

## Études, revues et livres publiés récemment

Volume 4, numéro 3, automne 1978

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900092ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900092ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

(1978). Compte rendu de [Études, revues et livres publiés récemment]. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(3), 457–480. <https://doi.org/10.7202/900092ar>

---

## Études, revues et livres publiés récemment

Baruk, Stella. *Fabrice ou l'école de mathématiques*. Paris : Éditions du Seuil, 1977, 270 pages.

Stella Baruk a écrit *Fabrice ou l'école de mathématiques* en réponse aux critiques virulentes qu'a suscitées son premier livre *Échec et maths*. Elle dénonçait l'absence totale de l'enfant vrai dans l'élaboration du système éducatif. En mettant à la porte l'individualité, l'originalité et la spécificité de chaque enfant, en niant les « déjà savoirs » accumulés par lui, celui-ci devient un objet d'enseignement et pour devenir quelqu'un il est forcé, selon elle, d'accepter d'entrer dans les cadres prévus, s'uniformiser et s'automatiser. En tant que rééducatrice, elle assista en première loge à l'apparition de nouvelles difficultés d'apprentissage causées par la réforme. Elle constata que la pédagogie et la conception des mathématiques introduites par la réforme étaient d'une essence mythique et ignoraient totalement la réalité vécue et sentie quotidiennement par les enfants. La réforme ne livrait pas la marchandise promise : démocratiser et rendre accessible à tous le savoir mathématique. C'était plutôt le contraire. Démontrer les aspects négatifs des structures de la réforme sur le psyché des enfants est très positif, selon Stella Baruk, et elle ne comprend pas ses détracteurs qui l'accusent de négativisme et de n'avoir pas un système de rechange comme si on ne pouvait constater des faits, les rendre publics sans avoir rien prévu en rechange. Elle souligne que s'opposer à la tendance qu'a prise la réforme, ce n'est pas défendre l'enseignement traditionnel, mais souligner qu'elle reste à faire et qu'on a passé à côté.

Dans ce livre elle pousse encore plus loin ses réflexions et essaie d'esquisser des approches nouvelles dont les modalités ne dépendront que de l'enfant, de son professeur et de la situation en présence. À cause cependant de la multiplicité des voies possibles à l'acquisition d'un savoir, elle se refuse de vouloir les institutionnaliser et de les ritualiser pour éviter un cercle infernal semblable à celui dénoncé.

En plus d'avoir oublié l'enfant vrai et de vouloir l'introduire au savoir mathématique en l'inféodant à un « originaire » et à une « antériorité » uniques, la réforme a

également expurgé la réalité matérielle dont est faite la mathématique « forçant des milliers d'enfants à ne pas voir ce qu'ils voient, à voir ce qu'ils ne voient pas, à entendre et dire ce qui ne s'entend pas et à quoi ils n'entendent rien », empêchant par le fait même la production d'une activité mathématique véritable, créant ainsi une foule d'automates. (Car, si pas de matière, pas de convergence possible de systèmes signifiants, donc pas de jouissance mathématique qui est le propre d'une activité mathématique bien réussie). De plus, la réforme est bâtie sur une conception mathématique construite elle-même sur une vision philosophique très spécifique de la réalité. Cette conception est pleine d'absolus, de rationalités impossibles et du désir de jouissance par la rigueur et la « pureté » ou, par exemple, la géométrie, pour avoir un sens, aurait besoin d'ignorer les sens (éloigner le corps et ses sens de la connaissance). Elle veut redonner aux mathématiques son épaisseur d'homme en analysant leur histoire, les rendre humaines et les incarner dans des « déjà savoirs » à partir des antériorités diverses propres à chaque enfant. Elle parle de matière, de retour nécessaire aux sens, de démêler le quantitatif du numérique, de la logique de la matière, de la matière géométrique et de la rigueur qui se fait aux dépens de la signification. Elle s'oppose à la conception bâtarde de la pédagogie réformatrice, basée autant sur le bourbakisme que sur une concrétisation de certains concepts. Les mots pour leur part créent, par leurs nombreux signifiés, bien des troubles à l'enfant de même qu'une pédagogie « choisissante » charrie beaucoup l'information parasite venant compliquer la tâche du professeur, de même que les « déjà-savoirs » accumulés par l'enfant viennent interférer dans son apprentissage. Elle veut montrer à l'enfant ce qu'est une convention, son arbitraire ; elle veut l'aider à s'en libérer et lui expliquer le lien entre le symbole et l'idée. Un signe (mot) peut représenter une idée, et jouer sur des signes, c'est jouer sur les idées qui lui correspondent.

Durant la lecture de ce livre, il faut garder à l'esprit que le cadre référentiel de ses observations est le système éducatif français : un système très hiérarchisé, ritualisé, sélectif, élitiste et écrasé par une bureaucratie au raisonnement linéaire.

Le livre se veut un plaidoyer pour la réalité, la matérialité de la matière mathématique ; c'est-à-dire, qu'il veut tenter de donner à voir ce qui est aveuglant, et à entendre ce qui est étourdissant, puisqu'il faut, selon l'auteur, démontrer l'évidence. Il nous apprend les méfaits du langage et de l'ignorance de la pédagogie face au « déjà-savoirs » accumulés par l'enfant. La mathématique aurait une réalité duale paradoxale et nier l'une ou l'autre nous conduit à une pédagogie bêtifiante. Le langage coloré de S. Baruk exprime avec concision des situations floues et permet au lecteur-professeur de mieux saisir la portée et la limite de son action. Sa grande qualité est de nous faire prendre conscience de comportements particuliers d'enfants vrais et de leur fonctionnement, permettant ainsi de retrouver au sein d'une classe les éléments éparpillés, multipliés, car ce que le nombre tend à dissimuler il ne peut le cacher si on en présume l'existence. Elle nous force à analyser notre conception des mathématiques et son effet sur notre enseignement. Et comme René Thom, elle affirme que la réforme est une erreur philosophique et pédagogique. De même que « le chemin de l'enfer est pavé de bonnes

intentions », la mise à l'écart de l'enfant par l'échec est pavée de bonnes intentions du système éducatif. Finalement, à bien y penser, *Fabrice ou l'école des mathématiques* c'est surtout le procès d'une société fermée dans son idéalisme cartésien.

Hector GRAVEL  
et Jean TELLIER

\* \* \*

Baruk, Stella. *Échec et maths*. Paris : Éditions du Seuil, 1973, 319 pages.

Stella Baruk, professeur de mathématiques, a fait autant d'enseignement régulier que de rééducation individuelle ou de travail de groupe. Elle a eu la chance d'entrevoir, sous un éclairage nouveau, le problème de l'échec en mathématique. Ce contact régulier avec des enfants difficiles lui a permis de développer une non-croyance en cet échec, nécessaire pour démêler l'inextricable écheveau construit autour de lui. Son livre *Échec et Maths* se veut une démonstration de l'affirmation suivante : « l'échec en mathématiques n'est pas l'échec de l'enfant, mais celui de l'enseignement ; l'échec de l'enseignement n'est pas celui des enseignants, mais celui de l'Enseignement, mythique, mystificateur, théorisé depuis un espace vide d'enfants vrais par les instances au pouvoir, hélas, trop réel ». C'est dans ce style incisif, vigoureux, agressif, et polémique que se poursuit le dialogue avec le lecteur.

« *Échec et Maths* apparaît comme étant une révolte contre l'échec en mathématiques, et d'une certaine façon, contre les mathématiques. Stella Baruk se fait le défenseur des innombrables victimes d'une religion trop peu contestée : la mathématique. Les prêtres et les évêques de cette religion, promoteurs d'un certain nombre de grands mythes, sont les pédagogues et les psychologues, ceux qui diagnostiquent tout sauf leurs diagnostics.

L'enseignement actuel des mathématiques en France, bien que les objectifs soient louables, serait en fait une vaste supercherie dont les victimes seraient les enfants, les parents et les éducateurs. En réalité, la normalisation et la mise à l'écart par l'échec seraient les buts atteints par cet enseignement et les principaux acteurs y participeraient dans une inconscience totale. Cette vaste entreprise de normalisation, inconsciente, déjà existante potentiellement dans l'enseignement traditionnel par son dogmatisme, améliorerait, avec la réforme, ses chances de succès. Cette réforme serait la rencontre de deux totalitarismes ; l'un pédagogique qui s'appuierait sur la psychologie, l'autre mathématique toujours prêt à éclater. La conjugaison de leurs efforts écraserait l'enfant vrai, l'uniformiserait et produirait le parfait automate nécessaire à la reproduction de l'ordre établi. L'échec casserait l'enfant sain qui, intuitivement, refuserait le processus. Pire encore, la psychologie cautionnerait et justifierait l'échec, le légalisant par le fait même.

