Document generated on 07/15/2025 6:24 a.m.

Revue des sciences de l'éducation

Pour une pédagogie de la découverte. Une expérience innovatrice d'enseignement en collégialité

Éric Alsène and Gilles Cazabon

Volume 13, Number 1, 1987

URI: https://id.erudit.org/iderudit/900556ar
DOI: https://doi.org/10.7202/900556ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)
1705-0065 (digital)

Explore this journal

Cite this document

Alsène, É. & Cazabon, G. (1987). Pour une pédagogie de la découverte. Une expérience innovatrice d'enseignement en collégialité. *Revue des sciences de l'éducation*, *13*(1), 131–140. https://doi.org/10.7202/900556ar

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1987

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Revue des sciences de l'éducation, vol. XIII, no 1, 1987

Document

Pour une pédagogie de la découverte. Une expérience innovatrice d'enseignement en collégialité

Le cours intitulé «Introduction à l'animation», offert au programme du certificat d'Animation de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal a pour objectif de permettre aux étudiantes et aux étudiants adultes de prendre du recul par rapport aux pratiques d'animation, comprise comme action collective organisée de changement[1]. Il y a bien sûr, pour les participantes et les participants à ce cours, un point de départ, soit le premier cours, et un point d'arrivée, c'est-à-dire la conclusion du trimestre; entre ces deux points, une organisation prend place. C'est de la dynamique - non neutre - de cette organisation dont nous voulons traiter ici[2]. La pédagogie adoptée est inductive: partir des connaissances immédiates des étudiantes et des étudiants pour distinguer peu à peu les caractéristiques des modes essentiels d'intervention: service social, animation sociale, influence alternative. Elle détermine un mode d'apprentissage favorisant la découverte plutôt que l'interprétation préalable. Nous verrons que ce qui devient important, ce n'est plus le seul résultat, mais les conditions pour l'atteindre, celles-ci devant être mises à jour. L'enseignement de ce cours étant réalisé de façon inductive, nous verrons et commenterons ce que disent les étudiantes et les étudiants de cette formule.

Le cours est par ailleurs donné en collégialité professorale. Précisons toutefois que nous ne sommes pas engagés au même titre par l'Université de Montréal. Ainsi, dans le cadre du cours AEG-1000, «Introduction à l'animation», Gilles Cazabon est chargé de cours et Éric Alsène est auxiliaire d'enseignement. Dans cette mesure, lorsque nous exposerons les nombreux avantages que la collégialité procure quand on l'applique intégralement, c'est-à-dire jusque dans la salle de cours (enrichissement de la préparation, relais dans le cours, «feed-back» par pair, etc.), nous poserons en même temps le problème de sa reconnaissance.[3]

La quête du savoir: un processus

Dans un livre intitulé *La Condition post-moderne*, Lyotard (1979), parlant des savoirs, soutient qu'il y a domination d'un certain savoir sur un autre et que, dans cette mesure, rien n'est figé. Il est possible, dans cette optique, de relever

une dynamique - le savoir est quelque chose qui se construit - que nous appellerons programme d'acquisition du savoir ou, plus simplement, processus d'acquisition (*cf.* fig. 1, *infra*). Un tel processus, selon Hénault, est ce qui manifeste une transformation d'un état initial donné en un autre qu'il faut découvrir: «[...] dans ce type de mise en relation de pôles opposés, le deuxième terme n'est jamais vraiment nié, il est au contraire virtuellement présent, comme devant se substituer au premier» (Hénault, 1979, p. 122). C'est ce devant quoi nos étudiantes et étudiants sont placés (cela n'a bien sûr rien d'évident) lorsqu'ils se présentent à un premier cours du trimestre.

Toute donnée - notre cours, par exemple - qui produit du savoir nécessite d'être observée non au plan du résultat, c'est-à-dire sous l'angle de l'expression du savoir, mais par les traces du processus, du projet initial jusqu'au résultat lui-même. Ainsi en est-il de notre modèle de progression inductive dont nous disons qu'il peut s'agir d'un modèle universel auquel peuvent s'adapter des contenus de cours divers. C'est à cette condition que l'on peut arriver à comprendre comment on passe de l'information au savoir, car ce passage n'est pas neutre. Ce passage - qui est donc un construit, une dynamique- est une transformation d'état: du «manque» (non-savoir) à une «valeur» (savoir). Toutefois, il faut ajouter que «la liquidation du manque initial [est] opérée par un sujet performateur préalablement doté de la compétence cognitive» (Greimas, 1979, p. 12). Ce sujet performateur, ici, c'est le professeur.

