

--> See the **erratum** for this article

Études, revues, livres

Volume 8, Number 3, 1982

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900394ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900394ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this review

(1982). Review of [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(3), 599–630. <https://doi.org/10.7202/900394ar>

Recensions

Études, revues, livres

Daignault, Jacques, *Le neuvième art, essai de pédagogie artistique*, Rimouski : Université du Québec à Rimouski, 1982, 182 pages.

L'essai de pédagogie artistique de Jacques Daignault mérite considération. J'espère qu'il trouvera des lecteurs, mais j'avertis les lecteurs éventuels qu'il s'agit d'une aventure intellectuelle nouvelle et, en tant qu'aventure, périlleuse.

La façon dont l'auteur aborde la pédagogie est un renversement du discours pédagogique habituel de caractère technologique et pseudo-scientifique. Je salue la technologie quand elle est valable et validée ; j'abhorre, comme tout honnête homme, la pseudo-science.

L'auteur fait d'abord dans la première partie de son livre, qui couvre la presque moitié de son essai, une revue exhaustive de la philosophie française actuelle sans omettre quelques penseurs américains et parmi eux un penseur d'importance comme G. Bateson. Au départ de ma lecture, comme un vieux pédagogue, j'ai d'abord consulté la bibliographie et je me suis dit, n'y aurait-il pas là du pédantisme ? Un si court essai et tant de références, mais je reconnais que les lectures sont assimilées et qu'il y a là, à mon sens, un témoignage d'un travail intellectuel courageux et acharné.

La deuxième partie de l'ouvrage est une étude proprement pédagogique qui, après avoir cherché des fondements philosophiques au départ, s'oriente vers une poésie pédagogique, une mutation du pédagogue savant en pédagogue artiste. N'y a-t-il pas là un retour, à travers une longue pérégrination, à une pratique pédagogique commune ? Tous ceux qui ont enseigné et bien enseigné, et cela veut dire stimuler, et comme le dit l'auteur, séduire les étudiants, ne reconnaissent-ils pas la validité de la fonction du comédien au sens noble et d'artiste dans l'enseignement. J'oublie cette fois le mot pédagogue dont, en tant que professeur, je ne me suis jamais affublé.

Si j'avais quelque chose à reprocher à l'auteur, c'est à certains moments l'ambiguïté que crée la langue utilisée, mais à lire des penseurs magnifiques, souvent précieux comme on en a connus ces vingt-cinq dernières années de l'écriture française philosophique, on finit par être un peu empoisonné. Le seul à mon sens qui ait ouvert une brèche dans cette préciosité de gens par ailleurs remarquables, c'est l'admirable anthropologue René Girard qui non seulement délivre le langage, mais nous ramène vers les sources de notre culture. L'auteur par ailleurs se réfère à ce grand écrivain français. Mais pourquoi un auteur aussi courageux et qui ira loin, s'il conserve son ambition et sa ténacité, n'aurait-il pas quelques défauts ? S'il n'en était pas ainsi, que

pourrait-t-il corriger ? Je ne voudrais pas qu'il se transforme en Sancho Pança, mais qu'il garde l'ardeur de Don Quichotte ; cependant, qu'il sache osciller entre ces deux ardents personnages de l'écriture romanesque qui nous restent à tout jamais des modèles et des frères. Fraternité plus longue que celle de notre durée de vie puisque nos enfants et nos étudiants pourront toujours partager là-dessus la séduction que nous avons connue à la lecture de Cervantes ainsi que l'auteur de cet essai.

J'espère que les lecteurs sauront ne pas fermer le livre avant la fin afin de vivre dans une pensée d'envol et qu'ils puissent dire comme l'auteur au terme de leur lecture : « Ici tombe la fin comme tombe la nuit ».

Bernard Jasmin

* * *

Bernard, Huguette et France Fontaine, *Les questions à choix multiple, guide pratique pour la rédaction, l'analyse et la correction*, Service pédagogique, Université de Montréal, 1982, 166 pages.

Si le lecteur ou la lectrice cherche sous ce titre un traité complet et linéaire sur la rédaction de questions à choix multiple pour résoudre ses problèmes d'examens, il ou elle risque d'être quelque peu déçu (e) car les auteures, dans un vocabulaire simple, ont regroupé six textes traduisant et illustrant d'exemples la théorie actuelle sur ce genre d'examen sans en faire un manuel de recettes ou même un cours individualisé. Il faut plutôt y voir des réponses à des questions que plusieurs professeurs d'universités ont voulu poser aux conseillers pédagogiques antérieurement ou durant des ateliers.

Le recueil s'ouvre sur deux articles de H. Bernard qui traitent, en premier lieu, des étapes préalables à la rédaction de toutes formes d'examen en établissant des règles pratiques fort bien illustrés ; en second lieu, il s'agit d'un texte corolaire sur l'inopportunité d'utiliser les « vrai ou faux » dans les examens.

Le troisième chapitre concerne l'analyse des questions à choix multiples. France Fontaine étudie des « définitions et interprétations et usages des diverses statistiques relatives à l'analyse des questions à choix multiples » (p. 3). Cette analyse couvre plus du tiers du volume et est suffisamment théorique pour saisir certains problèmes d'interprétation de données statistiques utilisées avec un cadre de référence soit normatif, soit critérié. De nombreux exemples complètent les explications. C'est un texte fondamental, bien campé au centre du livre, qui pourrait être très utile si on s'astreignait à des exercices pratiques qu'on retrouverait, je suppose, dans des ateliers ou un autre manuel plus personnalisé.

Par ailleurs, le texte suivant de H. Bernard sur l'analyse manuelle des questions à choix multiple est en continuité avec le précédent chapitre et apparaît plus pratique et plus près du professeur qui a un groupe restreint de questions et une population n'excédant pas quarante étudiants ou étudiantes.

Enfin les deux derniers textes de France Fontaine montrent la relativité de l'utilisation des instruments de mesure dans l'apprentissage : d'abord l'auteure nous indique comment recueillir des informations différentes selon les décisions que l'on envisage prendre par rapport à l'apprentissage d'une population étudiante. En deuxième lieu, F. Fontaine signale les faiblesses de la pénalisation pour le choix de mauvaises réponses et suggère des alternatives pour diminuer l'effet du choix au hasard.

Dans l'ensemble, ce guide est un recueil de textes bien distribués. On y gagnerait en décrivant davantage les situations qui ont donné naissance à ces écrits et aux genres d'ateliers qui les ont requis. On aimerait connaître un peu le niveau pédagogique et le niveau d'enseignement de la population professorale qui se pose de telles questions. Étant conscientes de la relativité des questions à choix multiple, les auteures enrichiraient grandement leur présentation en localisant ce genre d'examen dans le contexte de l'utilisation de modèles pédagogiques éprouvés (Bertrand, Y. Les modèles éducationnels, 1979) comme les modèles systématiques, dont l'enseignement individualisé. Sans doute l'apparition du micro-ordinateur dans l'enseignement à un rythme effarant appelle ce genre de références qui déborde probablement les intentions des auteurs qui ont bien répondu à leurs objectifs de départ et ont mis à la disposition des francophones un livre qui manquait.

André Morin

* * *

Nadeau, Jean-Réal, *L'éducation permanente dans une « Cité Éducative »*, Québec : Les Presses de l'université Laval, 1982, 358 pages.

Qui est à la fois plus raisonnable et plus fou qu'un utopiste, un vrai ? Pour la construction de son utopie, il mobilise en effet et en grand, sa passion et sa raison. Sa passion — car il en faut et jusqu'à la folie — pour ne pas se laisser arraisonner complètement par les prégnances contraignantes du quotidien et pour vouloir imaginer des « possibles latéraux ». Sa raison, car cette imagination n'est rien moins que folle. Elle est construction d'autant plus sérieuse et systématique que le produit est exposé socialement. C'est cet éclairage sur le constructeur d'utopie que m'a apporté entre autres la lecture de « l'éducation permanente dans une cité éducative ». Jean-Réal Nadeau, son auteur, est de la famille des grands utopistes. Un nom — qu'il cite d'ailleurs — s'associe spontanément au sien, Campanella, auteur de la Cité du Soleil. Mais il modernise l'utopie. Pour construire sa Cité Éducative, il articule les données des dernières théories organisationnelles — en particulier celles s'inspirant des approches systémiques — avec celles des philosophies éducatives, et plus précisément, celle du mouvement d'éducation permanente.

Les quatre premiers chapitres déblaient le terrain et posent les fondations. Cinq défis de la société contemporaine sont d'abord présentés comme appelant la construction de la Cité Éducative : accroissement des connaissances, accès des masses à l'éduca-

tion, développement des moyens de communications, mutation politique, extension du loisir. Suivent les antécédents et les propriétés constitutives de cette Cité Éducative mise de l'avant par le rapport Faure. Le chapitre 3 « Théories organisationnelles et philosophies éducatives » pose de façon centrale le problème des rapports entre organisation et éducation, problème qu'esquive la grande majorité des administrateurs et des professeurs, retranchés de façon frileuse dans leur camp respectif. Le chapitre 4 opte pour l'approche systémique. Et ainsi fondée, la Cité Éducative se construit élément par élément, sous-système par sous-système, interrelation entre sous-système par interrelation, donnant le monumental chapitre 5, pièce maîtresse du livre. Cette combinatoire, de simple au début par la mise en relation de deux éléments, se complexifie progressivement au fur et à mesure que les éléments se multiplient. Il y a de l'ordinateur chez les utopistes les plus rationnels. Ce mode de travail possède indéniablement une fonction heuristique même s'il rend la lecture — et sans doute aussi l'écriture — parfois laborieuse.

Cet « essai audacieux » comme l'appelle J. Dumazedier dans la préface, est un modèle moderne du genre utopique. Il actualise le mythe organisationnel de l'éducation permanente qui depuis sa première sortie de l'irrationnalité de la Caverne de Platon, travaille l'imaginaire occidental. Ce mythe promet une ouverture totale à la rationalité mais s'accompagne d'une fermeture aussi totale à l'historicité. Mentionner cette limite du genre est simplement le situer dans la panoplie des outils de construction de la Cité Éducative. En prendre argument pour ne pas l'utiliser ou pour en ignorer les apports est singulièrement s'appauvrir. C'est demeurer prisonnier des disciplines cloisonnantes de cette Cité. Or la construction de cette dernière appelle des personnes transdisciplinaires. Mais le comprendre nécessite un brin de folie et de raison des utopistes. Avec cet ouvrage, Nadeau a rationalisé sa passion. Avec les suivants, il l'historicisera.

Gaston Pineau

* * *

Duval, Roch, *Autodidaxie et éducation permanente*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 1982. 269 pages.

Cet ouvrage décrit un projet novateur, le projet *Insertion*, et le présente comme un moyen susceptible de sortir l'université de l'impasse en matière de formation professionnelle. Après avoir dégagé des éléments problématiques de la situation, l'auteur définit les fondements théoriques, les objectifs particuliers et les modalités d'opération de son projet.

