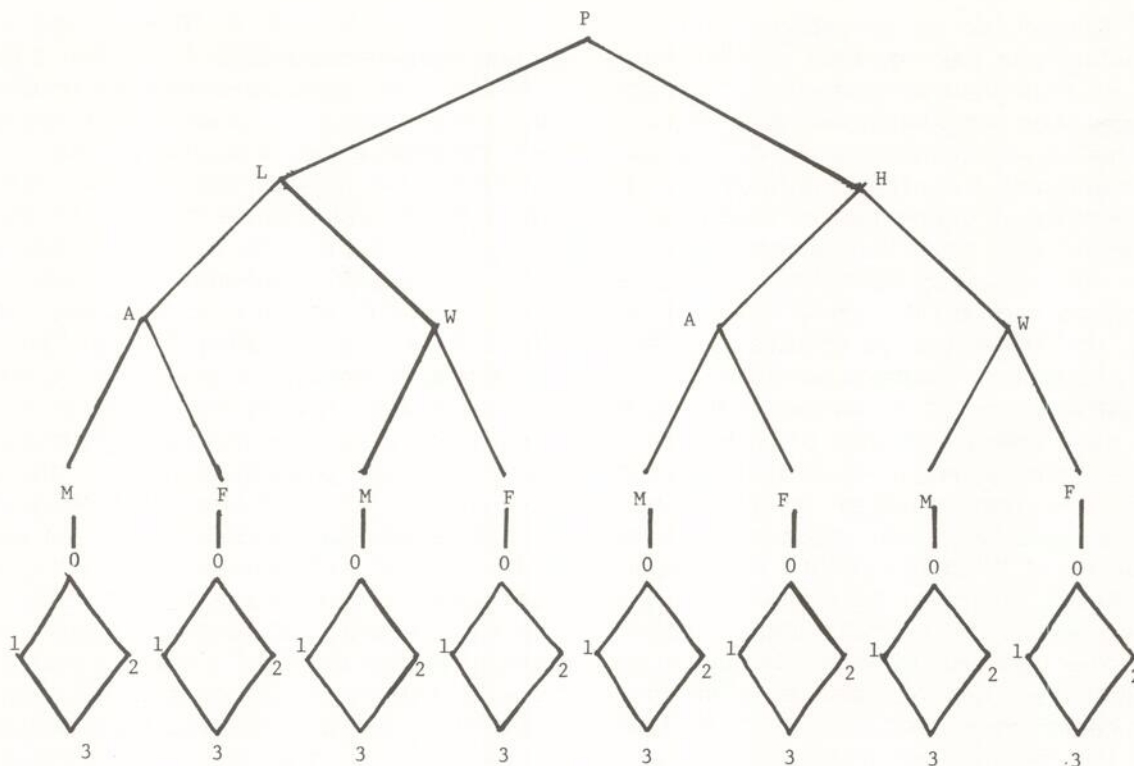


Fig. III : Organigramme du projet d'échantillonnage

(A), âgé de 18 à 25 ans (W), de sexe masculin (M), de sexe féminin (F) constituent nos dimensions sociolinguistiques de variations intra-communautaires (caractères qualitatifs)<sup>10</sup>. Les caractéristiques socio-économiques des sujets choisis doivent être les mêmes que celles de leurs parents. c) Le nombre trois a été jugé pertinent pour déterminer le caractère quantitatif de l'échantillon par groupe (1, 2, 3). «O» représente le témoin-linguiste qui aura nécessairement les mêmes caractéristiques M ou F que les autres membres du groupe donné.

Ce n'est que maintenant qu'on peut décider de la méthode d'échantillonnage et du protocole de sélection des sujets, par «formal random methods» ou «through personal contact channels». Dans notre cas, on a dû se contenter du deuxième choix.

Le groupe des enquêteurs est composé de huit personnes originaires de Trois-Rivières et des environs<sup>11</sup>. Chaque enquêteur a la tâche de suivre son

groupe à travers les trois étapes prévues pour la constitution du corpus. Il choisit ses sujets selon le protocole de sélection convenu, il réalise les entrevues et procède à la transcription des textes et à la mise en fichier des données lexicales. On assure ainsi le maximum de continuité à la constitution de chacun des huit segments du corpus.

Le questionnaire pictographique consiste en cinquante pictogrammes individuels. Il a été conçu par les auteurs du présent rapport selon le schéma narratif des chansons de geste et exécuté par Louise Carle et Jean-Marie Deschênes, étudiants en beaux-arts. Il fournit matière à un minimum de cinq heures d'enregistrement. Un questionnaire complémentaire sert à couvrir les particularités de la morphologie du verbe. La durée maximum des enregistrements est fixée à dix heures par enquêteur. Compte tenu du rythme actuel de l'avancement des travaux, la constitution du corpus devrait être achevée en automne 1974.

10. Nous nous intéresserons davantage à la notion de «dispersion sociolectale optimum» qu'à celle de «speech continuum», d'où l'absence d'échantillonnage dans les intersections «classe moyenne», «âgé de 26 à 64 ans», «troisième (et quatrième) sexe». Cf. aussi Wittmann (1973a) pour la notion de «dispersion» interprétée en termes de distances de Gower.

11. Le groupe des assistants compte actuellement neuf individus, diplômés en linguistique ou étudiants ayant terminé leur deuxième année : Pauline Béland, Kathleen Brousseau, Diane Carle, Diane Dober, Robert Fournier, Robert Houle, Jean-Claude Huot, Pierre Isabelle, Suzanne Langlois.

### 3.2. Transcription phonologique

Les formants lexicaux et grammaticaux sont représentés par des séquences de segments phonologiques. Les segments sont conçus comme représentations phonologiques abstraites (sous-jacentes) qui doivent à la fois tenir compte de la réalité morphologique et être réinterprétables en

termes de représentations phonétiques (superficielles). Le tableau III donne l'inventaire des segments spécifiques à une transcription phonologique des formants du français parlé à Trois-Rivières. Il s'agit d'une adaptation du système déjà utilisé chez Gratton, Isabelle et Wittmann (1973). On distingue un total de trente-quatre symboles, dont dix-neuf pour représenter les consonnes, huit pour les voyelles et sept pour les marques morphologiques.

Les diverses frontières présentes dans les séquences sont indiquées par / # / pour le mot phonologique, /- / pour les jonctures flexionnelles et / = / pour les jonctures imputables à la synthématique (composition et dérivation). Les symboles du niveau MY marquent les segments ou suites de segments sensibles à l'application d'une règle phonologique. Le domaine d'une règle d'effacement est indiqué par / \* / à gauche et par une des jonctures MZ à droite du segment (ou suite de segments) affecté. / ' ' / donne le domaine d'une règle d'alternance à caractère catégorique, / " " / celui d'une règle variable. La simple présence variable d'un segment (ou d'une suite de segments) donné est indiquée au moyen du symbole / ( ) /. Ainsi, on pourrait dire que le formant prédictif # a(g)i\*s- du français québécois a quatre réalisations possibles, /agis/, /ais/, /agi/ et /ai/, tandis que le formant correspondant du français dit «normalisé», # : ai\*s-, n'en a que deux, /ais/ et /ai/. L'inventaire des règles phonologiques applicables à l'ensemble des séquences de segments représentées dans le corpus fait l'objet d'un fichier à part.