Comment mettre un terme à ces échecs ? La première chose à faire est évidente : « Il faut faire voler la note en éclats ». On pourrait accuser l'auteur de ne proposer que

de la destruction, mais il faut voir le positif de ce négatif. Ce qu'il y a de positif, c'est qu'il vaut mieux détruire la note que détruire des enfants.

L'enseignant est excusé, défendu, et souvent avec raison, par les propos de l'auteur. Cependant, à mon sens, il est incorrect de le soulager d'autant de responsabilités. Ces pauvres enseignants sont « trahis » par la pédagogie, se voient confier une « mission impossible », ne fabriquent que des « tuyaux » vides, restent « à peu près totalement impuissants », « sont incapables d'exprimer leurs pensées par des phrases intelligibles » pour l'enfant, bref, sont ceux qui appliquent bêtement les produits finis provenant des penseurs-théoriciens. Il semble que l'enseignant doit être vu comme ayant plus de personnalité que cela. Ce n'est peut-être pas seulement lui qui pense et qui crée l'acte pédagogique, mais ce n'est pas non plus à lui uniquement à ne faire que « faire » cet acte.

Hier, l'explication de l'échec (ou du succès) se résumait par l'absence (ou la présence) d'une bosse ; aujourd'hui, on raffine les raisons de l'échec et de l'inaptitude à faire des mathématiques par des troubles de comportement, de vision, d'adaptation, de conflits affectifs non résolus, etc... L'échec ainsi analysé et interprété, par un appareil (les gens-psy) qui ignore l'ABC des mathématiques et qui se nourrit de l'échec pour croître et vivre, devient justifié et légalisé. L'échec, ayant maintenant une existence légale, peut s'accroître et ravager l'enfance en toute tranquillité. Pour Stella Baruk, la solution à l'échec serait de l'ignorer car en posant le problème de l'échec, on le crée et l'enracine dans la tête de l'enfant.

Tout le monde est conscient de l'utilisation totalitaire possible des mathématiques surtout si l'on croit qu'elles représentent la mécanique de l'univers. Analysons l'autre totalitarisme, le pédagogique, qui veut que l'enfant découvre la mathématique en trouvant des invariants d'une structure dans des situations variables, par le voir et par le faire. Cette pédagogie de la découverte exige aussi les mythes de l'originaire et de l'antériorité (i.e. celui du commencement est de l'ordre des acquisitions). La psychologie dicte, pour le malheur des enfants, un seul commencement possible et un seul ordre de succession, alors qu'en mathématiques les commencements et les ordres de succession sont arbitraires. Il est nécessaire pour partir à zéro, le début du commencement (ensemble vide), de nier les acquis des enfants et d'espérer qu'ils en aient le moins possible car cela dérangerait la découverte des notions par une procédure où l'enfant devrait ignorer ce qu'il cherche, mais trouver l'invariant d'une structure qui, elle, n'est peut-être pas isomorphe à un seul invariant et aux désirs de l'enfant. De plus, l'enfant aurait à voir là où il n'y a rien à voir et être taxé de troubles de vision ; il aura à faire des trucs sans savoir lesquels et dont le prof est le seul juge de la réussite ; et on l'accusera de troubles de comportement ! On est loin de l'objectif louable qui veut que l'enfant construise son propre univers mathématique car « tous les enfants de France doivent découvrir la même notion par les mêmes situations, le même jour, à la même heure ». Le propre univers mathématique construit par l'enfant sera, par pure coïncidence, isomorphe à celui de ses voisins et à l'édifice des mathématiques déjà existant.

Stella Baruk n'est pas partisane dans la lutte que se livrent anciens et modernes. Elle juge les deux systèmes dangereux et espère une véritable réforme, qui n'a pas eu lieu, mais dans laquelle elle avait mis tous ses espoirs. Nul ne peut se permettre d'ignorer un tel témoignage.

Hector GRAVEL  
et Jean TELLIER

\* \* \*

*The Politics of Canadian Education*, Fourth Yearbook 1977, Société canadienne pour l'étude de l'éducation, 1977.

Je venais de terminer la lecture du rapport préparé par un groupe d'experts de l'OCDE, intitulé *Politiques d'éducation et tendances*, lorsqu'on m'a demandé de faire cette recension.

Était-il correct, dans ce contexte, de m'attendre à y lire des commentaires sur les orientations des politiques d'éducation au Canada, sur l'évaluation des relations entre l'éducation et l'emploi, sur l'égalité des chances, sur le problème des ressources affectées à l'éducation, et ainsi de suite ? Ce n'est pas exactement ce que j'y ai trouvé, mais l'ouvrage ne manque pas d'intérêt, malgré cela, et nous le verrons.

D'abord, disons que ce *Yearbook* est un ensemble d'articles regroupés en chapitres sur un thème donné. Il y a quatre (4) chapitres : 1. les aspects nationaux (au sens canadien du terme) des politiques d'éducation ; 2. les gouvernements provinciaux et l'éducation ; 3. le gouvernement local de l'éducation ; 4. l'élaboration de politiques d'éducation. Quinze (15) auteurs ont rédigé ces textes ; ils proviennent de onze (11) institutions universitaires (dont l'Université McGill du Québec) ou organismes gouvernementaux répartis dans cinq (5) provinces.

Le premier chapitre est composé de quatre (4) articles et, à leur lecture, on retient la difficulté des Canadiens à marier la politique et l'éducation. Les articles de Barry G. Lucas, de McGill, et de John J. Bergen, d'Alberta University, font bien ressortir cet état de fait. Plus particulièrement, est analysé et critiqué le rôle joué par le Conseil des ministres de l'éducation. Cependant, je pense qu'il faut dire, contrairement à ce que laissent entendre ces deux auteurs, que la difficulté de travailler du CMEC n'est pas que politique. Elle est aussi, je dirais, administrative. En ce sens que les acteurs en présence n'ont pas tous la même « infrastructure » administrative qui puisse leur permettre de traiter aisément et en toute connaissance des grandes politiques. Faute de données comparables, il leur est difficile d'élaborer des politiques de coordination, de concertation, de collaboration. Manifestement, il y a là une piste de recherche pour ceux qui s'intéressent au développement des politiques d'éducation au Canada.

Le second chapitre regroupe trois (3) articles et il faut retenir singulièrement celui de John J. Stapleton, de Western, sur le processus d'élaboration de politiques par

le Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Cet auteur décrit à partir d'un cas, celui de la mise en place du « credit system », la façon dont les jeux de pouvoir entre les différentes directions du Ministère entravent le bon fonctionnement de la consultation démocratique. Il s'agit d'une autre pièce au dossier de la technocratie. Il faut souhaiter que de tels cas soient analysés au Québec puisqu'il nous faudra bien comprendre un jour un des aspects du fonctionnement du Ministère de l'Éducation.

Le troisième chapitre présente cinq (5) articles. Il y a une analyse de David C. Walker, de Winnipeg University, sur un cas de fermeture d'une école secondaire. C'est à lire par tous les planificateurs généraux et centralisateurs de tout acabit. À être suivi par la lecture de *Small is beautiful* de E.F. Schumaker. Les autres articles de ce chapitre sont aussi bien faits et traitent de la tendance observée de la diminution du pouvoir des administrateurs scolaires, du rôle du principal d'école, de la place de l'étudiant dans l'administration scolaire. Ce sont, à mon point de vue, des articles pouvant faire l'objet d'analyse dans des séminaires de lecture et dans des sessions de formation pour administrateurs scolaires.

Dans le quatrième chapitre, formé de trois (3) articles, j'ai retenu particulièrement celui de Janet McIntosh Newberry, de Fort Nelson, B.C. Y est formulée la question fondamentale de toute politique d'éducation : qu'est-ce que les écoles doivent faire ? L'auteur souligne, avec un certain humour d'ailleurs, une contrainte souvent oubliée lorsque, dans nos tours d'ivoire, on tente de répondre de façon absolue à cette question : le fait que les professeurs décident des normes d'apprentissage et qu'il est difficile de modifier cet état de fait. Cette analyse s'appuie sur sa thèse de doctorat présentée en 1976 devant l'OISE et qui s'intitule : *The first year of experience : influence on beginning teachers*. Il serait intéressant de voir ce qu'une telle recherche donnerait au Québec.