La politique actuelle des universités en matière de formation professionnelle est de fournir une formation de base aux étudiants et de laisser l'expérience pratique venir en cours d'exercice. Cette dichotomie entre la théorie et la pratique conduit à une préparation inadéquate des professionnels et à une insatisfaction proportionnelle dans

les divers milieux de travail. C'est pourquoi l'auteur propose un déplacement du centre de gravité éducatif ou une relative déscolarisation formelle au profit d'un apprentissage moins structuré, exécuté dans un milieu de travail approprié. Ce déplacement constitue la principale caractéristique du projet *Insertion*.

Ainsi défini, le projet demande une nécessaire conversion d'un processus d'enseignement en un processus d'apprentissage d'où une pédagogie centrée sur celui qui apprend. Ce projet s'inscrit dans la ligne des principales recommandations du rapport Faure : la diversification et la déformalisation des structures traditionnelles, la transformation complète des procédures de sélection, de formation et de certification, la valeur irremplaçable de l'autodidaxie assistée. Dans un effort pour favoriser l'interaction de la théorie et de la pratique, ainsi que du milieu universitaire et du milieu professionnel, l'auteur propose une recherche expérimentale qui tiendrait compte des principes qu'il retient et qui commanderait des changements en profondeur. Cette recherche prend ses assises dans un modèle environnemental apparenté à celui de l'apprentissage sur le tas auquel s'ajouterait la notion d'autonomie ou d'autodidaxie assistée. L'hypothèse fondamentale du projet découle des diverses considérations précédentes : les étudiants sont véritablement des professionnels et c'est en tant que tels qu'ils font leur apprentissage.

Ce projet poursuit l'objectif de contrer certains inconvénients du milieu universitaire en favorisant un apprentissage à partir du réel, en permettant à chacun de travailler en adulte responsable, en donnant l'accès à la diversité des ressources éducatives de la société par l'insertion rapide à un milieu de travail réel.

Le projet *Insertion* tentera de répondre à cet objectif. Parce qu'il est impossible ici d'en rendre compte avec tous les détails auxquels l'auteur a pu penser, seules les grandes lignes seront présentées.

Dans un premier temps, un groupe de dix étudiants en orientation scolaire et professionnelle (1^{er} cycle) deviendront des « professionnels auxiliaires ». Ils se verront conférer un statut d'étudiant *pro forma* puisqu'ils se donneront leur formation en cours d'emploi. Ils ne seront tenus qu'à une journée de présence aux quinze jours à l'université.

Ce « professionnel auxiliaire » n'est pas assujéti aux programmes et examens de la faculté. Un programme-cadre d'apprentissage informe le participant des connaissances et habiletés propres à sa profession. Le « professionnel auxiliaire » se lie par contrat à une institution qui l'emploie et le rémunère pour des tâches qu'il accomplit dès son entrée en fonction qui coïncide avec le début de son programme. Un professionnel déjà en place lui servira de support et portera le titre d'« agent coopérateur ». En tout temps, le coordonnateur du projet sera à la disposition du participant et des autres intervenants.

Puisque le diplôme ne pourra être sanctionné par des examens de l'université, un dossier cumulatif personnel d'apprentissage sera constitué par l'apprenant lui-même. Il

y versera ce qu'il juge important afin de démontrer son savoir et sa compétence. Le dossier cumulatif servira à l'évaluation qui sera faite, à la demande du « professionnel-adjoint », par des représentants de l'université et de la corporation professionnelle. Un tel comité d'évaluation pourra procéder à la diplomation et à l'accréditation.

Dans un tel contexte, l'auteur assure que la coïncidence entre la théorie et la pratique se fera par symbiose. Il espère que l'expérience qu'il propose aura un effet d'entraînement favorisant d'autres expériences novatrices dans le domaine.

Cet ouvrage, à notre avis, loge à l'enseigne de la maturité ; l'auteur porte des jugements sévères sur l'institution universitaire mais il se montre positif, constructif et ingénieux dans l'ordre des moyens proposés. Bien qu'intitulé *Autodidaxie et éducation permanente*, ce livre ne traite pas à proprement parler d'autodidaxie. Son propos est plutôt de suggérer un moyen d'arrimage entre la théorie et la pratique en formation professionnelle. En ce sens, le titre peut induire le lecteur en erreur et ce serait l'unique reproche que l'on pourrait faire à ce travail plein de sérieux, d'imagination et de sérénité.

Nicole Tremblay

* * *

ÉDUQ ; bibliographie analytique sur l'éducation au Québec. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche. 1981.

La publication d'*ÉDUQ* constitue un événement. Pour la première fois, les spécialistes québécois œuvrant dans le domaine de l'éducation (administrateurs, chercheurs, professeurs et étudiants) disposent d'un outil bibliographique leur permettant non plus de repérer les documents parus à l'étranger ou dans les autres provinces du Canada (ce qu'ils pouvaient jusqu'à présent faire grâce à des répertoires comme ceux d'Eric — Educational Resources Information Center —, du Bulletin Signalétique 520 — Sciences de l'Éducation —, ou d'ONTERIS — Ontario Educational Research Information System — et aux bases de données correspondantes), mais bien de savoir enfin ce qui se passe dans leur propre province.

Il s'agit là d'un instrument qui aidera tout à la fois à se tenir au courant des travaux récents, à se procurer les documents originaux, à éviter de se lancer dans une recherche déjà effectuée par d'autres, et par conséquent, au niveau collectif, à économiser des sommes considérables en évitant de subventionner plusieurs études parallèles sur le même sujet.

C'est la Direction de la recherche (secteur de la planification) du ministère de l'Éducation qui en assume la coordination alors que la Centrale des bibliothèques (bien connue pour ses activités bibliographiques à l'intention des bibliothèques publiques et d'enseignement) est responsable de l'analyse des documents, de l'élaboration de la base informatisée des données (sur progiciel Minisis), ainsi que de la production et de la diffusion de sa version imprimée.

Au cours de 1983, Informatéch Québec en assumera la diffusion en direct grâce au logiciel QUESTEL.

Le répertoire imprimé paraît deux fois l'an. On peut s'y abonner pour 15 \$. Deux (2) numéros ont déjà été publiés, signalant quelque mille documents. Le troisième le sera incessamment.

L'introduction situe bien les objectifs de l'entreprise et la couverture de la base :

« ÉDUQ répertorie, de façon la plus exhaustive possible, la documentation québécoise sur l'éducation, produite depuis la réforme du système scolaire, aussi bien dans les établissements d'enseignement, de l'école primaire à l'université, que dans les centres spécialisés et les organismes gouvernementaux. Toutefois, dans une première étape, seuls les documents de recherche-développement et les documents fournissant une information connexe à la recherche (statistiques, bibliographies) sont retenus. »

Notons que sont inclus non seulement les ouvrages parus au Québec mais aussi à l'extérieur, pourvu qu'ils traitent de l'éducation au Québec et qu'ils soient rédigés en français ou en anglais.

Actuellement la Centrale analyse environ 60% de documents récents et 40% de documents rétrospectifs (la sélection est faite par le ministère).

La présentation de l'imprimé est agréable, aérée, lisible. Les renseignements fournis au début sont suffisamment clairs pour permettre à quiconque d'utiliser rapidement et efficacement l'outil bibliographique.

Les documents signalés sont répartis selon un plan de classement comprenant cinq grandes catégories, elles-mêmes subdivisées en fonction de la collection documentaire : généralités (philosophie et théorie ; documentation en éducation) ; politique et administration ; les personnes (les étudiants, les personnels de l'enseignement, les enseignants, les autres personnels, les parents, la collectivité) ; la vie éducative (formules pédagogiques, éducation spécialisée, moyens d'enseignement, services aux étudiants, activités parascolaires, questions diverses) ; disciplines, programmes, matières (langues et littératures, sciences humaines et sociales, arts, sciences, enseignement professionnel).

Chaque document est analysé sous forme de notice, à raison de deux notices par page.

La description bibliographique répond aux normes de catalogage en vigueur en Amérique du Nord (RCAA 2 : règles de catalogage anglo-américaines).

Plusieurs accès pour la recherche sont fournis :

- Les indices de la classification DEWEY et de la classification de la Library of Congress, afin de permettre aux bibliothèques ou centres de documentation de classer les ouvrages répertoriés sur leurs rayons si elles décident de les acquérir ;

- des descripteurs tirés du *Thésaurus des descripteurs sur l'éducation* élaboré à l'origine pour les besoins du CADRE (Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation) ;
- des identificateurs (noms propres ou mots clés libres).

Contrairement à la politique adoptée par ERIC, ÉDUQ ne distingue pas descripteurs ou identificateurs principaux et secondaires.

Enfin un résumé, souvent assez long (de un à trois paragraphes) mentionne les éléments importants de la recherche : objectifs, méthodologie, résultats ou conclusion.

Le type de document (recherche-développement, statistiques, bibliographie), sa disponibilité et des renseignements sur le financement de la recherche (bénéficiaires et programme) sont indiqués.

À la fin du volume se trouvent plusieurs index (des noms, des titres, des collections, des sujets).

La partie des index n'est malheureusement pas facilement identifiable : un séparateur visuel accélérerait le processus de recherche.

À l'usage, on constatera que si l'on cherche comme sujet un nom propre, par exemple *Méthode Delphi* ou *projet Asope*, il faut regarder dans l'index des noms (qui comprend aussi et surtout les noms d'auteurs) pour trouver *Delphi (méthode)* ou *Asope (projet)*, alors que les études sur la *didactique du français* ou la *méthode audio-linguale* seront repérées grâce à l'index des sujets.

Quelques répétitions inutiles d'un même descripteur s'appliquant à plusieurs titres différents ont échappé à la vigilance du correcteur.

Aucun renvoi n'existant entre descripteurs reliés sémantiquement, l'utilisateur devra soit avoir recours au thésaurus, soit faire preuve d'imagination pour épuiser les diverses facettes d'un problème.

Un chercheur à l'esprit quelque peu critique s'étonnera de trouver un très petit nombre de titres sous le descripteur *Cégep* (deux dans le premier numéro, un dans le deuxième), alors qu'il existe près de onze colonnes de titres dans les deux numéros réunis pour le descripteur *collégial (niveau)*.

Peut-être ne pensera-t-il pas d'emblée à regarder sous une expression aussi maladroite que *fonctionnement à l'année longue* !

Quant aux résumés, ils sont plus détaillés que dans la plupart des répertoires bibliographiques. Cependant leur politique de rédaction gagnerait à être révisée. La formulation en est très monotone : des documents de même type, surtout les statistiques, rédigés par le même auteur, mais à des dates différentes (1978, 1979, 1980,...) se voient dotés de résumés identiques reprenant les mêmes termes, et par conséquent les mêmes maladresses. Seuls les chiffres changent. Certaines expressions comme « porter sur » reviennent si souvent qu'elles confinent au tic. La longueur et la complexité de certaines phrases nuisent à la lisibilité. Les sigles ne sont pas toujours identifiés.

Mais tel quel, malgré les quelques défauts mentionnés, *ÉDUQ* constitue déjà un élément de toute première importance pour le repérage bibliographique et l'avancement de la recherche en éducation.

Formulons le vœu que sa couverture s'étende rapidement pour inclure d'autres documents peu ou mal répertoriés, comme les thèses et le matériel didactique.

Mentionnons, pour terminer, qu'on peut se procurer une grande partie des documents signalés sous forme de microfiches à la Centrale des bibliothèques.

