

Recherches sociographiques



Alphonse RIVERIN, *Du sillon à la gerbe* ; Paul-Émiles Roy, *une révolution avortée : l'enseignement au Québec depuis 1960*

Nicole Gagnon

Volume 33, numéro 3, 1992

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/056715ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/056715ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval

ISSN

0034-1282 (imprimé)

1705-6225 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Gagnon, N. (1992). Compte rendu de [Alphonse RIVERIN, *Du sillon à la gerbe* ; Paul-Émiles Roy, *une révolution avortée : l'enseignement au Québec depuis 1960*]. *Recherches sociographiques*, 33(3), 472–475.
<https://doi.org/10.7202/056715ar>

Cela étant dit, il faut admettre que la portée des observations de Renée B.-DANDURAND et ses collègues demeure limitée. D'ailleurs, les auteurs en étaient bien conscients en rappelant souvent que les renseignements recueillis ne livrent qu'une « image partielle de la réalité » (p. 96). À notre avis, il faut considérer leurs conclusions comme une base pour des recherches futures qui prendraient en considération l'avis des jeunes eux-mêmes et qui évalueraient le poids relatif des changements familiaux sur le vécu scolaire des jeunes en rapport avec d'autres facteurs sociaux, scolaires et individuels. De tels travaux devraient aussi considérer d'autres phénomènes familiaux (violence, suivi pédagogique, taille de la famille, etc.) et contrôler l'effet de la mobilité conjugale par un ensemble de variables bien connues pour leur interaction sur le rendement scolaire et les troubles de comportement.

Nous avons ressenti un malaise constant en parcourant ce livre. Cela est dû au fait que l'on n'ait pas résisté à la tentation de généraliser à partir de certains témoignages, sans permettre au lecteur d'apprécier lui-même de quelque manière que ce soit les tendances. Ainsi, plusieurs conclusions sont avancées à l'aide d'affirmations comme « certaines disent que... », « une bonne majorité de personnes interrogées disent que », « il semblerait que... ».

Nous sommes donc d'accord avec les auteurs : pour « saisir véritablement l'impact des changements familiaux en milieu scolaire », il faudrait « observer les jeunes eux-mêmes » et mener une étude « plus sophistiquée (tests standardisés, observation systématique, groupe-témoin, etc.) » sur un « échantillon représentatif des élèves de l'école publique québécoise » (p. 152).

Ce rapport de recherche est bien écrit et constitue sans aucun doute une contribution à l'avancement des connaissances sur les réactions des jeunes du primaire aux transformations des structures familiales.

Roland OUELLET

*Département d'administration et politiques scolaires,
Université Laval.*

Alphonse RIVERIN, *Du sillon à la gerbe*, préface du Révérend Père Georges-Henri Lévesque, Chicoutimi, J.C.L., 1991, 288 p.

Paul-Émile ROY, *Une révolution avortée : l'enseignement au Québec depuis 1960*, Montréal, Méridien, 1991, 144 p.

Alphonse Riverin relate ici une trajectoire typique de « parvenu » dans le Québec d'après-guerre : dans quelles circonstances il restait de l'avenir pour le petit dernier d'une famille de douze ; par quels aiguillages une 9^e année à l'école des Frères débouchait sur un doctorat d'université de la Sorbonne ; comment une carrière d'annonceur de radio a pu cheminer jusqu'à la fonction de recteur de l'UQAC, en passant, entre autres, par celle de président fondateur de l'Université du Québec. Phénomène encore plus curieux, œuvrer aux avant-postes de la modernisation n'empêchait pas de conserver un arrière-fond de culture

traditionnelle : fidélité à l'image de Duplessis et « croyance profonde au Dieu de l'enfance ». « Il est triste de penser que la mort de Duplessis soit apparue comme une libération. » (P. 94.) « D'aucuns diraient que ma carrière s'est poursuivie au hasard. J'aime mieux, sans vouloir être prétentieux, croire que la Providence s'est chargée elle-même des plans que je n'avais pas faits. » (P. 35.)

L'auteur nous prévient que ses souvenirs ne sont pas des mémoires. Le mémorialiste, en effet, se pose en témoin de son époque, alors qu'ici, la mémoire de l'homme d'action s'arrête surtout à ceux qui ont contribué « à faire de moi ce que je suis ». Le genre de vie d'un gestionnaire mobile est marqué par les contacts, tel que l'illustre l'index des quelque trois cent vingt noms de personnages qui apparaissent dans le récit. Ces contacts composent ce qu'on appelle à raison le capital social, dont voici deux exemples. Le premier concerne la nomination à la présidence de l'Université du Québec; l'autre, la constitution d'un centre interuniversitaire Laval/McGill/UQAC.