Au total, donc, une lecture quelque peu aride à cause du caractère plutôt légaliste de certains articles, mais fort stimulante par ailleurs, à cause de la façon dont certains sujets sont traités.

Enfin, il n'est pas possible de ne pas souligner l'absence totale de rédacteurs canadiens-français. Serait-ce... ? Quoi qu'il en soit, une publication de ce genre pourrait, si elle devait s'adresser à tous les chercheurs en éducation du Canada actuel, copier avec avantage le format et la façon de faire de la *Revue de l'Institut d'administration publique du Canada*.

Jacques MATHIEU

\* \* \*

Leclerc, Mariel ; Roberge-Brossard, Jocelyne et Turcotte, Claire. *Un élément d'observation de la classe pour l'élémentaire*. Québec : INRS-Éducation, Collection Devenir, numéro 2, 1977, 134 pages.

L'instrument d'observation présenté dans cette publication a été élaboré au Stanford Research Institute sous la direction de Jane A. Stallings. Il s'agit donc d'une traduction, le titre original des documents concernés étant *Classroom Observation Instrument et Training Manual for Classroom Observation*.

Les mesures et observations ne concernent que les comportements pouvant faire l'objet d'une codification ; à ce titre, l'instrument est très nettement d'inspiration behavioriste. Six sections le composent : la première concernant les renseignements d'identification ; la seconde, les renseignements descriptifs de la classe (vg. : nombre d'adultes et d'enfants et durée de la journée) ; la troisième, les renseignements sur l'environnement physique de la classe ; la quatrième, des données sur les activités des adultes et des enfants ; la cinquième, l'identification des personnes observées et/ou impliquées, et la sixième, les données d'observation recueillies par tranche de cinq minutes.

Les sections les plus importantes sont évidemment les quatrième et sixième et un effort considérable a été fait pour opérationnaliser les descriptions de comportements à observer. Ainsi, les différentes activités de classe sont définies à l'aide de 22 catégories distinctes, tandis que la codification des interactions entre les personnes en présence fait appel à une trentaine de symboles regroupés sous les titres « qui à qui » (qui s'adresse à qui), « quoi » (catégories de comportements) et « comment » (aspects émotionnels ou descriptifs d'une interaction). On estime à cinq secondes le temps requis pour coder un bloc d'interaction, d'où une possibilité d'environ 60 notations par tranche de cinq minutes.

En principe, l'instrument permet de mesurer l'indépendance des étudiants, leur persistance au travail et la collaboration entre eux. Lors de son utilisation par les auteurs-traducteurs, les dimensions initiative verbale, estime de soi et questions posées aux adultes ont également pu être mesurées.

L'instrument présente un intérêt par les types de comportements qu'il permet d'atteindre, par sa relative précision et par la facilité avec laquelle il se prête au traitement par ordinateur. Par contre, il n'est pas d'utilisation simple et rapide ; trois observateurs ont dû mettre 40 heures d'entraînement en laboratoire et 10 heures d'entraînement sur le terrain avant de pouvoir procéder à l'expérimentation. Pour cette raison, nous ne croyons pas, contrairement aux auteurs, qu'il s'agisse d'un instrument véritablement accessible aux enseignants et futurs enseignants. Toutefois, dans le cadre de certains types de recherche nécessitant un support quantitatif important, il peut s'avérer utile.

Soulignons enfin que la présentation de l'ouvrage ne facilite pas la compréhension de l'instrument, le lecteur devant faire preuve d'une bonne capacité de « reconstruction » ou de « reconstitution des faits » pour s'y retrouver, que les quelques résultats présentés au chapitre de l'utilisation de l'instrument nous laissent un peu trop sur notre appétit et



que l'exemplaire mis à notre disposition comptait pas moins de 15 pages blanches qui n'auraient pas dû l'être.

Michel CARBONNEAU

\* \* \*

Société canadienne pour l'étude de l'éducation. *La formation des enseignants au Canada*, cinquième annuaire, 1978, 80 pages.

Lorsqu'une entreprise commerciale se permet dans un placard publicitaire quelques fautes de français, on peut le déplorer. Mais lorsqu'une société formée d'universitaires se permet de telles fautes, on doit s'en scandaliser. Et, je m'en scandalise. C'est à croire que certains désirent à tout prix l'indépendance du Québec. La Société canadienne pour l'étude de l'éducation se veut une société bilingue, ou du moins le laisse-t-elle croire, en publiant des articles en français et en anglais et en faisant précéder chaque article d'un court résumé dans l'autre langue. Mais est-ce dans l'autre langue ? On pourrait en douter. Je n'en doute même plus. Une seule langue est utilisée, l'anglais, sauf qu'on écrit en anglais avec des termes ou des expressions françaises. Citons quelques extraits : « Nous avons dû abandonner l'idée de trois sections quoi qu'elle en demeure un principe debuse de l'organisation » (p. IV).

« Le mémoire de Thompson explique la manière dont une université peut être sensible à une minorité dont la culture a été assomée, dont les libertés ont subi des contraintes, dont le territoire a été décimé » (p. 53).

« L'article des professeurs Hardy et Bowers sert à décrire un des arrangements nombreux établis conjointement par les écoles et les facultés des sciences de l'éducation, notamment, de l'éducation spéciale en ce qui concerne la formation des maîtres » (p. 71).

L'Académie française sera sans aucun doute éternellement reconnaissante à « Société canadienne pour l'étude de l'éducation » (p. I) pour avoir introduit dans la langue française plusieurs nouveaux termes :

- « debuse » (p. IV)
- « coorporation » (p. V)
- « théoristes » (p. V)
- « example » (p. V)
- « manuscript » (p. V)
- « possissibités » (p. 3)
- « agumenter » (p. 23)
- « difficile » (p. 34)

Et j'en passe. Quant aux fautes d'accord et de syntaxe, mieux vaut ne pas en glisser mot. « Société canadienne pour l'étude de l'éducation » est sans aucun doute un centre de formation de renommée nationale pour de futurs grammairiens qui viendront nous

compliquer la vie. Mais soyons indulgent, « University of New Brunswick » et « University of Alberta » n'ont peut-être pas sur les rayons de leur bibliothèque une grammaire française, un dictionnaire anglais-français ou encore un « bon vieux dictionnaire Larousse ». Mais si, ils sont en anglais.

Les mauvaises langues disent que « Société canadienne pour l'étude de l'éducation » à cause de son bilinguisme reçoit une subvention du gouvernement fédéral pour publier sa revue. *La revue des sciences de l'éducation* s'est vu refuser une telle subvention parce qu'elle est unilingue francophone. Y aurait-il deux poids, deux mesures ?

Permettez-moi un conseil, les textes de cet annuaire doivent être tous lus en anglais à l'exception de celui des professeurs Rebuffo et Buteau. Mais, que diable font-ils dans cette galère ?

Michel ALLARD

\* \* \*

Bouchard, P., Cloutier, E. *Les attentes des parents vis-à-vis de l'école*. Recherche effectuée pour la Commission des Écoles catholiques de Montréal et son comité central de parents. Montréal : Centre de Sondage, Université de Montréal, 1977, 215 pages.

À l'heure où le gouvernement tatillonne pour chercher les voies d'un renouveau pédagogique en faisant semblant d'écouter davantage certaines rumeurs populaires<sup>1</sup> que de scruter minutieusement l'opinion publique sur la chose scolaire, et surtout l'interpréter, ce sondage très fouillé sur les attentes des parents vis-à-vis de l'école permet de se faire une opinion sur l'état de l'opinion. C'est la contribution essentielle de cette recherche.

Ce sondage vise la population de parents réels ou adoptifs (pères et mères) ayant un ou plusieurs enfants inscrits à l'une ou l'autre école de la C.E.C.M. (secteur français et/ou anglais) au niveau élémentaire et/ou secondaire au cours de l'année 1975-76. Le taux global de réponse est de 57.4%, et après pondération, l'analyse repose sur un échantillon de 998 informateurs.