Suzanne Bertrand-Gastaldy

* * *

Bordeleau, Yvan, Luc Brunet, Robert R. Haccoun, André-Jean Rigny et André Savoie, *Comprendre l'organisation ; approches de recherche*, Montréal : Les Éditions Agence d'Arc, 1982, 198 pages.

Que le vrai livre de méthodologie de la recherche se lève ! Voici une petite phrase qui illustre un peu l'abondance de ce type d'ouvrage, chaque nouveauté apportant une partie redondante et une partie d'apport original. Malgré tout, il existe encore certains domaines, comme la recherche sur le milieu organisationnel, où on dénombre peu de guides, d'aides méthodologiques qui soient accessibles à la fois au praticien et au spécialiste de la recherche. Voyons ce qu'il en est du présent ouvrage.

Le premier chapitre présente les critères qui déterminent habituellement la classification d'une recherche de type organisationnel, ce sont : l'objectif de la recherche (exploratoire, descriptive, explicative), le site de réalisation de la recherche (terrain, laboratoire), le niveau de contrôle exercé sur les variables et le choix des sujets (non expérimental, quasi-expérimental, expérimental). La deuxième partie du chapitre 1 présente le Modèle Intégré de Recherche (MIR) qui se veut la représentation tridimensionnelle entre les trois classifications décrites précédemment, il s'agit d'un cube contenant 18 (3x3x2) cases qui « représentent les possibilités théoriques de recherche en fonction des trois axes considérés simultanément ». Le MIR veut illustrer l'interdépendance des classifications utilisées, de même que le déterminisme de cette dépendance et propose « une conception intégratrice de ce qu'est la recherche en milieu organisationnel ».

La suite du livre, les chapitres 2 à 7, présente différentes stratégies de recherche possibles « dans la réalité concrète de la pratique du spécialiste des organisations ».

Les chapitres 2 et 3 abordent respectivement la recherche exploratoire et la recherche descriptive en milieu organisationnel, et possèdent la même structure de présentation : 1 – la recherche exploratoire/descriptive et le MIR (lieu, caractéristique, limites) ; 2 – les méthodes de recherche exploratoire/descriptive. Ils n'apportent rien de nouveau sur des sujets abondamment traités dans les écrits, mais nous devons mentionner la pertinence des exemples illustrant les concepts théoriques.

Les chapitres 4 et 5 s'attaquent à la recherche explicative en laboratoire et sur le terrain, on y retrouve toute la problématique de la corrélation, de l'inférence et de la causalité entre deux ou plusieurs variables. Pour la recherche explicative on retrouve les concepts fondamentaux, l'application, le laboratoire et pour la recherche explicative sur le terrain, la corrélation, le schème causal longitudinal avec corrélations croisées (LACC), le modèle par cheminement (MPC).

Le chapitre 6 porte sur la recherche évaluative, il est en grande partie un résumé de Campbell et Stanley¹ (ce qui n'est pas un point négatif) en y soulignant l'importance des protocoles de recherches et des différentes sources d'invalidité externe et interne. Le chapitre 7 aborde le problème de la recherche-action en milieu organisationnel ; on y souligne le caractère « intervention » de la recherche-action, on situe cette approche de recherche par rapport aux différentes dimensions du MIR et on présente des exemples de recherche-action. Ce chapitre est une heureuse surprise puisque dans les écrits, cette facette de la recherche est plus souvent qu'à son tour mise de côté.

Une des grandes qualités de cet ouvrage, c'est qu'il insiste beaucoup sur une des principales fonctions de la recherche, l'apport supplémentaire d'information dans le but de prendre des décisions qui soient les plus éclairées possible. Il évite également de tomber dans le piège, en ajoutant un ou deux chapitres de statistiques élémentaires (statistiques descriptives) pour augmenter le nombre de pages ; il existe en effet plusieurs ouvrages abordant la statistique d'une façon complète et accessible et il est toujours possible de les consulter. La pertinence des exemples sur la gestion et l'organisation est une autre facette qui plaira au praticien. L'ouvrage ne se veut pas un livre de recettes ou une bible, mais plutôt un guide et un aide méthodologique qu'il est toujours bon de reconsulter pour se rafraîchir la mémoire.

Il a quelques défauts aussi, mais ils sont plutôt reliés à l'approche qui est privilégiée par les auteurs ; en effet, les catégories qui servent à la classification de la recherche ne sont pas exclusives : par exemple une recherche explicative est toujours un peu descriptive ou exploratoire. Mais cette dernière vision est plus reliée à l'expérience au niveau méthodologique d'un chercheur et peut-être pas à la vision d'un gestionnaire par exemple.

Comme il est toujours préférable de consulter quelques livres de méthodologie de la recherche et non pas un seul, les différentes approches se complètent habituellement très bien. Pour résumer mon appréciation de ce livre, je dirais que ce fut une bonne décision de le rendre accessible à tous.

Jean-Guy Blais

NOTE

1. Campbell, D.T. et J.C. Stanley, *Experimental and quasi experimental designs for research*, Chicago : Rand McNally, 1963.

Nadeau, Marc-André, *L'évaluation des programmes d'études, théorie et pratique*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 1981, 474 pages.

La publication du manuel de Nadeau constitue un précédent au Québec. En effet, la plupart de ceux qui s'intéressaient à l'élaboration et à l'évaluation des programmes devaient normalement se référer aux écrits de langue anglaise. Le texte de Nadeau vient pallier une lacune en présentant un document généralement accessible à tous les lecteurs francophones.

Dans un premier chapitre, l'auteur nous présente d'abord une série d'événements reliés à la méthodologie de l'évaluation des programmes. Ces événements sont cependant qualifiés d'historiques sans justification réelle de leur portée dans le temps. De plus, il est dommage que le champ de cette étude ne couvre que les événements américains puisqu'il aurait été intéressant de noter les réalisations québécoises effectuées dans ce domaine. En effet, au Québec, l'année 1965 marque l'époque où le Ministère de l'éducation posa les premiers jalons d'une politique d'évaluation de programmes en proposant l'utilisation de taxonomies dans la préparation des examens officiels.

Dans un second temps, Nadeau situe l'évaluation dans le contexte de l'utilisation des programmes en faisant un tour d'horizon des conceptions contemporaines de l'évaluation des programmes. Si les principales conceptions sont bien identifiées, elles ne sont pas facilement compréhensibles. En effet, les présentations demeurent statiques ; il est donc difficile de voir comment elles peuvent être animées et utilisées. Des exemples auraient facilité la lecture et la projection réelle des utilisations possibles.

La deuxième partie du livre est constituée des chapitres 4, 5, 6, 7 et 8 qui expliquent le modèle d'évaluation développé par Alkin. C'est dans cette partie qu'on touche aux aspects pratiques de l'évaluation des programmes. Il aurait aussi été intéressant de voir comment l'analyse des besoins est réalisée dans les divers modèles, quelle importance chaque modèle lui accorde, etc.

La troisième partie pourrait presque jouer le rôle d'une annexe car l'auteur y traite tour à tour des objectifs pédagogiques, des schémas d'évaluation, des techniques particulières, de la sélection des instruments de mesure et même des techniques statistiques.

C'est à mon avis la partie la plus faible que fait ressortir le caractère général du livre, structuré en fonction de beaucoup d'événements et de peu d'approfondissement. Nous pouvons constater que l'apport du Québec en ce qui concerne l'évaluation est très peu marqué dans le texte. C'est une lacune à combler puisque certains aspects comme celui des objectifs de programme ont été traités de façon très étoffée par les Québécois. Or la bibliographie les ignore presque tous. D'ailleurs celle-ci pêche non seulement par omission d'auteurs mais aussi par le fait que certains auteurs mentionnés dans le texte n'apparaissent pas dans la bibliographie : Birzée à la page 240, Gariépy, Burns, DeLandsheere à la page 241 et autres. Dans certaines mentions de référence, la date

d'édition est même erronée, c'est le cas de l'ouvrage de Robbit qui a été publié en 1918 et qui a été réédité en 1971. Nadeau mentionne l'année 1970 comme année de parution sans présentation dans la bibliographie. On constate même que la traduction des taxonomies semble être empruntée à des auteurs non cités.

Malgré les aspects inachevés et brouillon du document, il n'en demeure pas moins que j'en recommande la lecture pour les possibilités de vision globale de l'évaluation qu'il offre. C'est un document-synthèse qui constitue une sorte de *handbook* que les auteurs américains affectionnent beaucoup. Il est intéressant de ce point de vue. Il incitera certainement les lecteurs à lire les auteurs fondamentaux tels Tyler, Alkin, Stuffelbeam (qui existe en traduction française québécoise), Scriven et les autres.

Il me semble inadmissible de la part de l'auteur de mentionner dans son introduction, que le public auquel s'adresse son livre est composé principalement d'éducateurs et de spécialistes rattachés au domaine de l'évaluation des programmes. Je considère que, sur ce point, il aurait fallu plutôt préciser que c'est un livre qui peut s'adresser aux étudiants en sciences de l'éducation.

Marcel Lavallée

* * *

Felix Larivière, Claire et Jean-Marc Leclerc, *L'enseignement systématique*, Service pédagogique, Université de Montréal, 1982, 255 pages, bibl. p. 249-255.

Commençons par les bons côtés. Le lecteur se trouve ici, comme c'est souvent le cas pour les publications du Service pédagogique, devant du matériel d'atelier. Les documents qui composent ce livre ont été conçus comme instruments de travail pour initier les professeurs à ce que les auteurs appellent « l'enseignement systématique ». À ce titre, j'ai le sentiment très net que les textes rassemblés ont dû jouer un rôle positif auprès de professeurs souhaitant s'initier à ces choses et donc ouverts à ce que peut leur apporter une réflexion pédagogique.

Dans une première partie (p. 25-128) on définit les objectifs pédagogiques (Bloom, Mager, Burns, etc.), on explique comment les rédiger, on fait un tour d'horizon des principales méthodes pédagogiques, on indique ce dont il faut tenir compte quand on veut en choisir une, on définit enfin l'évaluation, les différentes sortes d'évaluation et on donne des conseils pour élaborer un instrument approprié de mesure. Dans la seconde partie, p. 129-231, on trouve ce que les auteurs appellent un module d'application à partir d'un texte portant sur l'écologie et tiré du livre de Joël de Rosnay, *Le Macroscopie*. À la fin, la troisième partie, p. 233-241, comprend un guide destiné à aider les professeurs participant à l'atelier à planifier leur enseignement d'une manière systématique.

Il s'agit donc, encore une fois, d'un instrument de vulgarisation s'adressant à des non-initiés. Instrument qui, du reste, à l'origine venait à l'appui ou en complément du travail du responsable ou de l'animateur de l'atelier.

Mais en prenant la décision de publier ces documents réunis sous forme de livre, les auteurs lancent sur la place publique un ouvrage qui s'adresse à des lecteurs qui, pour la plupart, n'auront sous les yeux que le texte en question. Et cela, à mon avis, malgré la précaution des auteurs de prévenir le lecteur que leur ouvrage n'est ni un manuel, ni un traité, mais bien un ensemble de documents pour travailler sous la direction d'un conseiller pédagogique (p. 9).