Expliquer les procédures (le construit) fait appel à un programme d'acquisition du savoir et en sous-tend l'organisation. La question fondamentale, c'est de clarifier l'option que l'on choisit: proposera-t-on un processus de compréhension ou un processus d'interprétation, sachant que le passage de l'information au savoir est une médiation?

La pédagogie inductive: une approche alternative

«Le savoir scientifique n'est pas tout le savoir, il a toujours été en surnombre, en compétition, en conflit avec une autre sorte de savoir, que nous appellerons narratif» (Lyotard, 1979, p. 18).

Ce qui est sous-entendu ici, c'est que plutôt que d'entretenir une relation d'exclusion entre deux ou plusieurs formes, entre deux ou plusieurs façons de faire, c'est-à-dire ce qui pose l'une ou nie l'autre, il faut poser ces formes en même temps, comme, par exemple, une méthode pédagogique éprouvée et dominante et une autre, nouvelle et non éprouvée. Nous pourrons ainsi soutenir, avec Hénault (1979) que, contrairement à la relation de contradiction qui est l'étape intermédiaire et nécessaire à une transformation -soit le passage de la vieille méthode à la nouvelle qui doit faire ses preuves-, il faut être attentif au fait que «la relation de contrariété n'est pas une relation d'exclusion» (Greimas, 1979, p. 25). Nous tenons ici pour nécessaire de poser cette différence entre les deux notions. La

contrariété aurait à voir avec l'adaptation d'une nouvelle façon de faire à la méthode dominante qui l'utiliserait à son profit; la contradiction viendrait poser le fait que les deux formes ne peuvent être, à la fois, vraies et fausses et que dans leur développement, l'une est naissante et l'autre décline tout en résistant à ce déclin.

Les structures qui garantissent la possibilité du savoir n'apparaissent pas comme immédiatement manifestes. Elles doivent d'abord avoir été découvertes, ce qui pose la distance entre la recherche et la découverte et spécifie bien que la recherche elle-même n'est pas neutre; ce qui s'y découvre est conditionnel de la méthode employée. Ceci nécessite de bien rendre compte de la très grande diversité des formes. Nous en présentons deux, l'une dominante: la déduction ou méthode de l'interprétation, l'autre en émergence: l'induction ou méthode de la découverte.

> [...] on peut théoriquement distinguer deux catégories de discours de la recherche: un discours de type algorithmique d'une part, se développant comme une suite de manipulations directement en prise sur l'objet de la recherche et se déroulant «conformément aux règles» [...] plus ou moins contraignantes d'une méthode préalablement établie: [...] un discours de type heuristique d'autre part, rendant compte, au contraire, des opérations nécessaires à l'acquisition même par tâtonnements successifs des instruments méthodologiques et des principes d'organisation [...] indispensables à la réalisation du programme principal (Greimas, 1979, p. 17).

Le premier point de vue implique qu'une transformation vers un état nouveau se fait par enchaînements déductifs (le cadre théorique en premier) d'éléments nécessaires à cette fin: c'est la déduction. Le second opère par tâtonnements successifs et renvoie le cadre théorique à un moment ultérieur: c'est l'induction. Est donc narratif, au sens où Lyotard l'entend, ce qui décrit un état de départ prenant «la forme d'une relation de possession ou de dépossession avec un objet valorisé (par exemple, dans notre cours, l'idée que se font les étudiantes et les étudiants de l'animation en particulier et de l'enseignement en général) et, d'autre part, un acte ou une série d'actes producteurs d'un état nouveau (les étudiantes et les étudiants, grâce au processus inductif n'ont plus la même approche non seulement par rapport à l'animation mais par rapport aux modes d'enseignement)» (Hénault, 1979, p. 145). Autrement dit, on peut poser d'abord une théorie explicative et progresser en refusant que des imprévus surgissent; on peut aussi refuser toute théorie explicative préalable et accueillir l'imprévu (des façons de faire différentes, suggérées par les étudiantes et les étudiants; des pratiques, des rapports de lectures, des points de vue proposés par eux) à mesure qu'il se présente. Ainsi, des découvertes sont provoquées qui permettent d'enrichir les connaissances et la pratique des professeurs. Dans un tel type de pédagogie, il ne s'agit plus de «bourrage de crâne», mais d'appropriation d'un savoir par les étudiantes et les étudiants, selon leur rythme naturel.