Le système des voyelles, en dehors des chevas, ne tient compte que des oppositions vocaliques fondamentales, communes d'ailleurs à toutes les variétés de français orales (cf. Léon et Léon, 1964 : 9). Les voyelles longues et nasales caractéristiques du français du Québec sont dérivées de séquences voyelle plus aspiration ou nasalisation.

L'aspiration /:/ affecte le segment précédent dans trois contextes pertinents, MG\_\_, VA\_\_, et CN\_\_. À l'initiale, le phénomène est traditionnellement connu comme étant le «h aspiré» (Schane, 1968 : 7-8). Après voyelle, elle se manifeste en surface en tant que diptongaison ou allongement de la voyelle «aspirée». L'aspiration du /a/ est théoriquement possible dans tous les contextes, d'où #taš=, #ta:š=, #pat=, #pa:t=, #kab=, #ka:b=, #arb=, #a:rb=, #l-a#, #la:#, etc. En dehors de /e:#/ dans #te:=, #te=, -e:#, -e#, les voyelles /e/o/i/u/ ne sont aspirées que quand elles sont suivies d'une CZ ou d'une consonne nasale. La généralisation du phénomène à /i/ et /u/ est d'une origine relativement récente, comme l'attestent les formes #tšip=, #tšip-, #bit=, #bi:t=, #strik-, #stri:k=, #frik=, #fri:k-, #bif-, #bi:f=, #but=, #bu:t=, #sut=,

TABLEAU III  
INVENTAIRE DES SEGMENTS PHONOLOGIQUES

		A	B	G
C	Y	/b/d/g/	/v/z/ž/j/	
	Z	/p/t/k/	/f/s/š/l/	
	N	/m/n/		
	W	/:/	/r/	/ø/
V	Y	/i/u/	/ü/	
	Z	/e/o/	/ø/	
	W	/a/		/é/
M	Y	/*' ' /	/( )/' " "/	
	Z	/- /	/= /	/# /

#su:t=, #kul-, #ku:l-, #kol=ö\*z-, #ko:l=ö\*z-, #smu:t-, #kiu:t-, #bli:tš-, etc. La même chose n'aurait pas été possible pour /ü/ ou /ö/.

L'allongement apparent de la voyelle qu'on remarque dans *épouse*, *rêve*, *aide*, etc. est inhérent à toute séquence [+syllabique, -ouvert] [+sonore]. Santerre (1974 : 137) semble vouloir opposer *l'aide* /le:d/ à *laide* /led/. À ma connaissance, les sujets québécois se servent encore invariablement de #let- «laid, laide» et quand ils se préoccupent de «normaliser» la prononciation de cet adjectif, le résultat est encore loin d'établir une distinction appréciable entre *laide* et *l'aide*. Quant à l'affirmation que /e/ est toujours bref devant /f/ (138), la lacune se comble avantageusement quand on considère /se:f/ «safe» comme un échantillon d'un québécois bien parlé.

Le comportement des voyelles VY et VZ devant /r/ montre certaines particularités catégoriques. Ces voyelles sont longues dans les contextes \_\_rV et \_\_rG mais courtes dans les contextes \_\_rCA et \_\_rCB. En outre, la voyelle /e/ alterne avec /a/ dans les contextes où on s'attendrait à une

voyelle courte du même ordre (Wittmann, 1972a : 86-87), d'où /per/ «perd», /pard/ «perdent», /ver/ «vert», /vart/ «verte», /mer/ «mère», /mard/ «merde» pour #per\*d-, #ver\*t-, #mer= et #mard= sous jacents<sup>12</sup>. Le même phénomène se rencontre également dans certains parlers de l'Ouest et du Nord-Ouest de la France, tels que l'angoumois, le berrichon et le boulonnais. L'attestation sporadique de *darrriere*, *esparvier*, *parcer*, *parcevoir*, *pardre*, *sarpent*, *sarcelle*, etc. fait remonter la chose à l'époque de l'ancien français où elle semble avoir une origine populaire ou régionale (cf. Bourciez, 1958 : 49-50, 95-96). Même si cette tendance ne l'a pas emporté en français standard, elle y a laissé de nombreuses traces (*boulevard*, *dartre*, *écharpe*, *harceler*, *harde*, *hargneux*, *harlequin*, *harneis*, *lézard*, *larme*, *marché*, *marquer*, *pardonner*, *parfaire*, *parmi*, *parpaing*, et *clarté* où elle alterne encore avec *clair*). L'anglo-normand a diffusé le fait en Angleterre où il se retrouve non seulement dans des mots d'origine française (tels que *barnacle*, *farm*, *parboil*, *parchment*, *parget*, *parrot*, *parson* alternant avec *person*, *partridge*, *parsley*, *tarnish*, *varnish*, *varsity*, *Parsifal*, etc.), mais s'est généralisé également dans des mots d'origine germanique (*barn*, *darn*, *darling*, *harbor*, *harvest*, *sark*, *warble*, etc.). Les conflits d'usage ont donné lieu à des formes d'hypercorrection (ce que Bourciez (1958 : 38, 49) appellerait des «fausses régressions»), /berb/ «barbe», /ertis/ «artiste», /perfe/ «parfait», etc. en québécois, *airain*, *asperge*, *cercueil*, *chair* (alternant encore avec *charnel*), *gerbe*, *serpe*, etc. en français standard. Les changements en /ar/ ont été généralisé parfois à des contextes autres que \_rC, anglais *war*, français standard *par*, *poire*, *-oir* (mais québécois /uer/ pour *-oir*, *poire*, etc.).

/:/ est également la marque employée pour distinguer la nasalisation progressive de la nasalisation régressive. La nasalisation est progressive quand /m/ et /n/ sont suivis de /:/, #džin:=, #dži:n:=, #fon:=, #fo:n=, #spli:n:=ö\*z-, #n:üe:=, #m:an:ken=, #pan:ton# «Panneton», #n:ikson:# «Nixon». La nasale affecte le segment précédent quand elle n'est pas suivie de /:/, #fon=, #fon\*d=t=, #:ont=ö\*z-, #m:ond=, #m:on=tanj=<sup>13</sup>. Les voyelles nasales dans *fin*, *brun*,

12. La règle est catégorique pour les vieux; variable pour les jeunes. Autrement dit, quand les dispositions de la règle sont encore catégoriques, il n'y a aucun moyen de distinguer entre /parl/ «parle» et /parl/ «perle», d'où une représentation sous-jacente identique dans ces cas, #parl- et #parl=. Remarquons qu'on a les mêmes conditions d'alternance pour /e/ court devant /#/ (tandis que /a/ court devant /#/ devient /o/ court).

13. La distinction entre /m:/ et /m/ simple est une tendance latente en français qu'il faut prévoir. Cf. «tomber» en mauricien où /tom:/ varie avec /tombe/.

*un*, *prend* ont #fin\*:-, #brün\*:-, #ün\*:-, #prøn\*:d-sous-jacents<sup>14</sup>, ce qui veut dire que toutes les voyelles sont capables d'être nasalisées<sup>15</sup>. La prétendue «nasale palatale» dans *montagne* est analysée ici en tant que groupe de consonnes /nj/. On distingue ainsi /nj/ dans #renj- de /n:i/ dans #r=n:i-<sup>16</sup>.