Et pour être tout à fait franche et directe, je dirais que la publication de ces documents telle qu'elle a été faite accentue les faiblesses de cet instrument et en minimise les aspects positifs. À mon avis, c'est une erreur grossière d'avoir publié un pareil texte. Faut-il attribuer ce sans-gêne à de l'inconscience ? de l'incompétence ? du mépris de l'intelligence du lecteur ? Je ne saurais le dire, mais il me paraît tout à fait incompréhensible et inadmissible qu'on publie un texte dans un tel état... Si les auteurs n'en sont guère conscients, ne faudrait-il pas que le Service pédagogique soit davantage circonspect avant d'accoler son nom à un texte comme celui-ci au risque de perdre toute crédibilité dans le monde de l'éducation. Les motifs que j'invoquerai pour expliquer la sévérité de mon jugement tiennent à la présentation matérielle, à la langue, au style et enfin à des questions de fond.

1. *La présentation matérielle.*

Je ne saurais mieux caractériser la typographie de ce livre que par le mot anglais si pittoresque et significatif : SLOPPY. Je n'ai jamais, quant à moi, vu un ouvrage publié contenir autant de maladresses, d'erreurs ou d'absurdités typographiques.

Je ne veux pas m'étendre là-dessus. Voyons seulement de quoi cela retourne. De façon générale on semble avoir adopté pour principe le gaspillage systématique. On se demande pourquoi les pages vierges sans raison identifiable (v.g. p. 6, p. 246, p. 248), pourquoi tant de pages remplies au tiers ou moins, à demi, aux deux-tiers, etc. Tout cela d'une façon assez erratique d'ailleurs. On pourrait croire qu'il s'agissait d'arriver au plus grand nombre de pages possible, peu importe les moyens. Cela est indescriptible et produit chez le lecteur de l'agacement voire de l'indignation. Comme pour contredire à dessein ce que je viens de dire, on trouve au contraire des pages beaucoup trop remplies et dont l'effet de surcharge est non moins désagréable (p. 32-33, p. 80-81, p. 89, p. 252).

On retrouve en outre des répétitions inutiles de paragraphes entiers à quelques lignes (p. 18 et 19, p. 101 et p. 104-105), ou à quelques pages de distance (p. 109 et p. 117). À cela s'ajoutent des notes d'appel qui ne renvoient à rien (p. 77, p. 173) et d'innombrables coquilles (par exemple p. 55, WADANS au lieu de MADAUS). Contrairement aux usages en cette matière, les titres des ouvrages cités ne sont jamais soulignés dans le texte (v.g. p. 32, 33, 34, 39, etc.).

La langue

Tout manuscrit ou presque compte un certain nombre de coquilles qui échappent à la vigilance des correcteurs d'épreuves. Mais, il y a des limites. Quand un

texte compte trop d'erreurs flagrantes d'orthographe, de grammaire, ou même de syntaxe, il devient plus difficile d'en rejeter la responsabilité sur les typographes. On a malheureusement ici en plus d'un certain nombre de coquilles tolérables sinon excusables (sondate au lieu de sondage, p. 107, desing d'évaluation, au lieu de design, p. 54, 66, 245, l'aide des consultats au lieu de consultants, p. 131, etc., un certain nombre d'accords inexistantes en *genre* (un classification d'ordre cognitive, p. 34, dans le cadre d'une enseignement), en *nombre* (« des modèles et cadre » p. 27, chacune des opérations exigées sont » p. 245). Ou encore on a deux verbes reliés par la conjonction *et* dans une même phrase. L'un est au présent de l'indicatif et l'autre au passé simple (p. 32-33). D'autres erreurs de diverses natures défigurent également le texte : on a recourt (p. 71), de part son évaluation (p. 72), longivité (p. 72), prise de conscience *sur* ses valeurs (p. 170).

Parfois le lecteur s'acharne en vain pour comprendre les mots alignés. Que signifie par exemple :

- « par référence d'écriture à la spécificité de Mager », (p. 48).
- « Les informations théoriques concernant le « desing (sic) d'évaluation », s'inscrivent dans cette démarche séquentielle, et leur intrusion est fonction de l'essentiel requis pour comprendre cette démarche » (p. 54).
- « Le modèle choisi est sommatif et s'articule à travers la variante : objectif → enseignement/apprentissage → évaluation finale de tous les objectifs » (p. 170).

Et qui pourra me dire ce que signifie dans un contexte *pédagogique* certains mots à la mode du jour :

- « Un cadre *étapiste* sera proposé pour réaliser le design d'évaluation d'un cours. » (p. 27)
- « Quelle que soit la démarche choisie, l'organisation devra prévoir l'échec *moratoire* ainsi qu'une forme de reprise. » (p. 62)
- « Les opérations subséquentes (...) de l'*opération-nolisation* relative à l'exemple. » (p. 179)
- « Le « design d'évaluation » relève d'une position *idéologique* qui génère un desing (sic)... » (p. 245).

Le style

Avec une langue imprécise et maladroite, voire souvent emberlificotée ou carrément incorrecte, pourquoi même s'arrêter à parler du style ? Tout simplement parce qu'un bref arrêt du côté de certains éléments caractéristiques du style nous conduiront à des questions de fond.

À cet égard un examen du titre me paraît des plus significatifs. On n'annonce pas — ce qui eut été plus modeste et plus réaliste — un éventail de *moyens* pour *rechercher un enseignement plus* systématique, mais d'une façon catégorique : *L'enseignement systéma-*

tique. Comme s'il existait une entité indiscutable qu'on pourrait tout simplement désigner directement de cette façon. On semble chercher à se revêtir d'autorité par une affirmation tranchante. On parle ici de l'enseignement systématique comme d'autres parlent de *la* méthode scientifique.

Cependant les auteurs ont certes senti le besoin de nuancer leur position puisque dans leurs remerciements au début de l'ouvrage ils parlent d'une « recherche en enseignement systématique » (p. 3). Mais on oscille constamment au cours de l'ouvrage entre ce qui semble une volonté de paraître sérieux et qui se traduit par un ton affirmatif et sans nuance et une conscience de la relativité existant en ces matières.

Ainsi, le style va-t-il tantôt du côté de ce qui m'apparaît à certains moments de la pure et simple fanfaronnade, tantôt du côté de ce qui me semble indiquer une modestie consciente de tout ce qui est encore bien approximatif en ces matières. Comme lectrice j'ai senti le flottement tout au long de l'ouvrage et j'en ai été agacée. Cela crée la confusion, entraîne des ambiguïtés, voire des contradictions flagrantes.

Je ne puis entrer dans tous les détails ici, ce serait trop long. Je signalerai seulement que je considère comme des abus de langage de parler de « l'aspect scientifique de la démarche proposée » (p. 245). De même, je ne vois pas comment on peut parler d'une « technique de définition d'objectifs » inspirée de Bloom et de ses collaborateurs (p. 36, je souligne). Enfin, n'est-ce pas un peu prétentieux de parler d'un *modèle* (p. 63) pour désigner la mise en relief des éléments les plus significatifs de l'évaluation sommative, etc. Dans la même ligne, comment peut-on laisser entendre sérieusement que le choix de « la » bonne méthode « c'est chercher la méthode par laquelle on est sûr d'atteindre les objectifs. » (p. 97, je souligne). Ou encore comment ne faut-il pas être naïf pour affirmer que chaque « méthode apparaissant sur cette liste présente des *garanties d'efficacité* », même si on ajoute « à la condition expresse d'être utilisée correctement, par du personnel compétent, et dans le contexte approprié. » (p. 99, je souligne)

Je passe sous silence le caractère en maints endroits laconique voire presque télégraphique du style, ce qui entraîne des imprécisions voire des raccourcis qui, je regrette de le dire, finissent par frôler la malhonnêteté intellectuelle. J'y reviendrai en discutant des quelques questions de fond.

Questions de fond.

J'ai déjà suffisamment dit ce que je pense pour ne pas avoir à m'étendre très longuement ici. Je vais donc me limiter à deux questions.

1. La définition de l'évaluation *sommative* et de l'évaluation *formative*. On lit ce qui suit à la page 56 :

Le modèle *sommatif* défini de façon générale, est une *conception de l'évaluation, à tendance élitiste*, que propose sous une forme ou une autre, l'idée que la somme des termes d'une série, détermine une évaluation finale. Ce modèle reflète en éducation une réalité sociale traditionnelle

qui veut que « l'instruction » soit réservée à un groupe privilégié (...) (p. 56, Je souligne).

Ensuite, le lecteur n'est pas très surpris de lire le pendant de ces affirmations à la page 60 :

Le modèle *formatif* est une *conception de l'évaluation à tendance démocratique* qui s'organise dans le but « d'instruire » mais aussi d'aider les individus à apprendre (p. 60. Je souligne).

Pour quelqu'un qui connaît un tant soit peu le *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* de Bloom et de ses collaborateurs (McGraw-Hill, 1971) de telles définitions sont pour le moins étonnantes.

En effet, chacun sait que l'évaluation est *grosso modo* le jugement du professeur (ou de quelqu'un d'autre), sur le degré d'attente des objectifs poursuivis dans un cours, par exemple, ou encore une estimation des apprentissages et des acquis de l'étudiant.

La distinction entre évaluation *sommative* (somme) et évaluation *formative* (en cours de formation) est assez simple au fond. La première se produit à *la fin* d'un cours pour indiquer quel profit l'étudiant a tiré du cours dans son ensemble, alors que la seconde a lieu *en cours de route* à des moments opportuns comme par exemple à la fin d'une étape et avant de passer à la suivante. L'évaluation sommative va se prononcer sur la somme des acquis de l'étudiant à la suite d'un cours. L'évaluation formative, de son côté, se fera au fur et à mesure qu'on chemine dans un cours de façon à faire de part et d'autre les ajustements nécessaires pour que l'étudiant profite au maximum du cours.

Il est facile de constater que l'une et l'autre interviennent à des *moments* différents et servent des *fins* différentes sinon complémentaires. D'ailleurs Bloom et ses collaborateurs sont explicites à ce sujet. Les deux formes d'évaluation sont nécessaires. C'est à mon avis un non-sens de présenter la question en insinuant comme le fait Claire Felx Larivière qu'il faut faire un choix entre deux « modèles » d'évaluation, l'un élitiste et l'autre démocratique. À mon avis, les raccourcis invraisemblables de l'auteur autour de ces questions faussent le problème et entraînent des distorsions inacceptables.

2. L'importance relative des éléments dans un système de formation.

Jean-Marc Leclerc présente « l'enseignement systématique » selon dit-il « l'approche systémique » (p. 23). Cela fait bien à la mode. Mais regardons-y de plus près. Selon lui, le système de formation est composé d'éléments comme les étudiants, les professeurs, les activités d'apprentissage, les instruments didactiques, le secrétariat, l'entretien, etc. Selon ce point de vue tous les éléments du système forment un réseau et sont reliés entre eux. En outre, selon l'auteur, « l'esprit de l'approche systémique interdit de considérer que le secrétariat est moins important pour le système que les professeurs » Et l'auteur de souscrire joyeusement à ces affirmations.