Le modèle inductif: une réalité fragile

Il y a lieu, croyons-nous, de parler des attitudes en ce qui a trait à la quête de connaissance, afin de préciser où nous nous situons. Par exemple, Greimas (1979), dans son livre *Analyse du discours en sciences sociales* cerne trois familles d'attitudes: 1. Discours en quête de certitudes scientifiques; 2. Interrogations sur le sens même de la quête de connaissances; 3. Discours d'interprétation.

Le discours de la quête de certitude relève d'un type opératoire, reflète l'optimisme des chercheurs et essaie de vérifier sur le «terrain», au sens empirique du terme, ses énoncés afin de «dire-vrai», comme le souligne Greimas. De type philosophique, le sens de la quête exprime l'état de «crise» des sciences sociales, c'est-à-dire qu'il s'y passe des transformations, qu'il n'y a pas un discours unifié; il ne s'agit plus du «terrain», mais du discours sur ce savoir. Le discours d'interprétation représente, pour sa part, la tendance à obstruer les préoccupations relatives aux fondements et à la sanction du discours, caractérisant les démarches interprétatives. Ce discours d'interprétation a trait, par exemple, à la méthode herméneutique (c'est-à-dire un processus circulaire où l'on essaie de prouver que telle théorie est meilleure que telle autre) qui ne tient encore à la vie qu'à l'aide de certaines mystifications et «respirations artificielles» savantes.

Une fois ces discours circonscrits et compris, encore reste-t-il à faire un choix. Or, opter pour le modèle inductif ne va pas de soi, n'est pas sans problème. Il faut bien considérer tout ce qui apparaît comme étranger ou à la limite comme anomalie dans une structure d'accueil (ainsi, en ce qui nous concerne, la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal). Un étudiant a déjà fait remarquer, par exemple, que «ce n'est pas l'approche standardisée qu'on retrouve dans les autres cours». Il s'agit en fait de tenter de mieux saisir qu'il n'y a pas qu'une seule théorie explicative mais que la science est plurielle. Certaines façons de transmettre des connaissances peuvent entrer en contradiction avec d'autres façons de faire. Certaines de celles-ci, parce qu'elles viennent enrichir ou renforcer une pédagogie déjà bien établie, en disqualifient bien souvent d'autres qui ont pour seul qualificatif la nouveauté et la fragilité.

Mise en forme du modèle

Le discours de la quête de certitude auquel on rattache un niveau opératoire et où l'on retrouve la production du savoir, et le sens de la quête sous-tendant le niveau fondateur et les conditions du savoir, constituent notre choix. Le sens de la quête est d'ailleurs ce qui fonde la compétence énonciative du sujet[4] (le sujet, c'est l'étudiante ou l'étudiant dans le cas qui nous occupe ici) et représente l'épreuve qualifiante. Ainsi, pour connaître, il faut dans un premier temps le «désir de comprendre et la curiosité nés de l'expérience personnelle du sujet» (Greimas, 1979, p. 18), qui sont des traits, des modalités de ce que Greimas appelle le «vouloir-savoir» et le «devoir-savoir» et que nous traduisons dans notre modèle

par le générique savoir-écouter. Il faut ensuite la possession des instruments de réflexion et d'analyse -soit la théorie et les méthodes qui représentent le pouvoir-faire et le savoir-faire que nous reproduisons tel quel dans le modèle. Ainsi, «la venue de la possibilité de savoir est à attendre de la rencontre avec l'objet de la connaissance (dans notre cours, nous dirons qu'il s'agit de l'animation)- et non garantie d'avance par quelque auto-affirmation théorique, plus ou moins péremptoire, du sujet connaissant» (Greimas, 1979, p. 22). À ce propos, Lyotard (1979) note que «par le terme de savoir, on n'entend pas seulement [...] un ensemble d'énoncés dénotatifs, il s'y mêle les idées de savoir-faire, de savoir-vivre, de savoir-écouter» (p. 36). Tout cela nous renvoie, bien sûr, à cette éternelle méthode hypothético-déductive où, avant d'arriver sur un terrain d'enquête, toute la grille d'analyse théorique est déjà prête et explicative.