Les segments /ø/ø/#!/ du groupe G peuvent être considérés comme étant des chevas. /ø/ résulte de la fusion d'un ancien -e de la conjugaison des verbes faibles avec -s, -t de la conjugaison des verbes forts et -s de la déclinaison des adjectifs. Il reste toujours distinct de /ø/. Précédé d'une consonne instable, il provoque la chute de celle-ci, d'où le singuliers (présent des verbes), /ronf/, /puri/, /m:or/, /eten/ et les masculins (adjectifs) /bon/, /n:iezö/, /žanti/, /gaga/ tirés respectivement de #ronfl-, #puri\*s-, #m:or\*d-, #eten\*jd-, #bon\*:-, #n:iez=ö\*z-, #žanti\*j- et #gaga\*t- plus -ø#<sup>17</sup>. Le -ø# du pluriel et du féminin dans les mêmes contextes ne cause aucune troncature de ce genre. En outre, /ø/ n'a pas la même distribution restreinte que /ø/, puisqu'il se retrouve également dans #âsøt-, #løv-, #žøl-, #uvør-, #muør-, #føi\*z-, #prøn\*:d-, #d'ø\*v-, #v'ø'n\*:d-, etc.

Les consonnes du système sont celles qu'on trouve habituellement dans les inventaires traditionnels. On y maintient un /j/ distinct à la fois de /l/ et de /li/ syllabique ou non-syllabique<sup>18</sup>, #aj=, #trav'aj'=, #flaj-, #pej-, #ploj-, #otdoj=, #monoloj=, #ri\*j- #füi\*j-, #fuj-, #kuj=, #nuj=, #uj=. La séquence /nej/, par contre, a un #ne'gr'= ø# sous-jacent.

14. L'alternance inhérente à la suite de segments /øn\*:/ justifie certains soupçons de Schane qui voudrait qu'il y ait une relation entre /ø/ et /a/. Remarquons que /ø/ø/ü/ etc. alternent sous l'impulsion de l'accent.

15. C'est vrai également pour /u/ quand on forme, en farce évidemment, les masculins /plon/ et /ton/ à partir des féminins /plun:/ et /tun:/. Signalons que *ploune* est sans doute un croisement de *pelote* et de *toune*.

16. Dans certaines variétés parlées, le /nj/ de *montagne* se réalise d'ailleurs [mõtāj] et non [mõtāñ].

17. Le même principe appliqué au pluriel de certains noms donnerait #a\*j-, #ö\*f-, #bö\*f-, #anima\*l-, #šfa\*l-, #trava\*j- plus ø#, avec chute de la consonne et changement de /a/ en /o/. Cependant, le manque de productivité rend leur interprétation comme cas d'alternances plus économique.

18. Schane verrait dans /j/ un /li/ sous-jacent (1968 : 57-60, 117-20). Une telle dérivation a pourtant de sérieux inconvénients. D'une façon particulière, elle ne permet pas de distinguer *feuillé* de *folié*; d'une façon plus générale, elle mêle la taxonomie populaire du lexique commun à la taxonomie savante des lexiques spécialisés. Hale (1973) nous montre d'ailleurs que la description la plus élégante ne correspond pas nécessairement à une réalité psychologique chez les locuteurs. On a dû en tirer les conséquences pour la dérivation de #m:on=tanj=, #n:ü=dite:=, #n:or=dik=, #to:s=t-, #dub=l-, etc. Cela n'empêche pas la consonne finale de #dub=l- d'être sujet à la même règle de troncature que celle de #ronfl-.

La non-syllabicit  des voyelles VY n'a pas besoin d'être prévue par des règles particulières. Dans #n:i-, #t -, #lu-, la voyelle est syllabique dans les contextes \_\_C, \_\_G et non syllabique dans les contextes \_\_VA, \_\_VB. Dans les groupes de voyelles, c'est la dernière qui est toujours syllabique, #b i=, #p(l) i=, #tr it=, #r in:=, # it#, #ui#, #sui:t-, #kiu:t-, #tiub=, #aioj#, #aiot# «Ayotte», #uiu# «Houyoux», etc. Le nome de Whyte peut être interprété #uajt# ou #uai t#.

Pratiquement toutes les consonnes A ou B peuvent porter la marque /\*/, même si on connaît aucun cas de troncation pour /b/g/à/n/. La règle d'effacement de la consonne marquée s'applique d'une manière uniforme dans le cas des adjectifs et la dérivation de certains noms du type #v \*v=, #epu\*z=, #ber ze\*r=, #kuzin\*:= # ien\*:=, etc. Elle connaît certaines variantes dans le cas de la morphologie des verbes selon que l'on a affaire à i + \*C-, X + \*C- (X   i), CB/CA + \*CA-, CA/CB + \*CB-. Enfin, on trouvera plus de détail dans une publication ultérieure se rapportant à ce sujet.