Le lecteur reste malgré lui, sceptique. Considérer que tous les éléments ont la même importance pour le système de formation, cela n'équivaut-il pas à dire, par

exemple, que pour l'apprentissage de l'étudiant, l'impact de la qualité de la secrétaire qui tape les textes sera aussi grand que celui du professeur qui donne le cours. De même, le fait d'avoir une nullité comme secrétaire sera aussi grave dans cette optique pour les étudiants que d'avoir une nullité comme professeur. Je simplifie certes, mais n'est-ce pas ce à quoi on en arrive à la limite ? Vive la « démarche scientifique » qui valorise ainsi d'une façon aussi probante le rôle du professeur...

Seulement, voilà, cela peut devenir étouffant et stérile de considérer l'enseignement selon cette démarche soi-disant scientifique. Et cela, même pour ceux qui s'en font les valeureux défenseurs. Ainsi, le lecteur découvre un peu plus loin dans l'ouvrage une simple note qui arrive néanmoins comme une bouffée d'air frais et de bon sens. Après nous avoir servi toute une salade sur un certain nombre de méthodes pédagogiques et sur les principes devant régir le choix de la méthode, Jean-Marc Leclerc insère dans son texte une note sur le *style* de l'enseignant. Ce qu'il dit en substance, c'est que malgré les principes abstraits énoncés, il faut en dernière analyse que le professeur puisse animer de son style personnel la méthode retenue, sans quoi tout est compromis : « pas de style, pas de motivation chez l'étudiant et, par conséquent, apprentissage réduit et inefficace. » (p. 123). En d'autres mots, peu importe les « considérations rationnelles » devant imposer un choix évident quant à la méthode à adopter, si le professeur ne s'y sent pas à l'aise et ne peut pas donner le meilleur de soi. Car, ce qui compte par-dessus tout, c'est que dans le choix qu'il fera, effectivement le professeur « aime assez cette dynamique pour la mener de façon personnelle et créative » (*Ibid.*).

En conclusion, j'aimerais dire que je ne mets pas en doute la volonté des auteurs qui déclarent vouloir, par leur ouvrage, « faire progresser la pédagogie » (p. 3).

Au demeurant, ce livre contient beaucoup de renseignements ou de conseils utiles sur les objectifs, les méthodes pédagogiques, l'évaluation. Je reconnais que l'effort d'application a dû demander un investissement important en temps et en énergie. Mais on me pardonnera de le trouver scolaire, raide, lourd, peu convaincant, en particulier les justifications des méthodes (p. 217-231). Celles-ci me paraissent plus ou moins fabriquées de toute pièce et après coup.

En revanche, le guide de réalisation de la planification (p. 233-241), sorte de *check-list* des étapes à parcourir me paraît utile. De même, la bibliographie rassemble beaucoup de titres qui pourraient utilement guider le lecteur intéressé vers bon nombre d'ouvrages classiques mais fondamentaux sur ces questions.

À la fin, ce qui me reste comme impression c'est surtout de la déception. Déception de voir à quel point par moments tout sens critique est absent de cet ouvrage ; à quel point sont maladroits et si peu rigoureux et systématiques les efforts faits pour promouvoir une information et une réflexion pédagogique qui aideraient à l'enseignement à tous les niveaux à devenir plus systématique.

Jeanne-Marie Gingras Audet

Hohl, Janine, *Les enfants n'aiment pas la pédagogie*, Montréal : Éditions Albert St-Martin, P.P.M.F., UQAM, 1982, 174 pages.

Un livre concret, illustré, plein d'exemples. Même si les thèmes nous sont connus pour la plupart, Janine Hohl offre une multitude et une diversité de faits telles qu'on se retrouve en contact avec la vie des enfants, des mères et des enseignantes impliquées dans les écoles en milieu socio-économiquement faible (MSEF). Elle décrit la situation de quatre classes de maternelle et de trois classes du primaire (prototypes de styles pédagogiques) avec l'intérêt d'une photographe devant des événements et des personnes. Une fois en présence de ces « images », elle se questionne, exprime ses émotions, communique ses connaissances. C'est un témoin respectueux des enfants et des adultes en place et elle essaie d'interpréter la complexité de leur expérience.

Dès les premières pages, on perçoit la rigueur de l'auteur, la justesse de son regard et l'absence de jugement dans son analyse. Elles sont rares les personnes capables de parler du dedans et des dessous de l'école sans dénigrer les enseignantes. Janine Hohl a l'œil du cinéaste qui amène une succession d'images, de mots, qui font réfléchir, qui font penser. Pourquoi les garçons se retrouvent-ils en plus grand nombre dans les classes d'attente ou de récupération, dans les services spéciaux ? Pourquoi les mères gardent-elles leurs enfants à la maison, le jour de la piscine ? Pourquoi les enseignantes sont-elles en colère à l'endroit des familles et des personnes du milieu ? Comment se fait-il qu'une augmentation des services (Opération Renouveau) n'amène pas une augmentation du rendement des enfants au niveau du savoir, entre autres ? Pourquoi, malgré le perfectionnement continu, n'y a-t-il pas ou peu de changements dans les gestes et les paroles des enseignantes ? Comment se fait-il que les enfants répondent peu ou mal aux consignes lors des activités pédagogiques ?

Son originalité vient du fait qu'elle n'explique pas les choses, elle en parle dans les détails. L'abondance des images qui viennent d'ici de là, amène graduellement à sentir l'écart, à sentir la frontière entre le monde de l'école et le monde du milieu défavorisé.

Elle jette de la lumière sur le plaisir et l'ennui des enfants, sur la résistance des parents, sur le racisme de l'institution, sur la soumission des enfants (plus particulièrement sur celle des petites filles), sur les activités pédagogiques et sur les initiatives ou la fatigue ou le désœuvrement des enseignantes. Comme une romancière, elle peint les menus détails des gestes quotidiens qui aident à mieux comprendre les mécanismes fondamentaux qui régissent la vie scolaire en MSEF.

Ce livre présente un intérêt certain pour les enseignantes qui travaillent dans les écoles dites de milieu défavorisé. Le portrait (miroir) confronte, stimule ou choque mais l'indifférence demeure difficile. Les parents, le personnel non enseignant, les principaux et les maîtres en formation y trouveront sujet à réflexion et à discussion aussi bien à travers les descriptions qu'à travers les analyses ou les textes d'information. Les personnes plus averties y reconnaîtront les exemples pratico-pratiques qui greffent les concepts théoriques à la vie quotidienne en milieu scolaire.

Ce livre me paraît excellent comme moyen de sensibilisation à la problématique de l'enseignement en milieu socio-économiquement faible ou encore comme instrument pour une animation qui viserait une meilleure compréhension de l'interaction des gens du milieu et des gens de l'école.

Nicole Lacroix

* * *

Pelletier, Guy et Claude Lessard, *La population québécoise face à la restructuration scolaire*, Montréal : Guérin, 1982, 214 pages.

Au moment où diverses rumeurs circulaient sur les intentions, réelles ou présumées, du gouvernement de procéder à une réforme des commissions scolaires, les auteurs ont voulu sonder l'opinion publique sur des sujets importants.

Dans le premier chapitre, MM. Pelletier et Lessard se sont donné comme objectif « de fournir des matériaux pour une histoire et une problématique de la restructuration scolaire », sans toutefois vouloir présenter une expertise exhaustive et définitive. Ils rappellent d'abord le plan de restructuration des commissions scolaires proposé par la Commission Parent, c'est-à-dire une structure administrative à trois paliers.

Puis ils tentent de répondre à une question majeure : pourquoi les divers gouvernements, qui se sont succédés depuis 1966, ont-ils échoué dans leurs diverses tentatives de réforme des commissions scolaires ?

Selon eux, « s'il y a eu fondamentalement trois groupes d'auteurs qui ont tenté d'influencer le gouvernement provincial dans ce dossier, c'est « l'alliance objective » des conservateurs catholiques francophones et des anglophones qui a toujours empêché le changement scolaire, c'est-à-dire l'unification et la sécularisation des structures scolaires ». Ces deux groupes aux idéologies différentes avaient aussi des raisons diversifiées de s'opposer à des réformes qui auraient pu réduire leur influence au sein des commissions scolaires. Le troisième groupe, qui favorisait des changements, était composé des centrales syndicales, des groupes de pression nationalistes, du Parti québécois (alors dans l'opposition) et d'« une partie de l'intelligentia francophone ». Le titre de ce chapitre résume bien son contenu : c'est *l'histoire d'une impasse*. Le gouvernement actuel pourra-t-il la dénouer ?

Le deuxième chapitre présente la description de l'échantillon. Qu'il suffise de citer deux des faits saillants retenus par les auteurs : d'une part, « la cueillette des données a été effectuée du 13 novembre au 28 novembre par interviews téléphoniques par le Centre de Sondage de l'Université de Montréal ». D'autre part, « l'erreur d'échantillonnage maximale est de 2.38% au niveau de confiance de 95% ». De fait, 2091 personnes ont participé à cette enquête.

Les trois autres chapitres, les plus importants du volume, sont structurés de la même façon. Les auteurs passent d'abord en revue plusieurs des recherches effectuées depuis 1973, soit auprès de la population québécoise, soit auprès de la population (ou d'une partie) de la région de Montréal. Signalons les travaux de Carlos et Primeau (1973), Wener (1975), Bouchard et Cloutier (1976), Proulx (1976), Bouchard (1978) et Lessard, Cormier et al. (1981). Dans un deuxième temps, les auteurs nous livrent les résultats de leurs propres recherches. Ils les analysent en fonction d'un certain nombre de variables socio-démographiques : âge, langue d'usage, occupation, pratique religieuse, scolarité, etc.

Quelles sont les attentes ou les opinions de la population québécoise au sujet des diverses possibilités de regroupement des commissions scolaires : selon la religion seulement ? selon la langue seulement ? selon la langue et la religion ? Préfère-t-elle une commission scolaire unifiée, c'est-à-dire « une structure administrative regroupant les écoles d'une même région ? » Les résultats obtenus nous disent que « la majorité (58%) des personnes sont favorables à l'existence de commissions scolaires distinctes pour les francophones et pour les anglophones » et que « la majorité (55%) sont contre l'existence de commissions scolaires distinctes pour les catholiques et pour les protestants ».

Quelle est l'opinion de cette même population lorsqu'il s'agit de déterminer le caractère confessionnel ou non de chaque école, et l'organisation de l'enseignement moral et religieux ?

En ce qui concerne le type d'école choisie, on constate que 42% des répondants sont favorables à une école confessionnelle, 31% ont préféré l'école confessionnelle alors que 27% ont opté pour une école neutre. S'il est intéressant de savoir que 43% des francophones ont choisi l'école confessionnelle, et 49% des anglophones optent pour l'école neutre, il faut remarquer que « ceux dont la langue d'usage n'est ni le français ni l'anglais » optent majoritairement (57%) pour l'école confessionnelle. Quant à l'enseignement religieux obligatoire pour tous, mais avec droit d'exemption (le statu quo), il recueille l'adhésion de 31% seulement des répondants.

Si la grande majorité de la population (92%) est en faveur du maintien de la fonction de commissaires, 59% des répondants favorisent l'élection des commissaires par les parents seulement.