Il devient nécessaire, maintenant, de présenter ce programme d'acquisition et de préciser comment il s'organise dans le cadre particulier d'un cours (fig. 1). Nous serons appelés à parler, ici, de mise en scène, de recul et, enfin, de mise en situation. Il s'agit des traces du déroulement.

PROCESSUS D'ACQUISITION				
SAVOIR-ÉCOUTER	POUVOIR-FAIRE			SAVOIR-FAIRE
MISE EN SCÈNE	RECUL		MISE EN SITUATION	
1er moment PRATIQUES D'ANIMATION	2e moment ENJEUX	3e moment CONCEPTS ET MODÈLES	4e moment MODES D'INTERVENTION	
CONFÉRENCES	ADAPTATION		SERVICE SOCIAL	D'AUTRES COURS DU CERTIFICAT
	TRANSFORMATION		ANIMATION SOCIALE	
	ÉMANCIPATION		INFLUENCE ALTERNATIVE	

Figure 1. Schéma de progression inductive

Pour une pédagogie de la découverte: le scénario du cours

Le cours intitulé «Introduction à l'animation» a pour objectif de permettre aux étudiantes et aux étudiants adultes de prendre du recul par rapport à l'animation, avant qu'ils n'abordent l'aspect «savoir-faire» dans les autres cours du certificat, ce qui signifie qu'il faut réaliser avec eux une mise en scène de l'animation en vue d'effectuer une certaine mise en situation (fig. 1).

Il s'agit, nous l'avons vu, de partir des connaissances immédiates des étudiantes et des étudiants - ce que nous appelons les pratiques d'animation - pour parvenir à la fin du trimestre à distinguer les modes d'intervention essentiels et qui sont sous-jacents à ces pratiques.

Selon nous, ce processus inductif passe par le repérage et la différenciation des enjeux inhérents aux diverses pratiques. Ensuite, il s'agit de se donner - ou d'aller chercher - des concepts et modèles propres à synthétiser et rendre compte des différents courants en présence. C'est alors, et à cette condition seulement, que l'on est capable de connaître les modes d'intervention correspondants.

Les quatre moments du cours: la place de la collégialité

1er moment

Des conférencières et des conférenciers représentatifs des divers courants en animation viennent échanger sur leurs pratiques avec les étudiantes et les étudiants. Il se produit alors un transfert de préoccupations qui permet déjà à ces derniers de commencer à extérioriser des interrogations quant aux pratiques d'animation.

2e moment

Les étudiantes, les étudiants et les professeurs échangent à propos des enjeux à l'étape précédente. Les professeurs essaient de sensibiliser les étudiantes et les étudiants aux trois finalités majeures en jeu, c'est-à-dire l'adaptation, la transformation, l'émancipation, par le biais des pratiques des conférencières et des conférenciers. Pour ce faire, chaque professeur n'intervient qu'à l'intérieur de certains de ces trois modèles, l'idée étant que la visualisation par la personnification (on prend en charge le modèle) entraîne une meilleure compréhension des différences.

3e moment

Les échanges entre les professeurs, les étudiantes et les étudiants se poursuivent, les professeurs apportant cette fois un certain nombre de précisions et de définitions quant aux concepts et modèles propres à l'adaptation (le fonctionnalisme), la transformation (l'approche critique), l'émancipation (l'alternative) - ceci toujours en respectant le principe des terrains d'intervention respectifs.

4e moment

Les professeurs s'appuient sur les moments précédents pour distinguer finalement, en interaction avec les étudiantes et les étudiants, les trois modes majeurs d'intervention: le service social, l'animation sociale, l'influence alternative.

Pratiquement, il faut toutefois préciser que nous en sommes venus à regrouper ces quatre moments en deux phases précises:

1. Une phase plus expérientielle, où les étudiantes et les étudiants ont le plus la parole et où les moments 1 et 2 alternent. On parle des enjeux après chaque conférence, avec un recueil de textes à l'appui.