#### RÉFÉRENCES

- Abercombrie, M.L.J. (1966), «Small Groups», in B.M. Foss,  d. *New Horizons in Psychology*, Penguin, 381-395.
- Auger, P., B. de Bessé, B. Salvail, J.-M. Fortin et A.M. Beau-doin (1973), *Guide de travail en terminologie*, Québec, Office de la langue française.
- Bailey, Ch.-J. et R.W. Shuy,  d. (1973), *New Days of Analyzing Variation in English*, Washington, Georgetown U.P.
- Bourciez, E. (1958), *Précis de phonétique française*, Paris, Klincksieck, 9e éd. revue par J. Bourciez.
- Cedergren, H.J. (1973), «On the Nature of Variable Constraints», in Bailey et Shuy (1973), 13-22.
- Cedergren, H.J. et D. Sankoff (1974), «Variable Rules : Performance as Statistical Reflection of Competence», *Language* 50, 333-355.
- Corbeil, J.-C. (1973), «Eléments d'une théorie de l'aménagement linguistique», *Banque des mots* 5, 21-36.
- Dugas, A. (1970), *Une grammaire transformationnelle et générative du français*, Montréal, Université du Québec.
- Dugas, A. et al. (1969), *Description syntaxique élémentaire du français*, Montréal, Université de Montréal et Université du Québec   Montréal.
- Dugas, A., J. McA'Nulty et al.,  d. (1973), *Problèmes de sémantique. Cahiers de linguistique de l'Université du Québec* 2.
- (1974), *Le français de la région de Montréal, aspects phonétiques et phonologiques. Cahiers de linguistique de l'Université du Québec* 4.
- Dugas, A., S. Boisvert et L. Bouchard (1973), «Un manipulateur sémantique», projet de recherche de l'Université du Québec   Montréal.
- Festinger, L. et E. Aronson (1960), «The Arousal and Reduction of Dissonance in Social Contexts» in D. Cartwright et A. Zander,  d., *Group Dynamics*, Londres, Tavistock, 2e  d.
- Gordon, W.J.J. (1961), *Synectics : The Development of Creative Capacity*, New York, Harper.
- Gratton, Y., P. Isabelle et H. Wittmann (1973), *Henri'8 : Un générateur de phrases aléatoires*, Montréal, Université du Québec.
- Gilbert, P. (1973), «Remarques sur la diffusion des mots scientifiques et techniques dans le lexique commun», *Langue française* 17, 31-43.
- Guilbert, L. (1973), «La spécificité du terme scientifique et technique», *Langue française* 17, 5-17.
- Hale, K. (1973), «Deep-Surface Canonical Disparities in Relation to Analysis and Change: An Australian Example» in T.A. Sebeok,  d., *Current Trends in Linguistics* 11.
- Homans, G.C. (1951), *The Human Group*, Londres, Routledge.
- Klein, J. (1956), *The Study of Groups*, Londres, Routledge.
- Labov, W. (1973a), «The Boundaries of Words and Their Meanings», in Bailey et Shuy (1973), 340-373.
- (1973b), «The Linguistic Consequences of Being a Lame», *Language in Society* 2, 81-115.
- Lakoff, R. (1973), «Language and Woman's Place», *Language in Society* 2, 45-80.
- Léon, Pierre et Monique Léon (1964), *Introduction à la phon tique corrective*, Paris, Hachette et Larousse.
- Lehrer, A. (1970a), «Indeterminacy in Semantic Description», *Glossa* 4, 87-110.
- (1970b), «Notes on Lexical Gaps», *Journal of Linguistics* 6, 257-261.
- Liberman, A.M., P.C. Delattre et F.S. Cooper (1952), «The Role of Selected Stimulus-Variables in the Perception of the Unvoiced Stop Consonants», *American Journal of Psychology* 65, 497-516.
- Liberman, A.M., K.S. Harris, H.S. Hoffman et B.C. Griffith (1957), «The Discrimination of Speech Sounds within and across Phoneme Boundaries», *Journal of Experimental Psychology*, 54, 358-368.
- Martinet, A. (1939), «Un ou deux phon mes?», *Acta Linguistica* 1, 94-103.
- Paillet, J.-P. et T.R. Hofmann (1972), *Integrative Semantics* 1, Ottawa.
- Parness, S.J. et A. Meadow (1963), «Development of Individual Creative Talent», in C.W. Taylor et F. Barron,  d., *Scientific Creativity : Its Recognition and Development*, New York, Wiley.
- Pupier, P. et R. Pelchat (1972), «Observations sur la phonologie des pronoms personnels du français de Montréal», *Lingua* 29, 326-346.
- Samarin, W.J. (1967), *Field Linguistics : A Guide to Linguistic Field Work*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Sankoff, D. (1971), «Dictionary Structure and Probability Measures», *Information and Control* 19, 104-113.
- Sankoff, D. et G. Sankoff (1973), «Sample Survey of Methods and Computer Assisted Analysis in the Study of Grammatical Variation», in R. Darnell,  d., *Canadian Languages in their Social Context*, Edmonton, Linguistic Research, 7-64.
- Sankoff, G. (1972a), «Méthodes de recherche dans une enquête sur la langue parl e dans un milieu urbain», *Annales de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences* 39, 85.
- (1972b), «A Quantitative Paradigm for the Study of Communicative Competence», Paper prepared for the Conference on the Ethnography of Speaking, Austin, Texas, April 20-23.
- (1973), «Above and Beyond Phonology in Variables Rules», in Bailey et Shuy (1973), 44-61.
- Sankoff, G. et H.J. Cedergren (1971), «Some Results of a Sociolinguistic Study of Montreal French», in R. Darnell,  d., *Linguistic Diversity in Canadian Society*, Edmonton, Linguistic Research, 61-87.
- (1972), «Sociolinguistic Research on French in Montréal», *Language in Society* 1, 173-174.
- Santerre, L. (1974), «Deux E et deux A phonologiques en français québécois», in Dugas, McA'Nulty et al. (1974), 117-145.

- Saussure, F. de (1968), *Cours de linguistique générale. Edition critique par R. Engler*, Wiesbaden, Harrassowitz, tome I.
- Schane, S.A. (1968), *French Phonology and Morphology*, Cambridge (Mass.), M.I.T. Press.
- Schogt, H.G. (1968), «Quatre fois 'enseignement'», *Word* 24, 433-445.
- Shuy, R.W., W.A. Wolfram et W.K. Riley (1968), *Field Techniques in an Urban Language Study*, Washington (D.C.), Center for Applied Linguistics.
- Tusseau, J.-P. et H. Wittmann (1973), «Règles de narration dans les chansons de geste et le roman courtois», in *Annales de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences* 40, 98 (résumé). A paraître in *Folia Linguistica* 7 (1974).
- Wittmann, H. (1971) (1973), «The Lexicostatistical Classification of the French-Based Creole Languages», in I. Dyen, éd., *Lexico-statistics in Genetic Linguistics. Proceedings of the Yale Conference*, La Haye, Mouton, 89-99.
- (1972a), «Le joual, c'est-tu un créole?», *Annales de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences* 39, 85 (résumé); *La linguistique* 9(2), 83-93 (1973).
- (1972b), *Les parlers créoles des Mascareignes : une orientation*, Trois-Rivières, Université du Québec.
- (1973a), «Comparaison lexicostatistique des parlers français d'Outre-Mer», à paraître in *Cahiers de linguistique de l'Université du Québec*.
- (1973b), «Lexicostatistical Comparison of Social Dialects in Trois-Rivières», *Communication*, 2nd Conference on Lexicostatistics, Montréal, 19-20 mai.
- (1974), «Théorie des narrèmes et algorithmes narratifs», *Poetics* 16, à paraître.

## ESSAI D'INTERPRÉTATION PSYCHOMÉCANIQUE DE L'INDICATIF RUSSE

Lionel Meney

Département de langues et linguistique

Université Laval

Les grammairiens du russe insistent sur l'importance primordiale de l'aspect dans l'économie générale du système verbal de cette langue. Mais, curieusement, lorsqu'il s'agit de présenter le système plus particulier de l'indicatif, ils fondent presque toujours leur description sur des distinctions temporelles plutôt qu'aspectuelles.

C'est ainsi que dans la *Grammaire de l'Académie*, au chapitre de l'indicatif<sup>1</sup>, on parle de « présent » (*nastojasčee vremja*: *nesu, čitaju*, etc.), de « futur » (*buduščee vremja*), subdivisé en « futur simple » (*buduščee prostoje*: *sorvu, uspeju*, etc.) et en « futur composé » (*buduščee složnoje*: *budu čitat*, etc.) et de « passé » (*prošedšee vremja*: *govoril, kljal*, etc.).

Dans un ouvrage antérieur<sup>2</sup>, V.V. Vinogradov consacre un paragraphe spécial à un « passé lointain » (*davnoprošedšee vremja*) qui expliquerait les formes du type *peval, znaval, žival*, etc.