Dans leur conclusion, MM. Pelletier et Lessard soutiennent que « l'ensemble de ces résultats témoigne à la fois d'une ouverture au changement et d'une volonté de conserver certains éléments structurels importants ».

Trois raisons principales m'incitent à recommander la lecture de ce volume. D'abord, l'analyse du contexte socio-politique qui a fait avorter, en tout ou en partie, les projets de réforme gouvernementaux, s'avère très intéressante. En nous résumant les résultats de sondages antérieurs, les auteurs nous permettent de suivre l'évolution de la pensée ou des attitudes de la population sondée. Enfin, la lecture simultanée de ce

volume et du livre blanc *L'école, une école communautaire et responsable*, nous amène à vérifier si ce nouveau projet gouvernemental correspond aux attentes de la population.

Guy Stringer

* * *

Cormier, Roger A., *L'aide à l'étudiant adulte dans un système multi-média de formation à distance*, Sherbrooke : Éditions Naaman, 1982, 154 pages.

Ce livre constitue, à mon avis, pour les praticiens de la formation à distance, le recueil le plus complet des travaux de recherche entrepris dans le monde entier en ce domaine. En effet, l'auteur y a réuni, dans un style décontracté et personnel, les résultats de ses recherches à l'I.N.R.S. (Institut national de la recherche scientifique), ainsi que toutes les données qu'il a pu recueillir jusqu'en 1978 des études menées sur l'apprentissage de l'adulte dans un système multi-média de formation à distance.

Cormier décrit d'abord les caractéristiques particulières des systèmes de formation à distance. Puis il focalise sur l'étudiant adulte qui s'y inscrit : il analyse ses motifs d'inscription, le décrit en situation d'apprentissage et expose les problèmes qu'il peut rencontrer dans son parcours. Cormier consacre ensuite tout un chapitre à l'évaluation des apprentissages, domaine capital s'il en est, dans un système de formation à distance ; malheureusement l'auteur insiste très peu sur le fait que l'évaluation est une étape essentielle du processus d'apprentissage et ne propose aucun outil pratique à cet effet ; il se contente d'analyser l'évaluation en tant qu'opération menant à une note, ce qui, à mon avis, en abâtardit le sens. L'évaluation vue au sens de l'objectivation des facteurs favorisant l'apprentissage par l'apprenant lui-même, peut exister avec ou sans les techniques de notation : s'auto-évaluer n'est pas s'auto-noter et l'auto-évaluation ne « déscolarise » pas nécessairement l'acte d'apprentissage, comme le prétend Cormier.

Enfin, dans le dernier chapitre, Cormier traite du personnel de support aux étudiants adultes inscrits dans les systèmes de formation à distance ; comme dans les chapitres précédents, il réunit les données les plus significatives des travaux de recherche portant notamment sur la sélection de ce personnel de support, sur sa formation et sur sa tâche spécifique auprès de l'étudiant adulte.

J'ai apprécié la réserve que l'auteur manifeste à l'égard du behaviorisme qui guette ces systèmes de formation à distance. Par ailleurs, j'aurais apprécié qu'il traite des « programmes ouverts » qui utilisent la technologie de formation à distance : faut-il croire qu'en 1978, ils n'étaient pas suffisamment significatifs ?...

Pierre Chénier

* * *

Choquette, Roch, John Wolforth et Marcien Villemure (directeurs de l'édition), *L'enseignement de la géographie au Canada*, collection Éducation, no 3, Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa et de l'Association canadienne des géographes, 1980, 178 pages.

La Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa a fourni son concours à l'Association canadienne des géographes pour faire paraître un recueil d'articles sur l'enseignement de la géographie tant au niveau primaire que secondaire. Formateurs de maîtres, enseignants et étudiants en didactique de la géographie pourront tirer profit de la lecture de ce volume.

Les trois personnes qui ont dirigé l'édition ont réuni douze articles, dont huit rédigés en anglais et quatre en français. Les auteurs appartiennent à diverses universités canadiennes, situées aussi bien dans l'ouest, dans l'est que dans le centre du pays. En avant-propos, les initiateurs de l'ouvrage sont heureux de constater que ceux qui ont soumis des textes ont spontanément orienté leur propos sur des sujets qui ont permis une organisation cohérente de l'ensemble. L'ouvrage se divise en trois parties : le contenu, l'apprenant et l'enseignant.

Le premier volet portant sur le contenu comprend un article sur l'historique de l'enseignement de la géographie au Canada du XVII^e siècle aux années soixante-dix. Le chapitre suivant traite du curriculum dans un contexte canadien. L'auteur passe en revue le programme d'études de chacune des provinces canadiennes, en montre la diversité et tient compte des sept étapes de H. Taba. Un autre article porte sur l'enseignement de la géographie à l'école primaire qui se base sur la réalité globale, une approche multidisciplinaire et des concepts de base. John Tooler de l'Université de Waterloo nous entretient ensuite de la géographie et de l'environnement. Il est évident que les géographes s'y intéressent et veulent s'impliquer dans cette question.

Centrée sur l'apprenant, la deuxième partie s'arrête à la cartographie, à la perception de l'environnement, au problème du vocabulaire et à l'évaluation longitudinale en géographie. Selon le Dr Milburn, dans les premières années, il faut varier les activités exprimant la perception qu'ont les élèves des données géographiques. Il passe en revue le dessin, la stylisation, le croquis à vol d'oiseau, le diagramme à partir de sa propre position dans le paysage. L'auteur suggère aussi la photographie aérienne et la cartographie de la classe sans oublier l'étude des symboles, de la notion d'échelle, pour en arriver à l'initiation à la carte topographique.

Dans *Environmental Perception*, K. G. Duek s'intéresse à la perception que l'élève se fait de son milieu et insiste pour que la didactique se caractérise par l'activité de l'élève qui est encouragé à l'enquête, dans une ambiance dynamique, et qu'on en dégage des modèles et des principes généraux. Pour Réal Guay, la didactique pose la question du vocabulaire spécifique à maîtriser par l'élève. L'auteur traite de la mémorisation en faisant appel à plusieurs auteurs. Il faut encourager l'expression verbale correcte pour que, « jointe à une expérience vivante, elle aide à consolider l'apprentissage des notions

géographiques ». Sur l'évaluation des apprentissages en géographie, Gerald T. Remington avance que les recherches ne sont pas suffisantes. Le schème piagétien n'a pas été assez mis en relation avec les activités scolaires pour guider les travaux d'évaluation.

La dernière partie du volume se rapporte à l'enseignant. Le chapitre intitulé *Fondements théoriques de la géographie et applications pratiques*, signé par Roch Choquette, affirme que, pour être scientifique, la géographie doit être explicative, causale et quantitative. L'auteur préconise le concept des liens géographiques mettant en évidence le rationnel et l'interdépendance des phénomènes étudiés, en les appliquant au cours Géographie 412 selon l'approche systémique. Quant au professeur Villemure, il prône l'utilisation d'une méthode scientifique qui permettrait l'objectivité, dans le cours de géographie humaine en secondaire V. Ces activités valables peuvent se résumer en ceci : apprendre la méthode géographique, les idées fondamentales, donc développer des connaissances, des habiletés, des adresses. Quant à Monique Lapointe-Aubin, elle présente la recherche qu'elle a effectuée sur l'enseignement programmé des courbes de niveau, en secondaire I. Un dernier chapitre est consacré à la recherche dans l'enseignement de la géographie. John Wolforth de l'Université McGill se donne pour objectif de départager la recherche en didactique de celle qui porte sur la discipline elle-même. De nombreuses références jalonnant l'article font appel aux trois principales directions de recherches suivantes : la connaissance de l'espace, la théorie du curriculum et l'exploitation didactique des données provenant de la géographie scientifique.

L'enseignement de la géographie au Canada démontre la possibilité d'établir une large coopération en vue d'une œuvre collective en éducation. En dépit de la distance qui sépare ceux qui ont contribué à l'ouvrage, il s'en dégage une certaine communauté de pensée. On insiste sur l'idée d'un curriculum plus organique. On fait appel davantage à l'intuition, à l'induction et au raisonnement et moins à la simple mémorisation des faits. Cette préoccupation peut servir aussi à la réflexion des didacticiens des autres disciplines.

L'ouvrage fait le point sur la plupart des aspects afférant à l'enseignement de la géographie : la curriculum, l'environnement, la cartographie, le vocabulaire de la discipline et l'évaluation. On focalise l'attention tantôt sur l'enseignement au niveau primaire tantôt sur l'enseignement au cours secondaire. Les articles exploitent des notions fondamentales d'ordre scientifique mais ramènent souvent le lecteur à la pratique de l'enseignement.

L'initiative de l'Association canadienne des géographes est fort louable, car elle démontre que les universitaires canadiens ont des intérêts communs et peuvent investir dans des réalisations de même nature. D'autre part, comme chaque auteur a écrit dans sa propre langue et sachant que les étudiants répugnent souvent à utiliser des sources écrites dans une langue seconde, il faut se demander si la diffusion de l'ouvrage n'est pas plus difficile que si l'on avait publié une version anglaise et une version française.

Bernard Lefebvre

Sylvestre, Paul-François, *Penetang : l'école de la résistance*, Sudbury : Éditions Prise de parole, 1980, 109 pages.

Pénétang est un diminutif de *Penetanguishene* qui signifie en dialecte Abénaki « lieu de sables blancs roulants ». Région de la Baie Georgienne, explorée par Champlain en 1615, *Pénétangishene* est souvent décrite comme la plus ancienne ville d'Ontario et la première, d'expression française. *Pénétangishene* c'est aussi l'histoire d'un combat permanent et interminable mené par une communauté franco-ontarienne qui n'en finit plus de revendiquer l'implantation et le maintien d'une école française pour leurs enfants dans ce pays dit de deux langues officielles et d'égalité linguistique.

Pénétang c'est finalement au-delà de ces cris de désespoir, de ces appels à la justice, un livre réalisé et construit par Paul-François Sylvestre au vécu quotidien des derniers grands événements survenus à *Pénétangishene*.

De fait, ce livre constitue un document historique sur la question où le lecteur sera informé des grandes lignes de l'histoire de *Pénétangishene* depuis le début du XVII^e siècle jusqu'à nos jours, des circonstances et des événements récents qui se sont produits face à la question de l'existence d'une école française, et finalement l'auteur termine son ouvrage de façon fort judicieuse en laissant le loisir au lecteur de consulter un pertinent petit dossier de presse sur le sujet.

À noter que le dernier chapitre est particulièrement intéressant. En effet, l'auteur enrichit et illustre la présentation chronologique des événements de ses premiers chapitres d'une série de témoignages d'acteurs qui les ont vécus.

L'ouvrage de Monsieur Sylvestre est écrit dans un style vivant et dynamique. Toutefois, la formule qui paraît avoir été choisie par l'auteur, soit celle du bon reportage journalistique, aurait eu avantage à être accompagnée d'une analyse plus serrée des événements. Analyse que l'auteur n'amorce malheureusement qu'en conclusion.