Les auteurs ont pris soin de stratifier l'échantillon selon le secteur linguistique de ou des école(s) où l'enfant (les enfants) était (étaient) inscrit(s). Ce critère de stratification est apparu pertinent tout au cours de l'analyse des données, d'où une première conclusion : « la population des parents qui envoient leurs enfants aux écoles françaises de la C.E.C.M. est, de façon générale, bien distincte de celle des parents qui choisissent plutôt de les inscrire aux écoles anglaises, et cela, tant au plan des idées que des comportements » (p. 215). Cette conclusion est lourde d'implications lorsque l'on sait que le choix du secteur linguistique d'inscription se fait, avec un niveau élevé de prédiction, selon la langue d'usage familiale des parents : « quand leur langue d'usage est l'anglais, les parents optent à très forte majorité (à 79.2% au moins) pour l'école anglaise. De même, la plupart de ceux dont la langue d'usage est le français choisissent

l'école *française* (à 93.8% au moins), sauf en ce qui a trait aux parents dont la langue maternelle est l'italien (et dont la langue d'usage est le français) qui eux, dirigent (à 75%) leurs enfants à l'école anglaise» (p. 35). On trouve dans ce rapport une analyse très détaillée du choix du secteur linguistique d'inscription selon l'origine ethnique, la langue maternelle et la langue d'usage des parents ; cette dernière variable constituant le meilleur facteur de prédiction du secteur linguistique d'inscription.

L'étude couvre un vaste champ d'opinions, d'attitudes et d'attentes pédagogiques délimité par les questions suivantes :

1) Quelle image se fait-on de l'école en général et quel type d'école les parents souhaitent-ils pour leurs enfants ? Cette analyse est structurée sur l'antinomie classique — école traditionnelle vs école nouvelle — dont on connaît bien les composantes relatives : « école libre », « progrès continu », « développement intégral », « champ des activités », « devoirs obligatoires ».

2) Qu'attendent les parents de l'école élémentaire, de l'école secondaire ? On analyse sous cette question la position des parents vis-à-vis de la structuration des classes en filières allégées, régulières et enrichies au niveau élémentaire, le problème de la spécialisation des professeurs et l'importance relative des matières du curriculum. Pour le secondaire, l'analyse porte sur la transition de l'élémentaire au secondaire, l'évaluation positive ou négative de la polyvalente, le système à options et les types d'enseignement général ou professionnel.

3) Deux autres questions éminemment « politiques » ont été privilégiées : l'enseignement religieux et l'enseignement des langues. Parmi les autres thèmes à controverse, notons entre autres : la taxe scolaire, l'accessibilité des équipements scolaires à la population, le bulletin scolaire, l'éducation sexuelle, la participation des parents.

Face à la difficulté de présenter un résumé succinct de l'opinion publique sur ces multiples aspects de l'école, les auteurs formulent une deuxième conclusion également lourde d'implications : « Les parents qui envoient leurs enfants à la C.E.C.M. ne sauraient en effet être considérés comme un bloc monolithique. Leur dispersion géographique, leur large répartition à travers toutes les couches sociales et leur appartenance à plusieurs entités ethniques les amènent à promouvoir des intérêts qui sont souvent divergents, et même quelquefois irréconciliables. Il découle de cette constatation que ceux qui ont pour fonction de décider des orientations du système ne peuvent pas toujours discerner une opinion majoritaire parmi les parents afin d'y donner cours » (p. 215).

Voilà posé, on ne peut plus clairement et sur des postulats douteux, me semble-t-il, le problème du statut de l'opinion dans une stratégie de l'action. Il est aisé, en effet, de faire le saut direct entre l'état de l'opinion et l'élaboration d'une politique, à tel point que la force d'inertie des sondages se confond parfois à l'exercice du pouvoir et réciproquement. Il serait important pour les « sondeurs », les scrutateurs et les lecteurs de sondages de creuser la question <sup>2</sup>.

Il y a néanmoins deux aspects de l'opinion que l'on peut aisément clarifier relativement à l'élaboration d'une stratégie de l'action. Le premier aspect consiste à évaluer la concordance entre les assertions du Livre Vert et l'état « réel » de l'opinion. Le deuxième aspect consiste à évaluer le niveau de réalisme des opinions pédagogiques des parents.

A. La lecture « en parallèle » du Livre Vert et de ce sondage nous permet d'illustrer le premier aspect de la question :

1) Le Livre Vert souligne la difficulté qu'ont les parents à suivre les progrès de leurs enfants... (art. 1-47).

Ce sondage nous apprend « qu'en général, les parents se sentaient bien informés sur les progrès de leurs enfants à l'école (79.2%) » (p. 204).

2) Le Livre Vert préconise la réintroduction des devoirs et de l'étude à domicile (art. 2.93).

Ce sondage révèle premièrement que cette hypothèse conviendrait fort bien aux parents qui envoient leurs enfants à l'école anglaise : « ceux-ci insistent sur la nécessité de faire des devoirs pour bien apprendre (83.7%) et de les faire à la maison (75.1%) ». Cependant cette hypothèse conviendrait moins aux autres parents : « 28.4% des parents qui envoient leurs enfants à l'école française disent qu'il n'est *pas nécessaire* pour l'enfant de faire des devoirs, et 54.2% souhaitent qu'il les fassent à l'école » (lire : 54.2% souhaitent qu'ils ne fassent pas de devoirs à la maison) (p. 64).

De plus, cette position varie selon le degré de conservatisme des parents : « les moins conservateurs mettent moins d'insistance sur la nécessité des devoirs à faire » (p. 73). Cette dernière observation s'inscrit sous une proposition plus générale qui soulève le problème de l'orientation que devrait prendre le renouveau pédagogique : « soulignons que l'école nouvelle reçoit une certaine faveur de la part des parents qui sont peu conservateurs, plus scolarisés et d'origine ethnique autre qu'italienne. L'école traditionnelle, pour sa part, rencontre les vues des parents plus âgés, moins scolarisés et plus conservateurs » (p. 78).

3) Le Livre Vert repose sur une définition confessionnelle de l'école (art. 2.29, 2.30, 2.31), laquelle doit prendre en charge l'enseignement des valeurs, attitudes et dogmes chrétiens.

Ce sondage nous apprend que « près de la moitié des parents (46.8%) se prononcent en faveur de l'obligation de l'enseignement religieux pour tous les élèves sans distinction. Les autres acceptent un certain compromis, c'est-à-dire que les cours d'enseignement religieux soient obligatoires pour tous, sauf pour ceux dont les parents demandent une exemption (27.9%), ou adoptent une position radicale, à savoir que seuls les élèves dont les parents font la demande reçoivent des cours d'enseignement religieux (19.3%) » (pp. 113-114).

L'hypothèse de l'école confessionnelle telle que proposée dans le Livre Vert repose donc sur moins de 50% de la population des parents.

B. Quant au réalisme des opinions pédagogiques, mentionnons brièvement quelques exemples :

1) Quarante pour cent (40.3%) des parents pensent que le fait de constituer des classes de forts, de moyens ou de faibles marque, généralement, les enfants pour le reste de leurs études et 49.3% croient que cela est la plupart du temps sans conséquence (cf. p. 85). Quelle hypothèse de travail doit-on soumettre à la population face à cette polarisation où la moitié des parents révèlent leur méconnaissance des structures scolaires et de leurs effets sur les cheminements scolaires des jeunes ?<sup>3</sup>

2) Que doit-on faire lorsque quatre-vingt-deux pour cent (81.8%) des parents jugent que le secondaire général et le secondaire professionnel préparent bien au CEGEP (cf. p. 109) quand on sait que le secondaire V professionnel débouche quasi unilatéralement sur le marché du travail ?

3) Quelle position prendre lorsque le problème majeur des polyvalentes, au dire des parents, tient à leur dimension excessive, laquelle, toujours selon les parents, favorise l'indiscipline et la perte du respect de l'autorité chez les jeunes (61.3%), et que ceux-ci ont beaucoup plus tendance à délaisser leur famille (29.2%) (p. 25, Rapport-Synthèse). Encore une fois, l'étude montre que « plus les parents sont conservateurs, plus ils évaluent la polyvalente de façon négative, c'est-à-dire qu'ils auront plus tendance à voir la polyvalence trop grande et, de là, à l'accabler de tous les maux » (p. 101).

Cet exercice de lecture, qui serait à poursuivre, montre qu'il ne faut jamais considérer les opinions en elles-mêmes sans en rechercher à la fois leur cohérence et leurs contradictions, que l'élaboration d'une stratégie de l'action ne doit pas nécessairement calquer les polarisations de l'opinion. Tout au contraire, on s'attendrait à ce que, à ce stade de la présentation de telles politiques à la population, le document du Ministère s'accompagne d'une pédagogie, à tout le moins, d'un processus d'information visant à corriger le manque de réalisme des parents que révèlent de tels sondages.