Enfin dans un livre récent<sup>3</sup>, A.V. Bondarko, après avoir représenté ce qu'il appelle la « conception dominante » au sujet de l'indicatif russe de la manière suivante :

prosedšee	prošed. nesoveršennoje ( <i>otkryval</i> )	prošed. soveršennoje ( <i>otkryl</i> )
nastojasčee	nast. nesoveršennoje ( <i>otkryvaju</i> )	
budušee	bud. nesoveršennoje ( <i>budu otkryvat</i> )	bud. soveršennoje ( <i>otkroju</i> )

propose de remplacer le tableau ci-dessus par celui-ci :

prošedšee	prošedšee nesov. ( <i>otkryval</i> )	prošedšee soveršennoje ( <i>otkryl</i> )
nastojasčee	nastojasčee nesov. ( <i>otkryvaju</i> )	nastojasčee-buduščee soveršennoje ( <i>otkroju</i> )
budušee	budušee nesov. ( <i>budu otkryvat</i> )	

1. *Grammatika russkogo jazyka*, t. 1, *Fonetika i morfologija*, Izd-stvo Akademii nauk S.S.S.R., Moskva, 1960, p. 472, 473, 474.

2. *Russkij Jazyk, grammatičeskoje učenije o slove*, Moskva-Leningrad, 1947, par. 49, p. 545-549.

3. *Vid i vremja russkogo glagola*, Iz-stvo Prosveščeniye, Moskva, 1971, p. 50-55.

dont le mérite, à ses yeux, est d'intégrer ce qu'il considère comme deux valeurs « homonymiques » de la forme *otkroju*, soit le « futur perfectif » (*buduščee soveršennoje*) et le « présent perfectif » (*nastojasčee soveršennoje*).

Or, si les grammairiens du russe ne parviennent pas à s'entendre sur la description du système de l'indicatif et si l'on sent souvent percer une certaine insatisfaction vis-à-vis de leurs propres classifications, c'est qu'ils commettent une erreur de méthode dans l'analyse du système verbal russe en général et de celui de l'indicatif en particulier.

À cet égard la tentative de A.V. Bondarko est caractéristique qui s'efforce d'affiner la connaissance du système du côté de *otkroju*. Mais pourquoi ne reconnaît-il pas dans ces conditions « les deux valeurs » « homonymiques » du passé imperfectif du type *čital* qui peut exprimer tour à tour, dans le passé, une action incomplète: *kogda ona vošla, ja čital gazetu* et une action complète: *v molodosti svoej ona čitala francuzskije romany*?

En fait l'erreur de méthode consiste en ce que l'on prétend, à partir de la seule analyse des exemples, dégager la valeur « fondamentale » d'une forme verbale pour ensuite, par une série de raisonnements plus ou moins logiques, c'est-à-dire non linguistiques, déterminer les valeurs « dérivées » et leurs filiations. C'est dire également qu'on ne s'intéresse qu'à l'aspect sensible du langage; alors que dès la première décennie du XX<sup>e</sup> siècle, Ferdinand de Saussure a attiré l'attention des linguistes sur la nécessité de distinguer deux plans dans le langage: celui de la *langue* et celui de la *parole*<sup>4</sup>.

Une telle démarche scientifique a eu quoi qu'on en dise peu d'applications pratiques mais au moins un linguiste, Gustave Guillaume, par des voies originales, a développé et approfondi la célèbre dichotomie, qui, chez lui, de: langage = langue + parole, devient: langage = langue + discours<sup>5</sup>.

4. *Cours de linguistique générale*, publié par Ch. Bally et A. Sechehaye, édition critique préparée par Tullio de Mauro, Payot, Paris, 1972, p. 30 et sq., 36 et sq., 112, 227.

5. Sur l'avantage de substituer l'équation guillaumienne à la saussurienne, cf. G. Guillaume, *Leçons de linguistique 1948-49 (C)*, *Grammaire particulière du français et grammaire générale*.

Nous allons nous efforcer de décrire le système de l'indicatif russe en nous fondant sur les principes guillaumiens suivants :

1) le discours n'est pas le tout du *langage*, et le *discours* n'est pas la *langue*. Or les grammairiens, sans toujours s'en rendre compte, ont élaboré leurs descriptions du système de l'indicatif à partir des seules données du discours ;

2) il est bien sûr que pour reconstituer le système de *langue*, il faut obligatoirement partir de l'étude du *discours*, mais, dans l'analyse des exemples, il faut savoir discerner de qui est *essentiel* de ce qui n'est qu'*effet de sens*, le principe directeur étant que :

«une forme de langue a, dans la langue même, une valeur fondamentale, unique, dont un caractère est de permettre une grande diversité de valeurs d'emploi, qui, si différentes soient-elles, apparemment, ne sont pas en contradiction avec une valeur fondamentale existante. On a donc, si l'on adopte ce point de vue, pour chaque forme une valeur de langue première, et un éventail, pourrait-on dire, de valeurs d'emploi secondes, obtenues en discours et toutes réductibles à la valeur première de langue dont elles constituent une application permise par la valeur de langue première.»<sup>6</sup>

3) le seul départ sûr dans la reconstruction d'un système linguistique, c'est la morphologie. Mais là aussi il faut agir avec discernement :

«... nous n'avons d'autre témoignage de ce qu'est dans l'esprit la construction psychique de langue que la sémiologie ajustée à cette construction psychique. Il faut donc au linguiste découvrir la construction psychique en partant de la construction sémiologique, et après cette découverte, qui met en œuvre une technique spéciale appartenant à la psycho-systématique du langage, et seulement après cette découverte, expliquer le sémiologique relativement au psychisme...»<sup>7</sup>.

4) si on adopte rigoureusement cette démarche, à la fois inductive et déductive, on parviendra à dégager le système de l'indicatif russe en langue, puis à partir du principe énoncé en 2) selon lequel à une forme de langue unique correspond une infinité de valeurs d'emploi en discours, on pourra expliquer plus facilement les emplois, variés jusqu'à la contradiction, des formes impliquées dans ledit système.

L'erreur de méthode dans les exemples cités plus haut est évidente : la description de l'indicatif russe est fondée sur des oppositions plus logiques — donc extra-linguistiques — que morphologiques, c'est-à-dire purement linguistiques. C'est

une distinction avant tout logique — philosophique au sens large — que celle des trois temps : passé, présent, futur, distinction qui appartient à la pensée savante et non à la pensée commune qui est à l'origine du langage.

Si l'on peut s'attendre à ce que le russe doive exprimer dans le *discours* ces trois temps ou, mieux, ces trois époques, cela ne veut pas dire que le système de l'indicatif russe — en langue — est nécessairement organisé sur la base de cette distinction ternaire<sup>8</sup>.

Dans ce genre de question, la morphologie fait la décision. Or, si l'on compare de ce point de vue le russe et les langues romanes, on a :

— pour les langues romanes :

	passé	présent	futur
latin	ama-ba-m	amo	ama-b-o
français	aim-ai	aime	aime-r-ai
etc.	aim-ais		aime-r-ais

Chaque époque-passé, présent et futur, a une marque morphologique spécifique et, en français, à l'intérieur de chaque époque latérale, on distingue une alternance morphologique -ai/-ais et -rai/-rais signifiant l'opposition de ce que Guillaume appelle l'incidence et la décadence. En ce sens, on peut dire qu'en français, à l'indicatif :

système de représentation du temps (langue)	=	système d'expression du temps (discours)	=	système extra-linguistique de concevabilité du temps
---	---	--	---	--

— et l'on a pour le russe :

flexion de passé dela-l		flexion de présent delaj-u
----------------------------	--	-------------------------------

le système de morphologie temporelle du russe se réduit à une simple opposition — quel que soit le verbe — -l/-u, opposition qu'on appellera provisoirement opposition de passé (-l) à présent (-u). La morphologie du russe nous interdit toute autre conclusion.