Enfin, après des années de luttes ingrates et de discrimination politique, les Franco-ontariens de *Pénétang* pourront avoir leur école secondaire française ; le 23 avril 1980, le ministère de l'Éducation de l'Ontario intervient pour la première fois significativement dans le dossier en offrant la construction d'une école française, proposition qui sera acceptée. Quelques jours plus tard, Monsieur Bill Davis, premier ministre de l'Ontario, viendra au Québec pour la promotion de la campagne pour le Non. Nous sommes alors à deux semaines du référendum québécois de mai 1980... Mais ce gain politique pour le respect de ses droits fondamentaux qu'a réalisé cette communauté franco-ontarienne demeure bien fragile tant que l'Ontario n'adoptera pas une loi-cadre significative sur le français dans cette province. De fait, l'histoire de l'école française de *Pénétang* est aussi une histoire de « sables blancs roulants », elle refera surface...

Guy Pelletier

L'école québécoise : une école communautaire et responsable, Québec : Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec, 1982, 99 pages.

Dans la suite historique du *Livre Vert* sur l'enseignement primaire et secondaire (1977) et dans la continuité logique du *LIVRE ORANGE (L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE : Énoncé de politique et plan d'action 1979)*, le ministère de l'Éducation du Québec publiait en juin 1982 son *LIVRE BLANC* sur la restructuration scolaire intitulé : *L'école québécoise : une école communautaire et responsable*. Peu de documents ministériels ces dernières années étaient attendus aussi impatiemment que ce dernier. Certes, de nombreuses « fuites » sur le contenu de la réforme à venir avaient aguiché la population et plus particulièrement les intervenants en milieu scolaire, mais de plus, l'importance des enjeux, l'ampleur des changements annoncés et l'échec des différents projets de restructuration scolaire au Québec depuis une décennie suffisaient à eux seuls à retenir l'attention sur la sortie de cette publication.

Ce document, dans l'ensemble de facture agréable, à l'exception d'une entrée en matière un peu longue et qui est didactiquement parfois fort ennuyeuse, propose une série d'aménagements nouveaux dont principalement :

- des pouvoirs accrus pour l'école afin de faciliter à cette dernière la réalisation de son projet éducatif mais, en contrepartie, une diminution des pouvoirs des commissions scolaires qui deviendraient davantage des organisations de services aux écoles ;
- de nouvelles commissions scolaires qui seraient réduites au nombre d'une centaine et qui regrouperaient les écoles suivant des paramètres linguistiques dans la région de Montréal, sauf sur l'ancien territoire de l'île de Montréal (1867) où la division confessionnelle prévaudrait ; alors qu'ailleurs au Québec, les commissions scolaires seraient unifiées avec existence d'un comité linguistique pour la minorité anglophone là où le nombre le justifie ;
- des écoles qui seraient dirigées par un conseil d'administration composé en majorité de parents élus exclusivement par des parents. De même, le Conseil des commissaires serait formé de représentants des parents élus aux conseils des écoles du territoire de la commission scolaire ;
- et enfin, les écoles pourraient avoir, sur demande, un statut confessionnel. Toutefois, dans l'ensemble des écoles du Québec, il existerait un système d'option entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral en remplacement de la formule actuelle d'exemption.

Suivant le document ministériel, l'ensemble de ces changements serait nécessaire pour atteindre le but ultime visé par cette restructuration, soit une plus grande « responsabilisation » de l'école québécoise. Quant au diagnostic de la situation actuelle qui légitime de tels réaménagements scolaires, il repose principalement sur la nécessité :

- d'un nouveau partage des pouvoirs en faveur d'une école « pivot du système scolaire » et promotrice d'un projet éducatif, mais aussi en faveur des parents qui ont « peu de prise » sur les orientations et la vie quotidienne de l'école de leurs enfants ;

- de nouveaux aménagements de la professionnalité scolaire afin de rendre le système scolaire de l'État plus représentatif du pluralisme de l'ensemble de la population québécoise ;
- de ré-insérer l'école au sein de sa communauté locale pour qui elle est souvent le témoin d'une désappropriation régionale ;
- et, enfin, sur la nécessité de réaménager des structures et des manières de faire qui ont conduit à des attitudes et des comportements regrettables tant du côté syndical que patronal.

Il va sans dire que tout l'échafaudage des propositions de changement élaborées dans l'*École québécoise : une école communautaire et responsable* repose sur une double fragilité. En effet, l'on peut acquiescer aux principaux objectifs de la présente restructuration scolaire dans la mesure où l'on partage, d'une part, le diagnostic ministériel de la situation scolaire actuelle, mais où l'on partage aussi, d'autre part, les réponses ministérielles au diagnostic posé. Or, la plus grande faiblesse stratégique de tout ce document repose essentiellement sur ce qu'il est vraisemblablement trop ministériel. De plus, la gamme élevée d'aménagements proposés touche à une multitude de facettes de la vie scolaire et soulève non seulement bien des inconnues mais place dans une posture attentiste les plus fervents et les plus entreprenants partisans d'une restructuration scolaire.

La démarche gouvernementale dans ce dossier aurait été vraisemblablement plus habile si elle avait laissé le soin à une commission d'étude apolitique l'examen de la question, l'énoncé du diagnostic et de propositions des aménagements souhaitables. Un des nombreux mérites d'une commission d'étude, c'est qu'elle soumet ses travaux à l'argumentation et à l'expérimentation sociale et que ses coûts politiques ne sont guère élevés, au contraire... Ce qui permet aussi d'éviter l'abus d'une pratique politique souvent décrite comme insidieuse, à savoir la fuite ministérielle calculée, encore appelée le ballon politique...

Malgré les difficultés politiques qui ne seront pas sans émerger, en grande partie à cause de la nature de la stratégie gouvernementale utilisée dans le traitement de ce dossier, il nous apparaît que le diagnostic est assez juste quoique incomplet, que plusieurs aménagements sont souhaitables et souhaités par une large partie de la population tels que la déconfessionnalisation des structures scolaires, une importance accrue de l'école, une augmentation substantielle du pouvoir des parents, une diminution du nombre de commissions scolaires, etc. À noter à ce sujet que la majorité des changements proposés sont très proches des recommandations du *Rapport Parent* qui ne se sont pas réalisées (déconfessionnalité scolaire, corps électoral constitué de parents uniquement, comité scolaire, etc.).

De fait, vraisemblablement le grand *bic* du projet de restructuration scolaire repose peut-être tout compte fait, sur un double noeud gordien. Le premier, plus évident, repose dans la problématique du comment octroyer significativement plus de pouvoir aux parents sur le système scolaire. Car dans le jeu des équilibres du pouvoir, s'il y a des gains chez certains acteurs, il y a nécessairement des pertes chez d'autres et il

existe des coûts à une telle démarche. Le deuxième touche une dimension d'une plus grande finesse du vécu scolaire, et repose sur une question fort délicate et dont une réponse expéditive frise le simplisme naïf : jusqu'à quel point un projet éducatif tel que celui que véhicule le *Livre Blanc* n'est susceptible pas, dans ses aspects les plus singuliers et pour reprendre une expression de la Commission des droits de la personne (1979) à l'égard de la confessionnalité scolaire, « porteur de discrimination » ?

Face à la première interrogation, le projet ministériel propose l'abolition du suffrage universel, l'existence dorénavant de parents-commissaires et de conseil d'administration au sein des écoles composées en majorité de parents. Mais il est fort probable que, dans les prochains mois, quelques modifications seront apportées aux propositions initiales, à la suite des pressions exercées notamment par les détenteurs actuels du pouvoir scolaire local.

Face à la deuxième interrogation, la question demeure fondamentalement posée...

Guy Pelletier

* * *

Racette, Geneviève, Michel Allard et Pierre Ansart, *Essais de pédagogie universitaire en sciences sociales et en formation des enseignants*, Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire, no 10, Montréal : Guérin, 1982, 224 pages.

Bien que je reconnaisse la pertinence des services de pédagogie universitaire, c'est avec beaucoup de plaisir que je vois des praticiens de l'enseignement universitaire, s'interroger sur leurs propres pratiques d'enseignement et tenter d'en renouveler l'approche. Pour le Groupe de recherche en didactique de l'histoire, c'est une récidive. Rappelons qu'en 1970, dans le cahier no 3, Michel Allard abordait lui aussi les problèmes de l'enseignement universitaire.

Cette fois-ci, cependant, il s'agit d'un collectif signé par quatorze auteurs français et québécois tous préoccupés, chacun à sa manière, de faire évoluer la pédagogie universitaire. Il serait fastidieux de résumer chacun des articles. Madame Geneviève Racette le fait très bien dans son texte de présentation de l'ouvrage, de même qu'elle y rappelle la genèse de cette collaboration féconde entre universitaires de Paris VII, de l'UQAM et de l'Université de Montréal.

Le lecteur des *Essais de pédagogie universitaire* ne doit pas chercher de savante problématique générale commune. Il trouvera réunis dans cet ouvrage des textes qui se rattachent à différents courants pédagogiques, de la didactique scientifique au laisser-faire en passant par l'approche systémique.

Les auteurs de ce cahier nous montrent qu'il ne saurait y avoir une seule façon de faire dans l'enseignement universitaire. Ce qui lui donne cependant sa cohérence, c'est

l'intérêt commun dont témoignent les auteurs pour l'étudiant, celui qui, finalement, doit rester au centre des préoccupations de l'enseignement universitaire.

C'est un ouvrage marquant tant par la qualité des articles que par les perspectives à long terme qu'il ouvre :

« Cet ouvrage est sans doute le premier — si on excepte les Actes du Colloque *Enseigner les Sciences Sociales à l'Université ?* — qui soit le fruit d'une collaboration franco-québécoise portant sur la pédagogie universitaire en sciences sociales et en formation des enseignants. Puisse-t-il, si modestement que ce soit, contribuer à développer cette pédagogie qui ne date que d'hier. Puisse-t-il aussi aider à resserrer les liens entre universitaires français et québécois intéressés à l'enseignement des sciences sociales. »

Gilbert Vaillancourt

* * *

Sociologie et sociétés, La sociologie : une question de méthodes ? vol. XIV, no 1, avril 1982.

Commenter un ensemble de textes comme ceux que la revue *Sociologie et sociétés* nous présente dans le premier numéro du volume XIV, n'est pas une tâche facile. Il n'est pas possible, dans l'espace alloué, de formuler un jugement critique sur neuf textes distincts. Même si ces textes ont une parenté certaine, ils ne peuvent pas être considérés comme des chapitres d'un livre. Aussi je me permettrai de commenter ce numéro de *Sociologie et sociétés* sans reprendre, de manière détaillée, chacun de ses textes.

Il faut se féliciter de la décision de *Sociologie et sociétés* de consacrer un numéro à la problématique de la méthodologie en sociologie. Dans ce numéro, l'on veut répondre à une question fort importante : la sociologie est-elle tellement dépendante des méthodes utilisées qu'elle ne se résumerait qu'à une « question de méthodes » ? Je retire l'impression, cependant, que ce numéro se porte à la défense de la méthodologie qualitative et qu'ainsi, la problématique est quelque peu biaisée. À moins que je n'aie pas compris l'économie générale de ce numéro, l'ensemble des textes, sauf l'essai de Paul Bernard et l'analyse empirique de Line Grenier, Gilles Houle et Jean Renaud, présentent et valorisent (sur-valorisent ?) l'approche qualitative.