Alain MASSOT

NOTES :

1. Cf. Bélanger P.W. et al., « Commentaires critiques sur le Livre Vert », *Perspectives*, 14, (No 1-2), février 1978, pp. 9-26.
2. Sur ce point, voir l'article de Pierre Bourdieu, « L'opinion publique n'existe pas », *Les temps modernes*, 1973, no 318, pp. 1292-1309, dans lequel l'auteur amorce une réflexion fondamentale sur les postulats implicites des sondages d'opinion et leur fonction politique.
3. Cf. *L'abandon scolaire au secondaire*, C.E.C.M., Montréal, 1975 ; et Crespo, M., et Michelina, J., *Les relations entre structure académique et inadaptation scolaire*, C.E.C.M., Montréal, 1977.

\* \* \*

Houwing, J.F. ; Kristjanson, A.M. *Inventory of research into higher education, 1978, Inventaire des recherches sur l'enseignement supérieur au Canada*, Ottawa :

Association of Universities and Colleges of Canada, Association des universités et collèges du Canada, 1978, v-67 p., miméographié.

Cet inventaire contient la description de 308 recherches concernant l'enseignement postsecondaire au Canada, en cours ou terminées en 1977. Ces travaux sont répartis en six groupes : généralités ; administration, finances et main-d'œuvre ; programmes d'études et enseignement ; personnel enseignant et non-enseignant ; étudiants ; éducation permanente. Pour chacun de ces travaux on donne : le titre, une brève description, la date prévue de l'achèvement, le nom et l'adresse des chercheurs, les détails permettant, s'il y a lieu, de se procurer les publications résultant de la recherche.

Ce répertoire résulte des réponses à un questionnaire envoyé, à travers le Canada, dans les universités, les collèges communautaires, des services gouvernementaux et des associations. Il s'agit d'un répertoire annuel dont la publication ne rend pas entièrement périmées les éditions antérieures. Sa consultation peut être utile aux personnes intéressées au secteur de l'enseignement supérieur. Elle est indispensable aux chercheurs de ce secteur.

Marcel de GRANDPRÉ

\* \* \*

Brouillet, Yves, avec la collaboration de Claude Paquette. *Plans d'études et pédagogie ouverte*. Montréal : Les Éditions NHP, Collection Les Cahiers du GREI, Cahier no 2, 1977, 59 pages.

Ce cahier d'Yves Brouillet vise à souligner l'importance du plan d'études (curriculum) dans l'intervention éducative et à jeter les bases d'un plan d'études pour une pédagogie ouverte. Dans un premier temps, sont présentés définitions et types de plan d'études avec référence à quelques auteurs connus dans le domaine. Dans un deuxième temps, plans d'études humanistes et pédagogie ouverte sont mis en relation alors que, dans un troisième temps, conditions et recommandations sont formulées pour l'implantation et le développement d'un plan d'études ouvert. Une annexe, qui compte pour près de la moitié de l'ouvrage, vient compléter le tout en présentant divers modes d'analyse des plans d'études.

Les cahiers du GREI (Groupe de Recherche en Enseignement Individualisé) se veulent à mi-chemin entre le volume et l'article de revue ; celui-ci nous paraît beaucoup plus près de l'article. Il s'agit là d'un choix qui semble raisonnable car la formule du cahier devrait rendre accessible au « professionnel de l'éducation » certaines recherches ou théories qu'il n'a pas toujours le loisir d'approfondir. Cependant, l'objectif n'est pas facile à atteindre car à trop réduire les dimensions d'une problématique, on risque d'en perdre l'essentiel. C'est ce qui se produit ici dans le cas de certains auteurs cités alors que le langage utilisé demeure, de façon tout à fait paradoxale, relativement hermétique.

Ajoutons que le biais « favorable » à l'endroit de l'enseignement individualisé finit par créer un malaise, malaise d'autant plus grand que l'on utilise un ton presque

moralisateur pour préconiser la « pédagogie ouverte »... Et à quatre dollars l'exemplaire, c'est peut-être un peu cher payé.

Néanmoins, l'ouvrage présente des qualités certaines de vulgarisation et de synthèse qui peuvent s'avérer précieuses pour les enseignants et peut-être même davantage pour les animateurs pédagogiques œuvrant auprès des enseignants. Il constitue de plus un bel effort de réflexion sur les plans d'études humanistes qui, avec la multiplication des écoles optionnelles, occupent une place de plus en plus grande.

Michel CARBONNEAU

\* \* \*

*Revue de l'AUPELF*

La Revue de l'AUPELF est publiée deux fois l'an par l'Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française. Chaque numéro est entièrement consacré à un dossier important sur un sujet d'actualité concernant les universités ou l'enseignement supérieur en général. Ces dossiers font suite à des colloques organisés par l'Association, ou en collaboration avec des organismes affiliés. Les communications ou articles publiés proviennent de personnalités connues du milieu universitaire ou de milieux en rapport avec l'enseignement supérieur.

Les trois numéros qui sont brièvement introduits ici traitent respectivement de la coopération interuniversitaire, de l'enseignement supérieur technique, et de la politique de financement et devenir de l'université.

Le secrétariat de l'A.P.E.L.F. qui publie cette revue se trouve à Montréal, B.P. 6128, H3C 3J7, Canada.

A. *Revue de l'AUPELF : La Coopération Universitaire*, vol. XIV, no 1, Montréal, juin 1976, 363 pages.

Ce numéro de la Revue AUPELF reprend l'essentiel des travaux du Colloque international de Lomé (15-20 décembre 1975) sur la coopération universitaire.

En considérant que l'Université d'aujourd'hui est concernée par tous les aspects de l'évolution de la société, qu'elle doit à la fois définir son action et ses priorités en fonction des besoins du milieu où elle est enracinée, et susciter et stimuler le dialogue des cultures (ce qui fait d'elle l'artisan idéal de la coopération entendue sur un plan élevé), le Colloque s'était fixé comme objectifs de :

— situer la coopération universitaire dans la coopération tout court et faire le point sur la situation présente en la matière, avant d'esquisser les éléments d'une problématique nouvelle,

— examiner les priorités de la coopération universitaire dans les domaines où elle peut et doit s'exercer (recherche, enseignement, gestion, documentation et circulation de l'information),

— analyser avec précision les conditions d'ordre juridique, technique, psychologique et matériel dans lesquelles la coopération universitaire va s'exercer.

Le compte rendu rapporte successivement les exposés fondamentaux et les rapports introductifs présentés en séances plénières, les rapports présentés dans les commissions (sur les domaines de la coopération et les conditions de la coopération), les témoignages d'universitaires sur la coopération, en annexe une présentation de conventions-types existant entre certaines universités, et enfin, le rapport de synthèse du colloque.

Le nombre de personnalités universitaires ayant participé à ce colloque, et l'éventail des problèmes qui y ont été soulevés, font de ce rapport un document important à consulter.

B. *Revue de l'AUFELF : L'enseignement supérieur technique*, vol. XIV, no 2, Montréal, décembre 1976, 315 pages.

La Revue de l'AUFELF présente dans ce numéro les communications présentées et les conclusions d'un séminaire organisé conjointement par l'AUFELF et l'École Nationale d'Ingénieurs de Tunis, du 6 au 9 décembre 1976 à Tunis. Ce séminaire se proposait de présenter des éléments de base pour une réflexion en commun de la part des pays francophones sur les problèmes posés par le développement de l'enseignement supérieur technique en Afrique.

La première partie du document est un compte rendu du colloque lui-même, qui s'est organisé autour de trois thèmes :

- les impératifs économiques et les secteurs prioritaires d'intervention,
- la formation des techniciens supérieurs,
- la formation des formateurs.

En plus de ces communications présentées au séminaire, le rapport comprend, en deuxième partie, un ensemble documentaire très important sur plusieurs pays, francophones ou non (pays africains, Allemagne Fédérale, Belgique, U.S.A., France, Grande-Bretagne, Québec et Suisse). Cette documentation supplémentaire agrémentée d'organigrammes, de fiches de présentation synthétiques, de textes législatifs et réglementaires et de bibliographies, permet ainsi de voir la place de l'enseignement supérieur technique en général et de situer ses objectifs et ses fonctions.

Plusieurs pays et institutions universitaires francophones d'Afrique et d'ailleurs étaient représentés à ce séminaire.

C. *Revue de l'AUFELF : Politique de financement et devenir de l'université*, vol. XV, no 1, Montréal, octobre 1977, 193 pages.

Après l'euphorie de la décennie passée, qui avait provoqué une croissance rapide des effectifs et des moyens consentis à l'enseignement supérieur, on assiste aujourd'hui,



et dans la plupart des pays, à une remise en question du rôle de l'Université, ou à un désenchantement à son endroit, posant du même coup de délicats problèmes d'orientation et de politique de financement. Ce sont ces problèmes de révision de la stratégie de développement et des moyens de gestion de l'Université qui sont soulevés dans ce numéro de la Revue de l'AUPELF. Les titres des travaux présentés dans la première partie du document sont assez indicateurs :

« Le financement de l'enseignement supérieur : éléments d'une problématique », par Y. Martin, recteur de l'Université de Sherbrooke au Québec, pp. 3-9.