Lorsque V.V. Vinogradov voit un passé lointain dans :

Staruška jej : A vot kamin ;  
Zdes' barin sižival odin,  
Zdes' s nim obedyval zimoju  
Pokojnyj Lenskij, naš sosjed<sup>9</sup>.

il rend compte plus de l'impression globale livrée au résultat, en discours, par les formes *sižival* et *obedyval* qu'il ne détermine la nature et l'origine du phénomène à savoir l'apport lexical d'une part et grammatical de l'autre.

rale (IV), Presses de l'Université Laval, Québec et Paris, Klincksieck, 1973. En particulier la leçon du 26 novembre 1948, p. 17 et sq.

6. G. Guillaume: *Leçons de linguistique 1948-49 (A), Structure sémiologique et structure psychique de la langue française (I)*, P.U.L. Québec et Klincksieck, Paris, 1971, p. 78-79.

7. G. Guillaume, *Leçons de linguistique 1948-49 (A)*, p. 261.

8. G. Guillaume, *Leçons de linguistique 1948-49 (A)*, leçons des 16 et 23 décembre 1948 et du 6 janvier 1949.

9. *Op. cit.*, p. 549.

De même lorsque A.V. Bondarko affirme<sup>10</sup>: «formu tipa *otkroju* my traktujem kak mnogoznačnuju, semantičeski dvojstvennuju. Eta forma obladajet dvumja častnymi značenijami-buduščego i naštojaščego neaktual'nogo, polnost'ju opravdyvaja, takim obrazom, nazvanije formy nastojaščego-buduščego soversennogo», il ne fait que privilégier *a priori* deux effets de sens de la forme *otkroju*, mais il ne détermine pas la valeur (unique) de la forme de langue qu'est *otkroju*.

Il convient de définir précisément la nature de chaque opposition. S'il est vrai que le verbe est un sémantème qui exprime le temps, il faut distinguer le temps porteur du procès — ce sont les *époques* — et le temps que porte en lui le procès — ce sont les *aspects*<sup>11</sup>.

Or si l'on s'en tient aux indications de la morphologie, le russe ne fait distinction que de deux époques, le passé et le présent, selon le schéma suivant:

1	2
passé	présent

Très curieux et très intéressant à la fois est le fait que le passé du russe soit exprimé par une forme nominale, alors que le présent est rendu par une forme purement verbale, incorporant outre la voix, l'aspect et le mode, la *personne*. L'opposition passé/présent en russe coïncide avec une opposition:

1	2
formes nominales (plan du nom)	formes verbales (personnelles) (plan du verbe)

Ce trait de morphologie est très important, car il est le signe de la *nature* du passé en russe. En effet il existe plusieurs sortes de passé. Ainsi en français *je marchais* est un *passé d'époque* par rapport à *j'ai marché* qui est un *passé d'aspect*<sup>12</sup>. *Marché* dans *j'ai marché* est du passé, du dépassé, du révolu par rapport à *je marche*.

Or le passé que s'est donné le russe — avec toutes les restrictions nécessaires — est semblable à ce passé dit composé du français. Là encore c'est la morphologie qui doit être le critère:

*čital* = nominatif masculin singulier  
*čitala* = nominatif féminin singulier  
*čitalo* = nominatif neutre singulier  
*čitali* = nominatif pluriel indifférencié.

10. *Op. cit.*, p. 54.

11. Pour plus de précision sur cette question, cf. G. Guillaume: *Langage et Science du langage*, P.U.L. et Nizet, 1964, p. 46 et sq.; cf. aussi Roch Valin: «Les aspects du verbe français», in *Omagiu lui Alexandru Rosetti*, Bucarest, 1965 et notre étude «Aspects et époques temporelles en russe» in *Revue canadienne des slavistes*, 1974, n° 2, Ottawa.

12. Cf. G. Guillaume: *Leçons de linguistique 1948-49 (A)*, en particulier les leçons des 3 et 10 mars 1949.

Il s'agit bien d'une forme nominale comportant l'indice de la fonction (nominatif = sujet ou attribut), du genre et du nombre au même titre que tout adjectif dit de forme courte (*krasiv, krasiva, krasivo, krasivy*).

Même si nous n'avons pas l'intention d'adopter dans le cadre de cette étude une perspective historique, il serait révélateur d'évoquer — fût-ce à grands traits — l'évolution du système. On a d'abord connu un système opposant aux trois temps de base de l'indicatif:

	<i>formes simples</i>	<i>formes composées</i>
présent	nesu	neslŭ jesmŭ
imparfait	nesjaxŭ	neslŭ bjaxŭ
aoriste	nesoxŭ	neslŭ byxŭ

À chacun des trois temps de l'indicatif on se trouvait — en discours — devant une opposition du type:

	<i>temps porteur</i>	<i>temps porté</i>
présent	non révolu	révolu
imparfait	non révolu	révolu
aoriste	non révolu (formes simples)	révolu (formes composées)

Ce système est assez proche du système français contemporain et, pour reprendre la terminologie de Guillaume, nous pourrions dire que le vieux-russe connaissait l'opposition de l'*immanence* et de la *transcendance*<sup>13</sup>. Qu'on en juge par la juxtaposition suivante:

nesu	je porte	neslŭ jesmŭ	j'ai porté
nesjaxŭ	je portais	neslŭ bjaxŭ	j'avais porté
nesoxŭ	je portai	neslŭ byxŭ	j'eus porté.

Nous sommes en présence de l'opposition traditionnelle entre « temps absolu » et « temps relatif ».

La révolution systématique qu'a connue le russe a consisté à substituer à l'opposition temporelle ternaire-présent, imparfait, aoriste-primitive, opposition qui se doublait, à chaque niveau temporel, d'une opposition immanence/transcendance, un système plus économique qui, tout entier bâti à partir du présent, abolissait l'ancienne opposition temps absolus (simples)/temps relatifs (composés) pour ne retenir que ce qui, à un moment historique donné, a paru l'opposition essentielle à la pensée commune russe: l'*opposition du révolu et du non-révolu*.

Cette nouvelle opposition (binaire) formes personnelles/formes nominales s'est substituée à l'ancienne opposition présent/passé (imparfait + aoriste) et, ce faisant, les formes nominales ont tendu à prendre de plus en plus des caractéristiques verbales: les formes nominales du verbe qui pouvaient revêtir aussi bien la forme longue que la forme cour-

13. Cf. G. Guillaume: *Leçons de linguistique 1948-49 (A)*, leçons des 24 février et 3 et 10 mars 1949.

te comme en témoignent les nombreux vestiges du type: *byval/byvalyj, umel/umelyj*, etc. ont tendu à occuper dans la phrase uniquement la fonction de prédicat, autrement dit elles ont tendu à former des *verbes de discours*.

C'est ainsi qu'on pourrait expliquer la tendance du russe moderne à faire distinction du prédicat adjectival et du prédicat participial. Si l'on peut dire: *devuška krasiva* — *devuška čitala*, de plus en plus on tend à différencier dans ce qui au départ est le même moule de la phrase nominale un prédicat adjectival du type: *devuška krasivaja*, et un prédicat participial du type: *devuška čitala*, à côté de la phrase verbale normale: *devuška čitajet*. Tout en demeurant dans le plan du nom, comme l'attestent l'accord en genre et en nombre, ainsi que l'emploi syntaxique, la forme *čitala* a conquis une autonomie originale à mi-chemin entre nom pleinement nom et verbe pleinement verbe.