Ceci étant dit, l'ensemble des textes me paraît pertinent et bien articulé. Les textes se situent tantôt au niveau de la bonne vulgarisation, tantôt à un niveau élevé de réflexion et de formalisation. Le lecteur intéressé à la recherche en sciences humaines trouvera certainement profit à les parcourir. Sans entrer donc dans l'analyse détaillée de chacun des textes, j'aimerais souligner plusieurs éléments qui me paraissent importants à une réflexion approfondie sur la méthodologie en sciences humaines.

L'article de Gilles-Gaston Granger rejoint, vers la fin, l'essai de Paul Bernard sur les liens entre le quantitatif et le qualitatif. Pour le premier, comme pour le deuxième, le quantitatif et le qualitatif ne sont pas antinomiques. Autant la méthode qualitative que la

méthode quantitative essaient de découvrir des « formes » cachées, non directement repérables par une analyse descriptive. Dans ce sens, l'important en recherche n'est pas tant l'enveloppe méthodologique, que le contenu théorique émergeant des analyses.

Cette antinomie se comprend mieux en réfléchissant sur l'histoire du débat, dans la sociologie américaine, entre les avocats du quantitatif et ceux du qualitatif. Les méthodologues qualitatifs se sont insurgés contre la domination de la méthodologie quantitative avec ses analyses mécanistes fondées sur la concurrence de phénomènes (cf. H. Blumer. « Sociological Analyses and the Variable » *American Sociological Review*, 21, (1956) : 683-690) qui oublieraient la notion essentielle de processus (H. Becker. « Simultaneous and sequential Models of Deviance » in *Outsiders*, New York : The Free Press of Glencoe, 1963, p. 22-25). Mais toute réaction peut porter à des exagérations : la sociologie qualitative américaine des années 60 en est un exemple. L'objet sociologique ne s'appréhenderait que par une approche qualitative. Les grands nombres deviennent suspects, surtout s'ils ne peuvent pas être intégrés dans une vision théorique privilégiant l'interaction humaine et ses composantes symboliques.

La méthodologie quantitative a continué d'évoluer et l'on sourit aujourd'hui à la critique de Blumer. Des techniques quantitatives plus raffinées permettent de lever l'hypothèse mécaniste décriée par Blumer en introduisant la notion de processus (path analysis) et en facilitant la détermination d'effets de feed-back (méthode des doubles moindres carrés, par exemple). De récents développements dans l'analyse quantitative de variables qualitatives, permettent l'inférence statistique à partir de données qui n'auraient pas satisfait aux contraintes des techniques paramétriques.

Parler de la méthodologie qualitative, c'est parler de la nouvelle école de Chicago. Les textes d'Alvaro Pirès et d'Anne Laperrière décrivent l'histoire de cette école et ses principaux acquis méthodologiques. Même si ces deux textes contiennent peu d'informations nouvelles, ils sauront être fort appréciés par un public francophone non initié. Le texte d'Alvaro Pirès est, par ailleurs, une excellente synthèse de l'histoire de la nouvelle école de Chicago. Le texte d'Anne Laperrière, de par sa qualité didactique, peut être utilisé comme référence de départ (au même titre que le texte de Jean Pouparrt dans *Apprentissage et socialisation*, Vol. 4, no 1, 1981, p. 41-47) pour des lecteurs intéressés à la démarche d'études sur le terrain.

Le texte de Jacques Rhéaume est intéressant à plusieurs égards. Ce texte attribue à la recherche-action un statut scientifique dans la recherche en sciences humaines. Jusqu'à tout récemment, ce mode de recherche était trop lié à l'intervention sociale. L'article de cet auteur replace la recherche-action dans un contexte autant de recherche que d'action. Selon lui, ce genre méthodologique permet de découvrir, en agissant avec les groupes impliqués, les conditions d'exercice des pratiques pour les valider et les modifier. Enfin, cet auteur s'insurge contre une division du travail entre chercheur et acteur : le chercheur est également acteur et l'acteur, chercheur. Ainsi la recherche-action consiste-t-elle dans la participation des acteurs à la production du savoir (pratique et théorique) ; elle est un processus constant de réajustement entre ce qui se fait, ce qui

s'étudie et ce qui se transforme. Ce texte laisse néanmoins plusieurs questions en suspens, notamment au niveau de la généralisation des acquis, des conditions pour assurer l'impartialité du chercheur et de la délimitation du champ d'analyse.

Le texte de Bernadette Bawin-Legros met en évidence les défauts d'une méthodologie quantitative enfermée dans une opérationnalisation sexiste des variables de mobilité sociale. Pour cet auteur, c'est le récit de vie de femmes qui constitue le meilleur outil d'analyse disponible. Sans être un expert dans ce domaine, cette affirmation me paraît fort discutable si l'on devait entendre l'élimination d'autres méthodes d'analyse de la mobilité. Il me semble possible d'aborder l'étude de la mobilité sociale à partir de critères adaptés aux hommes et aux femmes et *comparables* à ceux de la mobilité des hommes.

La formalisation du texte de Nicole Ramognino rebute le lecteur. Toutefois l'essentiel de son message se dégage assez bien. Si l'analyse didactique se résume aux trois aspects présentés au début de son texte (p. 83), il n'y a pas grande difficulté à l'adopter en sociologie. L'auteur signale, en passant, un élément fort intéressant de critique du fonctionnalisme (cf. p. 88). L'analyse longitudinale fonctionnaliste supposerait que les mesures au t_1 soient semblables aux mesures au t_2 . Or, selon l'auteur, c'est une supposition qui ne se vérifie pas toujours. Ceux qui ont utilisé l'analyse factorielle dans des études longitudinales savent que les mesures peuvent effectivement changer dans le temps (changement dans la composition des facteurs, seuils de saturation différents). En lisant ce texte, on se rend compte aussi, comme, d'ailleurs, dans le texte de Paul Bernard, que la sociologie et la philosophie ont des frontières communes.

Le texte de Gilles Houle sur « parenté et politique méthodologiques » m'apparaît comme étant trop près du texte de Vincent Lemieux. L'on peut se demander pourquoi l'auteur a cru nécessaire de donner tant de détails sur la thèse de Vincent Lemieux. Il aurait été préférable de résumer davantage cette étude pour alléger l'article. Toutefois, l'auteur nous lance sur des pistes intéressantes. Si j'ai bien compris son texte, Gilles Houle voudrait nous faire saisir comment des « troisièmes » variables peuvent qualifier des relations « causales » établies, et comment l'on ne peut pas se limiter exclusivement à des relations entre phénomènes sans les replacer dans un contexte plus global. Plus fondamentalement, l'auteur voudrait montrer que la méthodologie même, de par l'opérationnalisation de variables qu'elle privilégie, peut être à la base de généralisations qui transcendent les relations établies entre les variables empiriques.

Enfin, le texte de Line Grenier, Gilles Houle et Jean Renaud est un modèle d'approche empirique (l'analyse de correspondances visant, sauf erreur, à l'établissement de dimensions non définies d'avance) pour répondre à la question thème du présent numéro de *Sociologie et sociétés*. On y découvre que le type d'emploi commande des combinaisons spécifiques des axes de l'espace des correspondances. Ainsi l'étude apporte-t-elle un élément intéressant : au Québec, la sociologie se vit différemment selon le type d'emploi du sociologue. Cette analyse tend à montrer que, si la sociologie n'est pas une question de méthodes, les objets d'étude sociologique et l'institution-

nalisation de la sociologie renvoient à une *pluralité* de méthodes et de techniques. Cette constatation dépasse l'antinomie quantitatif/qualitatif, replaçant le débat au niveau des exigences théoriques de la sociologie. Les méthodes peuvent varier (et, empiriquement, elles varient), la présence d'une théorie, établie ou en émergence, sera toujours nécessaire.

Ce texte conclut le numéro de *Sociologie et sociétés* et me sert d'occasion à une brève et dernière réflexion. L'institutionnalisation de la sociologie relativise, pour une bonne part, le débat quantitatif/qualitatif. Lorsqu'on a l'expérience d'un milieu de travail non-académique, l'on s'aperçoit que les méthodes et techniques doivent être adéquates aux objets analysés et aux situations dans lesquelles la recherche a lieu (contraintes organisationnelles, visées du commanditaire, « mentalité » des administrateurs qui utilisent la recherche, cibles de l'étude, etc.). La recherche quantitative, autant que la recherche qualitative a sa place dans l'univers de la pratique sociologique. Si le méthodologue qualitatif n'est pas simplement un journaliste ou, au « pire », un romancier, le méthodologue quantitatif n'est pas plus un empiriste borné, qui répond d'avance à ses questions en modelant le cadre opérationnel de sa recherche. Il suffit d'avoir utilisé ces deux approches pour s'apercevoir que toutes les deux permettent de découvrir des formes cachées de l'objet sociologique. En fait, ce n'est pas la méthode qui permet, *à elle seule*, de produire la connaissance scientifique. Produire cette connaissance, pour utiliser la paraphrase de Paul Bernard d'une formule de Bachelard, « c'est [plutôt] trouver entre théorie et empirie un couplage qui donne sens à la seconde à travers la première, et un découplage qui permette à leurs incohérences de se manifester ». (p. 82).

Manuel Crespo

* * *

Gagnon, Marc, *Le cours magistral*, Montréal : Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1982, 62 pages.

L'auteur propose au lecteur une étude objective de cette méthode d'enseignement et suggère certaines modalités d'application. D'abord un bref historique est fait. Ensuite, dans la première partie de l'ouvrage, une recension des recherches relatives à cette méthode d'enseignement est proposée. La démarche suivante est alors adoptée : d'abord on situe la recherche et on en décrit l'objectif, ensuite on schématise les résultats et on les interprète. Les recherches analysées ont trait au niveau de connaissance que semble favoriser le cours magistral, sa capacité à favoriser la rétention, la concentration, la rétroaction, l'attention et le rendement. Un certain nombre de recherches portant sur « l'ampleur du groupe », sont aussi recensées.

Dans la deuxième partie, on traite de l'organisation du cours magistral. On y étudie un certain nombre de modèles d'exposés dont, plus particulièrement : le modèle hiérarchique — qui consiste en un survol des idées maîtresses d'un contenu donné — et le

modèle centré sur un problème — dans lequel le professeur tente de guider la réflexion du groupe vers la solution d'un problème donné. Les modèles dits « par enchaînement », « par comparaison », « de la thèse », « du réseau binaire » et « d'interaction » sont aussi décrits brièvement.

Il est toujours difficile pour l'enseignant de choisir une méthode d'enseignement qui soit compatible aux objectifs d'un cours. La connaissance du type d'objectif qu'une méthode est susceptible de faire atteindre, de l'ampleur de la clientèle avec laquelle elle peut être avantageusement utilisée, du type de processus mental qu'elle favorise et, d'une façon générale, des conditions qui favorisent l'application de la méthode sont autant d'informations qui peuvent aider l'enseignant à effectuer un choix judicieux. Ce sont de telles informations que l'auteur fournit dans son texte. L'enseignant qui désire parfaire sa connaissance du cours magistral et améliorer sa façon de présenter ses exposés aura tout intérêt à lire ce petit ouvrage.

Robert Brien

* * *