« Rôle et place de l'université dans la poursuite d'objectifs sociaux », par A.L. Jaumotte, président de l'Université libre de Bruxelles, pp. 13-27.

« Les orientations de la recherche fondamentale dans les universités françaises à travers les plans et les financements », par W. Mercoureff, professeur à l'Université de Paris-Sud, pp. 29-37.

« Quelle conception de l'autonomie ? », par F. Dethier, directeur général de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique, Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Belgique, pp. 39-47.

« Le financement des universités : une stratégie « anti-innovation » », par G. Bourgeault, professeur à l'Université de Montréal, pp. 49-60.

« Vers un modèle efficace de gestion universitaire », par P. Levasseur, chef du programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur, O.C.D.E., pp. 63-69.

« Gérer la pénurie ? », par I. Hecquet et J. Jadot, Service des études, Université catholique de Louvain, Belgique, pp. 71-82.

« La qualité de l'outil de gestion, un devoir pour l'université, envers elle-même et la société. Conditions d'un modèle propre et efficace de gestion », par P. Gazalis, vice-président de l'Université du Québec, Sainte-Foy, pp. 83-97.

« Finalités et stratégie du développement de l'université », par Malu Wa Kalenga, Commissaire des Sciences nucléaires, République du Zaïre, pp. 101-112.

« À chaque université, son modèle de planification », par G. Gauthier, ancien président des conseils des universités du Québec, pp. 113-124.

« Une intégration à l'ensemble du système éducatif », par R. Deppeler, secrétaire général de la conférence universitaire, Suisse, pp. 125-134.

Des « éléments documentaires » sur l'enseignement supérieur (effectifs et budgets) dans les pays membres de l'AUPELF, et une bibliographie sélective sur le sujet complètent le document.

Fodé COUMARÉ

\* \* \*

AUPELF (Commission) : Le livre scientifique et technique de langue française.  
Rapporteur : J.L. Boursin, décembre 1975, 94 pages.

« Une politique du livre scientifique et technique de langue française est-elle souhaitable, et... possible ? ». C'est pour répondre à une telle question que l'AUPELF a réuni, de mai 1974 à mai 1975, une Commission dont les travaux ne « devraient pas se cantonner à une recherche pure et désintéressée », mais déboucher sur des propositions pour une action immédiate.

Les résultats des travaux sont présentés dans un rapport de 94 pages, en trois parties (respectivement : « Faits et chiffres », « Enquête qualitative » et « Propositions pour une nouvelle politique »). La première partie, dans une approche comparative, fait le point des données objectives actuelles sur la production de livres scientifiques et techniques (chiffres d'affaires, nombre d'exemplaires et de titres), sur les problèmes soulevés, et sur la politique adoptée en la matière en France, dans quelques pays francophones, (Québec, pays arabes), et dans d'autres pays (Allemagne, Suisse, Grande-Bretagne, États-Unis)...

Ce constat est suivi, dans la deuxième partie, d'une recension d'opinions de personnalités impliquées (universitaires, éditeurs, diffuseurs, libraires, fonctionnaires...) sur les problèmes de législation, de création, de production et de diffusion du livre scientifique et technique de langue française. La synthèse des « données objectives » et de ces « opinions subjectives » de personnalités, amène la Commission de l'AUPELF à formuler une ébauche de politique en vingt-quatre propositions qui composent la troisième partie du document.

Les problèmes essentiels ont été touchés dans ce rapport et les vingt-quatre propositions semblent effectivement de nature à les atténuer. On pourrait cependant se poser des questions sur l'efficacité finale d'un tel arsenal, en ce sens que l'on semble n'invoquer que la seule bonne volonté des acteurs concernés par la promotion de la langue française, comme stimulant. Il n'en demeure pas moins que ce rapport constitue une bonne référence sur le sujet.

Fodé COUMARÉ

\* \* \*

Bouchard, Pierre. *L'enseignement primaire et secondaire : résultats d'un sondage*. Consultation sur le Livre Vert de l'enseignement primaire et secondaire. Gouvernement du Québec et Centre de Sondage de l'Université de Montréal, 1978.

L'année académique 1977-78 a été, l'on s'en souvient, l'année de la consultation sur le plan scolaire. Après avoir « revu et corrigé » (?) le Livre Vert sur l'enseignement primaire et secondaire préparé sous l'ancien gouvernement, le ministre Morin en décidait la diffusion et la discussion publique. Celle-ci a connu, du moins en apparence,

une ampleur peut-être insuffisamment anticipée par ceux-là même qui devaient l'organiser et en tirer les conséquences pour l'action du gouvernement ; les médias ont abondamment parlé du Livre Vert et de ses principaux thèmes, la C.E.Q. a pris position, rapidement et de façon étoffée, bon nombre de comités d'école et de parents ont tenu des réunions spéciales sur le Livre Vert. Enfin, le ministre a pris le temps de faire une tournée régionale de consultation. Car cela semblait important : on nous annonça le « re-démarrage de la Révolution Tranquille » sur le plan scolaire — mais une révolution « qualitative » cette fois, c'est-à-dire centrée sur les contenus de formation beaucoup plus que sur la démarche éducative — et nul doute que pour le ministre, son gouvernement et ses stratèges référendaires, il semblait important de générer le plus de consensus possibles sur les orientations à donner à ce « re-démarrage ».

Nous vivons dans un régime politique dont un des fondements est le consensus. Nos partis politiques, quelle que soit l'image qu'ils cherchent à projeter, sont des machines désireuses d'investir le pouvoir ; ce ne sont pas véritablement des partis « idéologiques », à clientèles précises en termes de classes sociales ; ce sont des coalitions d'intérêts suscitant, utilisant, exploitant et investissant les consensus « dominants ». Dans cette consommation du consensus à des fins politiques, les sondages sont une arme de plus en plus utilisée. Ils offrent en effet des avantages réels. Lorsqu'ils sont bien faits, comme celui de Pierre Bouchard, ils donnent une idée relativement précise de ce que la population pense sur un sujet donné ; ils aident ainsi les décideurs politiques à prendre des décisions, tout en fondant, au moins partiellement, l'argumentation sur la validité scientifique et la volonté populaire. Or comme la volonté populaire et la science sont des légitimités très puissantes dans nos sociétés, mieux vaut les avoir avec soi que contre soi, se disaient, se disent et se diront encore longtemps bien des décideurs !

Le sondage réalisé par Pierre Bouchard du Centre de Sondage de l'Université de Montréal se situe dans ce contexte et dans cette stratégie gouvernementale... plus ou moins pré-référendaire (donc éminemment consensuelle). Au moment où cette recension paraîtra, le ministre aura probablement publié son plan d'action, théoriquement fondé sur les résultats de la consultation publique, du sondage ainsi que sur divers avis au ministre. Avis donc aux étudiants en méthode de recherche et en politique éducationnelle : l'analyse du plan d'action du ministre, de sa légitimation (« je crois que la population désire... ou « ce dont le Québec a besoin, ce sont... ») et des données du sondage devrait être intéressante en ce qu'elle pourrait révéler « la grille de lecture » développée par le cabinet du ministre face aux besoins du système scolaire québécois.

Je dis avis aux étudiants des méthodes de recherche et des politiques éducationnelles, car je crois que les deux choses sont étroitement reliées et qu'il importe, ici au Québec, de développer des méthodologies permettant de tirer des recherches bien faites les implications décisionnelles, les scénarios de développement, les enjeux fondamentaux et des analyses coût-bénéfices. J'ai volontairement mis tous les termes de la phrase précédente au pluriel, car je ne vois pas poindre à l'horizon... américain ou

européen... un « one best way » en ces matières. Mais, je crois qu'il faut développer en éducation ce genre de méthodologie et ce genre de compétences. Sinon, nos recherches bien faites n'auront aucun impact, car on ne saura pas comment les utiliser — ou pire, on les utilisera mal — et les planificateurs et décideurs aux divers paliers du système scolaire prendront des décisions moins bien informées. Évidemment, appeler cela, c'est souhaiter un plus grand professionnalisme des élites technocratiques, auquel, bien sûr, par notre position d'universitaires, nous appartenons objectivement. Bien sûr, nous avons des intérêts en cette matière !