En résumé, la première opposition que nous avons relevée dans l'indicatif russe peut être représentée ainsi:

I Révolu	II Non révolu
= formes nominales	= formes personnelles
= passé	= transpassé (présent + futur)

C'est un système assez proche de celui de l'allemand avec pour différences le caractère nominal du passé russe:

ich mache	ja delaju
ich machte	ja delal

et le fait que, sous une sémiologie identique l'allemand puisse exprimer le présent ou le futur d'une part (*ich mache*) et l'imparfait ou le prétérit défini d'autre part (*ich machte*), ce qui sauf exceptions — certains verbes en *-ovat'* en particulier — n'est pas le cas du russe.

Si la sémiologie temporelle du russe est, comme celle de l'allemand, réduite à l'opposition binaire passé/présent, ce que cette dernière langue a gardé, dans une large mesure, implicite, la première au contraire a tendance à l'explicitier: nous abordons ici la morphologie de l'aspect. Il s'agit de l'opposition fondamentale du système verbal russe: on la retrouve à tous les niveaux du paradigme et elle répond ainsi à la définition de l'aspect selon Guillaume: «L'aspect est dans le système du verbe une distinction qui, sans rompre l'unité sémantique de ce dernier, le scinde en plusieurs termes différenciés, également aptes à prendre dans la conjugaison la marque du mode et du temps.<sup>14</sup>»

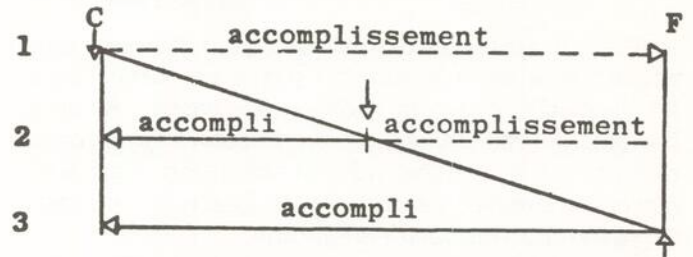
Une grande confusion règne en ce qui concerne la définition de la notion d'aspect. La citation de Guillaume a l'avantage, si on l'applique au russe

14. Gustave Guillaume: *Langage et Science du langage*, p. 46.

de bien indiquer le champ recouvert par l'opposition aspectuelle — ce qui ne pose pas de problème dans le cas de cette langue — mais aussi, et surtout, elle insiste sur le fait que l'opposition ne doit pas rompre l'unité sémantique du verbe.

Ce n'est pas le lieu, dans une étude du système de l'indicatif, de pousser jusqu'au bout les conséquences d'une telle définition. Nous dirons simplement qu'elle permet de distinguer nettement *aspect lexical* et *aspect grammatical* et d'éclairer la complexité des imbrications du lexical et du grammatical d'une part<sup>15</sup>, mais aussi elle oblige à ne retenir, comme véritables oppositions d'aspect, que des paires du type: *rešit'/rešat'*, *dat'/davat'*, *peredelat'/peredelyvat'* d'autre part.

Dans le cas de ces trois couples verbaux, le lexical, la sémantèse est identique qu'il s'agisse du verbe *imperfectif* ou du verbe *perfectif*. Ce qui change ce n'est pas le *sens* du verbe, c'est la *nature du procès*<sup>16</sup>: — ou le procès est vu en entier accomplissement, du commencement à la fin, sans qu'il soit possible de distinguer une partie déjà accomplie et une partie en accomplissement, alors le verbe est perfectif: *rešil, dal, peredelal, rešu, dam, peredelaju*; — ou bien il est vu déjà engagé, si peu que ce soit, et permet ainsi de distinguer une partie d'accompli et une partie à accomplir, alors le verbe est imperfectif: *rešal, daval, peredelyval, rešaju, daju, peredelyvaju*. Dans ce cas une variation du rapport accompli/accomplissement est possible selon le schéma suivant.



Les trois moments caractéristiques de la variation permettent d'expliquer des valeurs d'emploi comme:

1. V subbotu on mnogo zanimals'a i ne pošol v teatr, tak kak v ponedel'nik *sdaval* ekzamen.
2. Šlo sobranije. *Vystupal* master cexa.
3. ja *pisal* jemu o našix planax, oni ne budut dl'a nego neožidannost' ju<sup>17</sup>.

15. Cf. notre étude: «Aspects et époques temporelles en russe».

16. Cf. A. Meillet: «La catégorie de l'aspect [...] embrasse tout ce qui est relatif à la durée et au degré d'achèvement des procès indiqués par le verbe», in *Linguistique historique et linguistique générale*, Honoré Champion, Paris, 1965, p. 183.

17. Exemples tirés de: O.P. Rassudova: *Upotreblenije vidov glagola v russkom jazyke*, Izd-stvo Moskovskogo Universiteta, 1968.

Maintenant que nous avons déterminé les deux séries d'opposition binaire imbriquées dans le système de l'indicatif russe, à savoir: — une *opposition temporelle* distinguant le révolu du non-révolu (opposition qui ne sort pas de l'indicatif), — une opposition aspectuelle distinguant deux moments de l'intériorité du procès (opposition qui recouvre tout le paradigme verbal), il nous est possible de poser en termes clairs le problème des rapports entre les deux sous-systèmes — le temporel et l'aspectuel — du système de l'indicatif. Par la même occasion on verra comment le système des aspects joue, par rapport à celui des temps, un rôle supplétif dans l'expression globale des relations temporelles.

Le système de l'indicatif russe en langue se résume, provisoirement, à ceci :

		aspect	
		imperfectif	perfectif
temps	présent:	peredelyvaju	peredelaju
	passé:	peredelyval	peredelal

Du système en langue nous écartons la forme composée *budu delat'* qui est une forme de discours (auxiliaire + infinitif). *Budu*, en langue, occupe la position de *peredelaju*. De même il convient de considérer le syntagme *ja čital* comme une forme de discours, résultat de la mise en rapport d'un sujet (le pronom personnel) et d'un prédicat (*čital*).

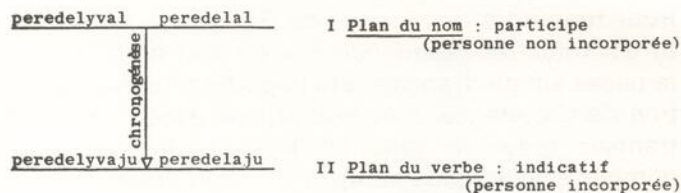
C'est donc un système réduit à quatre formes que celui de l'indicatif russe, et encore faut-il bien faire attention au statut particulier de la forme du passé (cf. plus haut) par rapport à la forme du présent. On ne doit pas la considérer comme une forme de passé d'époque au même titre que les formes *nesjaxu* et *nesoxu* du vieux-russe<sup>18</sup>, mais plutôt comme un passé modal, un passé chronogénétique qui, tardivement, en discours, par le moyen de la phrase nominale peut entrer en opposition avec la forme du présent.