2. Une phase plus magistrale où les professeurs livrent davantage de contenu, d'abord dans le moment 3 puis dans le moment 4, toujours avec le recueil de textes à l'appui.

Au bout de ce circuit, de ce processus d'acquisition, nous pouvons parler de production de connaissances dans la mesure où le résultat permet de mieux saisir le réel grâce à un ensemble de référents, d'outils conceptuels.

Évaluation de la méthode

La pédagogie

Au terme du processus s'inscrit un résultat. Il est nécessaire d'évaluer la démarche. Cette évaluation se fait par les étudiantes et les étudiants, et par les professeurs. À la fin du trimestre, les étudiantes et les étudiants remplissent un formulaire d'évaluation de l'enseignement préparé par l'université. Ces formulaires, une fois complétés, sont retournés au responsable du programme, qui en prend connaissance. Par la suite, celui-ci informe le chargé de cours des résultats et lui fait parvenir les formulaires pour qu'il puisse les analyser et en tirer les conclusions utiles. Ce qui suit a trait à cet exercice et l'évaluation porte sur le trimestre d'hiver 1986. Ce qui est en italique se rapporte aux commentaires des étudiantes et des étudiants. Nous avons synthétisé ces commentaires; ils sont suivis de nos réflexions. Nous avons retenu, pour l'analyse, les critères de pédagogie et de méthode, en excluant le critère de contenu qui a trait au programme en tant que tel, et nous avons posé les notions de recevabilité et de non-recevabilité quant aux commentaires. Ces notions reçoivent les sigles suivants: R, Recevable; NR, Non Recevable.

- *Schématiser un peu plus et clarifier la démarche dès le départ; connaître la logique de cette démarche*(R)
  Ce commentaire nous a permis de comprendre que la méthode inductive doit être présentée dès le premier cours, alors que les jalons du trimestre sont posés.

Le but de ce trimestre étant dès lors posé clairement, la méthode inductive est mieux saisie et acceptée. Nous avons déjà mis à profit cet aspect lors du trimestre suivant.

- *Trop grande complexité*(NR)
  Il ne faut pas jouer la carte du réductionnisme. La méthode inductive suppose la mise en place de la pratique d'abord et celle-ci est complexe.
- *Ce n'est pas la même approche que dans les autres cours du certificat*(NR)
  Revoici posée la contradiction mentionnée préalablement: deux formes, deux façons de faire ne peuvent être, à la fois, vraies et fausses, mais l'une est dominante, la déduction; l'autre est nouvelle, l'induction.
- *Aller moins vite; faire des liens; synthétiser*(R)
  Le rythme des étudiantes et des étudiants nécessite de relativiser l'objectif à atteindre. Il ne s'agit pas de réduction dans la quête et l'appropriation du savoir, ni d'une diminution de l'effort consenti pour y arriver. Il s'agit surtout d'ajouter, lorsque besoin est, des synthèses, des explications supplémentaires, etc.
- *Rendre le cours plus vivant*(NR)
  Ce cours est déjà très vivant. Cet aspect ne peut s'améliorer que si les étudiantes et les étudiants se prennent en charge. L'induction suppose cette prise en charge, comme une autogestion de l'apprentissage.
- *Placer les conférencières et les conférenciers vers la fin du trimestre pour une meilleure compréhension*(NR)
  Nous constatons que ce que les étudiantes et les étudiants veulent, c'est plutôt des illustrations que de procéder par tâtonnement.

La collégialité

Comme il y a été fait allusion, le cours «Introduction à l'animation» est donné en collégialité professorale. En guise de conclusion, nous nous proposons de nous arrêter sur cette collégialité sans laquelle l'expérience innovatrice d'enseignement, qui en est incidemment à sa troisième prestation, n'aurait pu avoir lieu.

Voyons d'abord les avantages que nous avons trouvés à enseigner en collégialité:

— un renfort par rapport à la solitude d'enseigner;
— un amoindrissement du stress lors de l'enseignement;
— un contrepoids face aux états d'humeur (fatigue, nervosité, etc.);
— un support ponctuel (en cas de trou de mémoire, de contestation, etc.).