Ceci dit, il m'est impossible dans l'espace qui m'est alloué de « résumer » le rapport de Bouchard. Cela d'ailleurs poserait des problèmes, étant donnée la quantité des informations contenues dans le rapport. Je ne vois pas non plus l'utilité de chicaner l'auteur sur tel ou tel point de détail qui de toute façon sont matière à débat chez les professionnels du sondage par entrevue et qui indiquent qu'il y a encore place pour des progrès méthodologiques.

Il n'y a que deux remarques critiques que je voudrais faire. Toutes deux ne mettent pas en cause le travail accompli par Bouchard, mais bien plus son mandat et l'échéancier. En effet, je trouve dommage que les données rapportées ne soient pas plus analysées, interprétées et situées ; à bien des égards, cela ressemble à un rapport préliminaire dans lequel l'on retrouve les fréquences simples et certains contrôles élémentaires ; Bouchard n'a pas eu le temps — et probablement l'argent — de réaliser la deuxième étape, moins descriptive et plus explicative. Cela est non seulement dommage, mais c'est dangereux pour une prise de décision : pour beaucoup de choses, l'on ne sait pas pourquoi il en est ainsi.

Mon deuxième point tient au mandat confié au chercheur. Si je comprends bien, l'on a demandé au Centre de Sondage de procéder à une enquête auprès de la population québécoise afin de savoir ce qu'elle pensait de l'école primaire et secondaire actuelle et aussi ce qu'elle voulait ; le tout devant servir à mesurer l'accueil au Livre Vert. Or le Livre Vert, dont s'est en partie inspiré Bouchard, repose en grande partie sur le postulat suivant : rien ne sert de procéder à un débat sur les finalités de l'école, le projet éducatif ou les modèles d'école, il faut plutôt opérer des « redressements », des mini-changements « qui sautent aux yeux de tout le monde ». Politiquement, cela est défendable. Les implications pour une recherche et la signification des résultats sont tout autre cependant. Car, je crains que cela revienne à dire : centrons-nous sur des indicateurs, et ne nous soucions pas de ce qu'ils mesurent. C'est ainsi que nous savons que les parents désirent que leurs enfants aient plus de devoirs à faire et même une période d'étude à l'école. Nous ne savons pas cependant quelles philosophies éducatives différencient la population du Québec. Cela est difficile à mesurer, mais il aurait été intéressant de défricher ce terrain un tout petit peu. Ceci dit, cela ne relève pas du chercheur, mais de la démarche inscrite dans le Livre Vert.

Ce qui fait que le sondage pourra permettre au ministre de faire ce qu'il voulait faire avec son Livre Vert, c'est-à-dire des redressements, tout en escamotant tout débat de fond.

Attention cependant. Certains chiffres rapportés en annexe laissent songeur. En effet, 57% des répondants déclarent « ne pas avoir eu connaissance que le gouvernement ait publié récemment un document faisant le point sur l'école primaire et secondaire ». 40% n'en ont pas entendu parler et à peine 17.5% en ont obtenu un exemplaire. À peu près 15% l'ont lu en entier ou en partie. Les sujets qui ont entendu parler du Livre Vert, en ont entendu parler surtout par les media et des personnes connues. Peu de gens ont profité des rencontres organisées par les écoles et les commissions scolaires (8.3%) et peu ont discuté du Livre Vert avec des amis ou des membres de leur famille (13.5%). Enfin, soulignons que si la plupart des répondants estiment que les parents d'élèves et la population en général devraient être consultés par le gouvernement sur les changements à apporter à l'école publique, la plupart (70%) sont sceptiques sur l'attitude du gouvernement : à peine 30% estiment que le gouvernement tiendra « assez et beaucoup » compte des opinions manifestées par la population.

Claude LESSARD

\* \* \*

Paré, André. *Créativité et Pédagogie ouverte*.

Volume I : Pédagogie encyclopédique et Pédagogie ouverte, 263 pages

Volume II : Créativité et Apprentissage, 319 pages

Volume III : Organisation de la classe et Intervention pédagogique, 343 pages

Montréal : Éditions NHP, 1977.

Dans le premier volume, l'auteur analyse la situation de l'école traditionnelle et en déduit les conséquences néfastes sur le fonctionnement mental des éduqués. Il propose ensuite un autre modèle de Pédagogie dite ouverte dont les grandes lignes de forces sont la recherche, l'expression et la gestion.

Dans le deuxième volume, l'auteur aborde l'apprentissage scolaire par le biais de l'étude de la créativité. Il fait le point de la question en traitant les diverses conceptions du processus de la créativité, ainsi que les approches méthodologiques en vue de développer cette aptitude chez les élèves. Il termine l'ouvrage par une analyse du climat de la classe et des conditions qui favorisent ou entravent la créativité.

Le troisième volume étudie les problèmes d'organisation et d'action pédagogique selon l'optique d'une Pédagogie ouverte. L'aménagement fonctionnel de l'espace et du temps, le véritable sens du leadership du directeur d'école y sont abordés. Puis l'auteur définit les divers aspects de l'intervention pédagogique et esquisse un modèle basé sur la conception organique préconisée par Pierre Angers et le CDES de Trois-Rivières. Vient ensuite un exposé sur la technique de programmation, suivi d'exemples pratiques. Pour terminer, l'auteur soulève les problèmes que posent la recherche pédagogique et le perfectionnement des enseignants.

L'ensemble de l'ouvrage propose un modèle qui rappelle soit la Pédagogie ouverte américaine (Open Education), soit l'École Nouvelle de l'Europe occidentale.

L'auteur veut s'adresser non seulement aux parents et aux éducateurs, mais encore à ceux qui détiennent une responsabilité spécifique en éducation notamment aux directeurs d'école et aux formateurs. Reste à savoir si les dimensions de l'ouvrage en trois volumes auront une portée pratique pour les premiers.

Le premier volume ne semble pas éveiller beaucoup d'intérêt ; nous pensons que ce « lieu commun » — école traditionnelle/école nouvelle — a été intensément vécu par bon nombre d'éducateurs. Par contre, le deuxième volume aborde un sujet d'actualité et aussi un des traits saillants de la nouvelle pédagogie. Le fond est intéressant : l'auteur s'inspire essentiellement des auteurs américains pour présenter l'état actuel de la question. C'est là peut-être, le grand mérite de l'ouvrage : à notre connaissance, c'est le plus complet et le plus à jour au Québec francophone. Le troisième volume effleurant divers problèmes d'ordre pratique, propose des applications pertinentes.

La présentation est très agréable : la disposition des paragraphes est nette, avec des sous-titres appropriés ; les illustrations : schémas, tableaux d'ensemble, photos, encadrements... sont très suggestives.

L'ouvrage d'André Paré contribue à clarifier le modèle de Pédagogie ouverte au Québec et suscite certainement des réflexions intéressantes.

Stanislas VAN THAM

\* \* \*

Gagné, François. *Questionnaire PERPE supérieur — manuel de l'utilisateur*, Montréal : Presses de l'Université du Québec, 1976, VII-70 pages.

Pierre, Paul. *Questionnaire PERPE secondaire — guide de l'utilisateur*, Montréal : Presses de l'Université du Québec, 1977, V-30 pages.

Le nom « questionnaire » remplace l'ancienne appellation « test » que portait ce document autrefois. Ce nom précise qu'il s'agit d'une série de questions sur les *Perceptions Étudiantes de la Relation Professeur-Étudiants* (PERPE). Dans la version « supérieure », les auteurs offrent deux formes du questionnaire : une version longue de 45 questions et une version abrégée de 36 questions. La version secondaire comprend 40 questions. À la fin de chaque questionnaire se trouvent douze questions auxiliaires qui servent à caractériser l'étudiant tout en lui permettant de garder l'anonymat.

Le grand avantage de ce questionnaire est d'offrir aux enseignants francophones des niveaux secondaire et supérieur (de la 7<sup>e</sup> année de scolarité jusqu'à la fin des études universitaires) un outil normalisé pour évaluer leur enseignement. Ces renseignements peuvent servir au perfectionnement de l'enseignement en lui indiquant les sources d'insatisfaction des étudiants ; l'instrument indique très clairement les éléments à travailler

pour devenir plus efficace. Les avis des étudiants marginaux (non typiques) sont communiqués dans les histogrammes, mais ne servent pas dans la compilation des données statistiques qui indiquent à l'enseignant comment il est perçu de ses étudiants. L'évaluation peut servir aux étudiants dans le choix de leurs cours pour l'année. Sur le plan administratif, l'évaluation peut alimenter le dossier du professeur pour motiver son réengagement, sa promotion ou sa permanence.