Si nous voulions marquer le rapport *chronogénétique*<sup>19</sup> qui lie les quatre formes que nous avons retenues pour notre analyse, nous pourrions le faire par le schéma suivant.

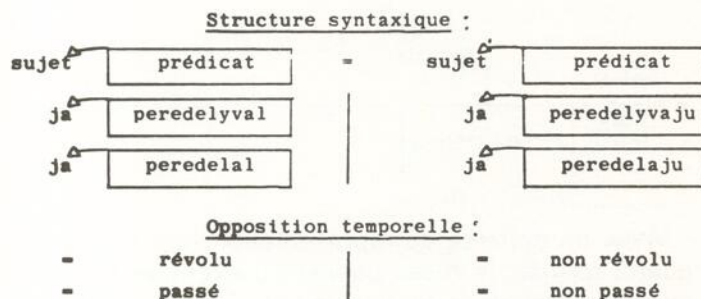
En effet, en langue, les formes en *-l* nominales et non personnelles et les formes verbales et personnelles, n'impliquant (n'intériorisant) et n'expliquant (n'extériorisant) pas le temps de la même manière, ne peuvent pas appartenir à la même *chronothèse*,

18. Ce n'est pas l'analyse que fait Gustave Guillaume, lequel considère que le passé imperfectif et le passé perfectif ont remplacé respectivement l'ancien imparfait et l'ancien aoriste.

19. Pour les notions de *chronogénèse* et de *chronothèse*, cf. G. Guillaume: *Temps et Verbe*.



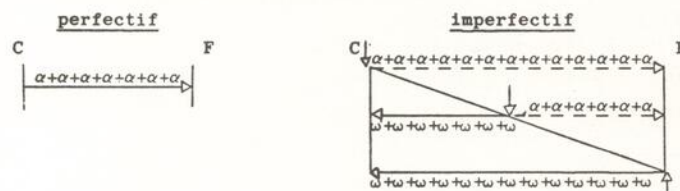
c'est-à-dire au même mode. Ce n'est que tardivement, en discours, grâce aux propriétés syntaxiques de la phrase, que la mise en rapport des formes en *-l* et des formes en *-u* sert à exprimer l'opposition temporelle du passé et du non-passé, selon le tableau ci-dessous.



Autrement dit le locuteur russe, lorsqu'il veut exprimer un procès, doit se demander si, *par rapport au présent de parole*, ledit procès a eu ou n'a pas eu lieu, est ou n'est pas révolu. Selon le cas il choisira la forme en *-l* (premier cas) ou la forme en *-u* (second cas). Mais au préalable il aura fait un autre choix, celui de l'aspect du procès: celui-là transcende tous les autres. Dans le cadre du système de l'indicatif, ces deux séries d'oppositions, combinées, donnent les quatre possibilités suivantes :

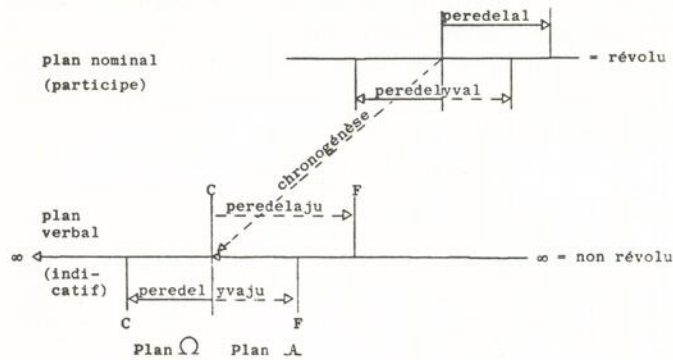
temps	aspect	
	I imperfectif	II perfectif
I non passé	ja peredelyvaju	ja peredelaju
II passé	ja peredelyval	ja peredelal

L'analyse des valeurs d'emploi permet de définir l'opposition d'aspect en russe, comme étant essentiellement une opposition de cinétisme, de visualisation du procès: — un procès est *perfectif* quand il est vu en constante progression du commencement à la fin; — un procès est *imperfectif* quand il est vu en constante régression du commencement à la fin, selon les deux schémas ci-dessous :



Pour reprendre des termes de Guillaume, le perfectif est refus de *décadence*<sup>20</sup>, d'où son affinité avec le passé simple français, et l'imperfectif est acceptation de *décadence*, d'où son affinité avec l'imparfait français (pour la variation possible de la forme d'imperfectif, cf. plus haut).

À présent nous sommes en mesure de tracer un schéma complet du système en langue.



Avec un système de représentation fondé sur ces quatre formes, le russe parvient à exprimer les mêmes distinctions que des langues à morphologie temporelle plus riche (langues romanes). Le résultat est analogue, mais les moyens sont différents:

- *peredelyval*, en discours, exprimera un passé tourné vers le passé, doublement passé, et équivaudra tantôt à un imparfait, tantôt à un passé indéfini, voire à un plus-que-parfait;
- *peredelal*, en discours, exprimera un passé tourné vers l'avenir et équivaudra à un aoriste ou à un passé défini, parfois à un passé antérieur;

20. G. Guillaume, *Leçons de linguistique, 1948-49 (A)*, leçons des 16 et 23 décembre 1948 et du 6 janvier 1949.

— *peredelyvaju* est un présent engagé dans le passé: il exprimera *grosso modo* le présent;

— *peredelaju* en tant que présent tourné vers l'avenir exprimera le futur qu'il soit immédiat, proche ou lointain, ainsi que le futur antérieur.

Mais le système de l'indicatif russe, du fait de son organisation interne, est incapable d'exprimer dans le futur une action *déjà engagée*, c'est-à-dire une action qui, dans le futur, soit tournée vers le passé. Dans ce cas, on recourt à une forme périphrastique, tard venue en discours, *budu peredelyvat'*: *budu* indique l'éloignement par rapport au présent, c'est-à-dire le futur, et *peredelyvat'*, forme imperfective, le fait que l'action est engagée, tournée vers le passé.

C'est ainsi qu'en discours, grâce à divers procédés d'ordres différents, le russe peut *exprimer* dans l'époque passée deux passés, l'un *décadent*<sup>21</sup>: c'est le passé imperfectif, l'autre *incident*: c'est le passé perfectif, et, symétriquement par rapport à un point central qui serait le présent imperfectif, dans l'époque future deux futurs l'un *incident*: c'est le présent-futur perfectif, l'autre *décadent*: c'est le futur périphrastique. Mais cela ne signifie pas que le système de représentation à la base de l'indicatif russe corresponde exactement au système d'expression que nous venons d'évoquer: la morphologie et la syntaxe du verbe, ainsi qu'un certain nombre de valeurs d'emploi de chacune des quatre formes du système sont les témoins éloquents — du moins nous semble-t-il — d'une tout autre architecture, plus économique, donc plus satisfaisante aux yeux du linguiste.

21. G. Guillaume, *Leçons de linguistique, 1948-49 (A)*, en particulier la leçon du 6 janvier 1949, feuillet 7.



*Achévé d'imprimer  
par les travailleurs de l'imprimerie  
Les Éditions Marquis Ltée de Montmagny,  
le vingt-huit février mil neuf cent soixante-quinze.*