Ce qui se traduit par une stimulation, une émulation réciproques. Là-dessus, on peut compter sur:

— un partage des expériences d'enseignant (stratégies, techniques, etc.);
— une mise en commun des champs de connaissance;

— une répartition du travail en fonction des aptitudes;
— une utilisation complémentaire des personnalités.

C'est toute une synergie qui est rendue possible. Il se produit un phénomène holistique (le tout est plus que la somme des parties). Enfin, la collégialité permet:

— le feed-back par pair (et non l'évaluation par des pairs);
— le feed-back à chaud, dans le contexte;
— le maintien de la vigilance (l'un aide l'autre à aller plus loin dans sa performance, etc.).

Il s'ensuit une évaluation permanente.

L'enseignement en collégialité suppose cependant de prendre quelques précautions, notamment:

— mettre une sourdine à la complicité entre professeurs, celle-ci ayant tendance à créer une distance par rapport aux étudiantes et aux étudiants;
— aménager des temps de présence individuelle, rythmer les présences pour permettre l'équilibre personnel.

Précisons pour terminer que la collégialité est quasi totale entre nous, impliquant:

— la conception et la préparation collective du cours;
— le partage des interventions dans le cours;
— le partage des corrections des travaux des étudiantes et des étudiants;
— l'étude en commun des évaluations du cours par les étudiantes et les étudiants.

La seule véritable entorse, nous le rappelons, se situe au niveau de nos engagements respectifs par l'université. La période de restrictions budgétaires que nous connaissons actuellement pose un sérieux problème à la reconnaissance de la collégialité dans l'enseignement. L'APEC (l'Association des Professeures et des Professeurs Enseignant en Collégialité) est peut-être à fonder...

Éric Alsène
Gilles Cazabon

NOTES

1. Et non simplement comme organisation d'une action collective.
2. La terminologie utilisée dans cet article est empruntée aux travaux récents en sémiotique et en sociologie de la connaissance. «La sociologie de la connaissance a [...] pour objet de déterminer ces soubassements inconscients qui en un temps déterminé, ferment à la pensée certaines voies de développement, l'accès à des contenus particuliers qui sont présents sans être reconnus.» (Sebag, 1964, p. 89). Le présent texte reprend et développe une communication des deux auteurs lors du congrès de l'ACFAS tenu en mai 1986, à l'Université de Montréal.
3. Notre collégialité est très précaire, car elle n'est rendue possible que par *la quantité* d'étudiantes et d'étudiants par cours. Lorsque le nombre le permet, nous profitons tous deux des possibilités offertes par le système administratif, telle la possibilité d'engager un auxiliaire d'enseignement lorsqu'il y a plus de 30 étudiantes et étudiants, nous rusons, nous «braconnons», comme l'écrit de Certeau (1980), pour expérimenter cette collégialité.

4. C'est en ce sens, par exemple, que Horth (1986) parle de la doctrine philosophique appelée «phénoménologie». «La phénoménologie cherche à revenir «aux choses mêmes» et à les décrire telles qu'elles apparaissent à la conscience, indépendamment de tout savoir constitué et de tout préjugé» (p. 14). C'est un moment dans le développement de cette méthode qui amène l'auteur, par la suite, à parler de rupture épistémologique et théorique avec le passage récent à la perspective et à l'approche dialectique. À cet effet, toutefois, rapportons que «La connaissance n'est pas transformation d'une réalité de prime abord inconnue en une réalité connue et dévoilée, mais passage d'un objet auquel nous n'entretenons qu'un rapport intuitif à un autre objet qui définit l'ordre qui est le sien» (Sebag, 1964, p. 249).

RÉFÉRENCES

Certeau, Michel de, *L'Invention du quotidien*, Tome I, Arts de faire, Paris: 10-18, 1980.

Greimas, A.J., *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*, Paris: Hachette Université, 1979.

Hénault, Anne, *Les Enjeux de la sémiotique*, Paris: Presses Universitaires de France, 1979.

Horth, Raynald, *L'Approche qualitative comme méthodologie de recherche en sciences de l'éducation*, Pointe-au-Père: Les Éditions de la Mer, 1986.

Lyotard, Jean-François, *La Condition post-moderne*, Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

Sebag, Lucien, *Marxisme et structuralisme*, Paris: Payot, 1964.