Le questionnaire est confidentiel : l'enseignant ne voit pas les épreuves que les étudiants insèrent eux-mêmes dans l'enveloppe qu'on analyse à l'ordinateur au service de l'INRS Éducation. Les résultats sont communiqués directement à l'enseignant qui est le premier visé par les réponses au questionnaire.

Dans les classes de moins de 15 élèves, les résultats risquent d'être biaisés ; dans ces circonstances, on déconseille l'utilisation du questionnaire. Les petites classes représentent toujours une difficulté quand il s'agit d'un traitement statistique ; parfois, il est possible de traiter plus d'une classe comme faisant partie d'une seule population face à l'enseignant.

Le questionnaire fournit essentiellement une rétroaction à l'enseignant ; si les réponses doivent servir également à l'évaluation du professeur en vue de sa promotion ou de sa permanence, les étudiants risquent de modifier les réponses visant l'amélioration de l'enseignement. Pour les fins de l'administration, on exige que ce soit le professeur lui-même qui propose le questionnaire et cela à un moment où les étudiants peuvent espérer influencer les cours qu'ils suivent. Les réalisateurs du questionnaire jugent d'après une dizaine d'années d'expérience que c'est aussi le meilleur moment de faire l'évaluation de l'enseignant en vue de sa permanence ou de sa promotion. On cherche par tous les moyens de rendre le questionnaire le plus acceptable aux étudiants et le moins exceptionnel (aucun préavis, aucune possibilité de consultation préalable, aucune brisure dans le cadre des cours qui se déroulent l'un après l'autre).

Face à l'enseignant, les étudiants qui exigent de la rétroaction et la publication des résultats pour permettre aux autres de décider des cours en fonction de l'évaluation faite par leurs semblables risquent d'être menaçants. Si tout le personnel passe volontiers par l'épreuve et la publication des résultats, cela pourrait être plus juste que les bruits qui courent en tout cas au sujet de l'utilité des cours, les travaux à faire et les qualités du conférencier. Il est évident que l'administration fera mieux de se fier à des résultats normalisés qu'au jeu du hasard quand on choisit quelques étudiants témoins pour décider de la valeur d'un professeur. Ce qui est le plus juste pour tout le monde est de s'organiser pour que le questionnaire soit choisi comme moyen d'évaluation par l'ensemble des professeurs, soit par un sous-comité du personnel qui le soumet au vote du professorat, soit par une clause de la convention collective.

Un atout du questionnaire est la possibilité d'insérer jusqu'à quinze (15) questions supplémentaires tout en gardant le format général de l'instrument. Ceci permet de combler les éventuelles lacunes que peuvent constater les professeurs de telle ou telle

Faculté. Un questionnaire spécial a été pensé pour les laboratoires ; cet ensemble de 36 se prête à l'enseignement des sciences et de certains cours professionnels. C'est ainsi que personne ne peut se plaindre du manque de détails dans le questionnaire concernant les particularités de sa discipline.

Les questions posées dans les différents questionnaires sont courtes, claires et univoques. Nul répondant ne peut se tromper sur la portée d'une question ou sur des sous-entendus. Le portrait de l'enseignement qui se donne ne favorise pas un style plutôt qu'un autre ; chez certains, la réponse par exemple à la question sur la fréquence du travail en équipes ne ferait que souligner la décision de ne pas travailler en équipes. Le questionnaire n'impose pas le travail en équipes. Néanmoins, les étudiants évaluent chaque énoncé selon un barème à sept positions (grille Likert).

Il y a quelques questions qui touchent à plus d'un objectif, ce qui fait que le regroupement des questions est sujet à discussion. Néanmoins, pour chaque question, l'étudiant indique sa constatation et ce qu'il désirerait. Quand il y a identité du désir et de la réalité, l'étudiant est satisfait ; sinon, il est insatisfait et l'écart calculé pour le groupe indique la mesure d'insatisfaction. L'instrument est bien pensé !

Raymond LAMÉRAND

\* \* \*

Mareuil, André. *L'enseignement du français à l'ère des media*, Presses Universitaires de France, Coll. « L'éducateur », Paris, 1978, 157 p.

Après *Littérature et jeunesse d'aujourd'hui*<sup>1</sup>, après *Le livre et la construction de la personnalité*<sup>2</sup>, André Mareuil revient à ce que l'on pourrait appeler son sujet de prédilection : la lecture. En effet, son dernier ouvrage, *L'enseignement du français à l'ère des media*, constitue un vibrant plaidoyer en faveur de l'enseignement de la lecture, le célèbre pédagogue et chercheur ouvrant en quelque sorte les frontières sémantiques du concept jusqu'à lui faire accueillir le texte iconique ; la lecture critique de l'imprimé et de l'image constitue pour lui le domaine privilégié de la didactique du français, à la fois comme matériau pédagogique et antidote obligé contre l'envahissement protéiforme, tentaculaire et stéréotypé des mass media.

Après avoir longuement analysé « l'omniprésence de l'information dans la société »<sup>3</sup>, et comparé l'influence de l'information écrite et électronique — se refusant toutefois à toute schématisation catégorique par trop facile, l'auteur, reprenant la formule d'Edgar Morin, n'hésite cependant pas à reconnaître que nous en sommes arrivés à *l'industrialisation des esprits*. En face d'informations aussi multiples, en face de ce pseudo-monde, créé par les communications de masse, en face de ces nouveaux systèmes culturels (presse, affiche, télévision, cinéma), le rôle du professeur, même s'il reste essentiel, est appelé à se modifier : le maître ne devrait-il pas être celui qui prépare à opérer des choix, à comprendre et à « lire » de nouveaux codes : c'est



précisément dans cette voie que s'orientent les deux derniers chapitres : *lire l'imprimé* et « lire l'image »<sup>4</sup>.

Ce livre présente le très grand intérêt d'offrir à côté d'un constat — peut-être jamais assez rappelé — de la place de l'information dans le monde contemporain, un intangible credo pédagogique en la lecture, plus nécessaire que jamais, source d'information et de formation, de plaisir et de culture enfin accessibles à la majorité. On y trouvera ainsi des aperçus suggestifs sur l'utilisation de la chanson, de la poésie, de l'analyse structurale, de la bibliothèque et des techniques de documentation : l'analyse topologique et narrative du *Petit Chapeau rouge*<sup>5</sup> faite par des élèves de troisième année ne laissera personne indifférent. De même, le dernier chapitre, « les images et le professeur », profondément et intelligemment nourri des *Mythologies* de Barthes donnera plus d'une piste pour l'utilisation pédagogique de la bande dessinée, de la paralittérature, des œuvres cinématographiques et télévisées, faisant entrer de plain-pied l'image dans la classe de français.

Même si cet ouvrage propose plus des orientations que des stratégies précises, même s'il ne s'adresse pas vraiment aux maîtres québécois, — le livre d'André Mareuil constituant en quelque sorte une pierre de plus apportée à l'édification du mythe américain à l'esprit duquel il tente de convertir l'enseignement français et dont participerait déjà le Québec, à la fois meilleur et pire, le développement des bibliothèques de nos écoles secondaires et la consommation horaire de nos jeunes « téléphages » ressembleraient ainsi plus à ceux de nos voisins du Sud qu'à ceux de nos cousins d'outre-mer, — même s'il présente de curieuses lacunes (comment parler de lisibilité sans évoquer les recherches de Landsheere et d'Henry ?), nous n'hésitons pas à en recommander la lecture. Qu'il fasse son chemin en France, soit. Aux didacticiens de chez nous, il pourrait élargir le concept de lecture et vivifier la didactique du français ; aux maîtres de français, il pourrait donner l'envie d'aller plus loin et d'enrichir leur enseignement. À cet égard, une bibliographie plus pratique, regroupant par thème les ouvrages et les articles — qu'on aurait dû retrouver en fin d'ouvrage — aurait été appréciée.

Nous souhaitons à ce petit livre une grande fortune, il le mérite. Il engendrerait alors un enseignement du français plus éclairé et plus vivant, l'exploitation de nombreuses pistes qui nous sont suggérées, l'ouverture de larges avenues qui nous sont ainsi tracées.

Michel THÉRIEN

NOTES :

1. Flammarion, Coll. « Nouvelle Bibliothèque scientifique », Paris, 1971.
2. Casterman, 1977.
3. C'est le titre du premier chapitre. Ce dernier constitue une longue introduction aux deux autres et comprend plus du tiers de l'ouvrage.
4. Le titre exact est « Les images et le professeur ».
5. *Document III*, pp. 72-73.