Un de mes confrères et parrain de notre fils [...] me dit à brûle-pourpoint :

« C'est toi qui devrais occuper ce poste-là ». [...] J'appelle [...] mon adjoint à Sherbrooke pour lui mentionner cette possibilité [...] il connaissait l'un des membres du cabinet [...] Voilà comment mon nom circula très rapidement dans les milieux décisionnels. (P. 140.)

Au cours du déjeuner, je me rends bien compte des réticences du principal [de McGill] parce qu'il tâchait toujours de changer de sujet de conversation. Il me vint à l'idée de lui demander à quelle université il appartenait avant d'accepter le poste de principal [...] Heureusement, je connaissais plusieurs personnes de l'Université Western [...] Ce n'est qu'à ce moment que le principal commença à s'intéresser au projet que nous lui propositions. (P. 241.)

J'ai voulu lire l'ouvrage en raison des critiques du système d'éducation qu'on y annonçait. Elles sont sommaires et presque secondaires par rapport aux considérations négatives sur la bureaucratie ou le souverainisme. Sans grande distance réflexive, le jugement intuitif de l'homme d'action tombe pile ou face. Pile : « On oblige les jeunes à choisir un champ d'études beaucoup trop tôt; la disparition des titulaires des classes secondaires me semble une aberration. » (P. 114.) Face : « Nous avons un niveau de trop dans notre système d'éducation. » (P. 245.) Riverin reconnaît à demi-mot avoir mal compris l'idée à l'origine des cégeps : « Arthur Tremblay voulait quelque chose d'entièrement original, qui nous démarquerait du monde anglophone », écrit-il en page 113, pour suggérer à la page suivante que le modèle aurait été emprunté aux *Junior Colleges* américains. Il n'est pas le seul à mal saisir : dans un petit ouvrage, par ailleurs fort bon (*Les Cégeps*, I.Q.R.C., 1991), Louise CORRIVEAU nous explique la création des cégeps par la rationalisation qu'en fait Guy Rocher. Or, l'objectif démocratique était tout à fait réel, mais n'impliquait nullement l'institution « entièrement originale » que le Québec n'est plus certain d'avoir bien fait de se donner. Pourquoi le cégep?... pour couper le cou aux collèges classiques. L'adoption du modèle nord-américain aurait tout naturellement conduit à la transformation des plus importants en collèges universitaires; tandis que le principe de la polyvalence et du diplôme d'État débouchait sur des institutions publiques, complètement libérées de la coupe cléricale.

Le cégep ayant rempli sa mission historique, faut-il poursuivre la tendance actuelle vers l'absorption dans l'université? Ce pourrait être la bonne voie, si notre système scolaire avait effectivement un niveau de trop. Or, les deux années du cégep général sont tout ce que nous avons qui puisse ressembler à un niveau proprement secondaire, le cours ainsi nommé n'étant rien d'autre que du primaire avancé. Deux ans d'études secondaires, c'est bien court; mais, dans le contexte nord-américain, tenter de les rallonger en amont ou en aval entraînerait trop

d'inconvénients. Aussi bien laisser les élèves y voir eux-mêmes, ce qu'ils ne manquent pas de faire, puisqu'à peine un petit quart terminent dans les délais prévus.

Sous un titre bien trop ambitieux, Paul-Émile Roy nous offre pour sa part une modeste réplique de la célèbre *Âme désarmée* d'Allan BLOOM, à qui il emprunte presque textuellement ceci : « Les jeunes vous garderont une reconnaissance indélébile si vous leur faites confiance et les introduisez dans le monde merveilleux des grandes œuvres. » (P. 46.) Ce « livre révolutionnaire », écrit l'éminent préfacier, « remet tout en question. C'est pourquoi on le traitera probablement de réactionnaire... » Peu importe l'étiquette, on a déjà une bonne idée de ce qui va suivre. Le témoignage humaniste de Roy convoque l'arsenal habituel de critiques : normalisation des examens au secondaire — « ce qu'on a vu de pire, comme bêtise organisée » (p. 28) — spécialisation prématurée, société techniciste, envahissement de l'école par la culture médiatique, effet pervers du manichéisme syndical, graisse bureaucratique et expertise parasite, dévalorisation du métier d'enseignant... Il remet même sur le tapis, en citant Pierre Bourgault, cette question du joul que l'on croyait réglée : « les profs qui parlent mal [...] devraient être mis à la porte » (cité p. 71).

Quelles sont exactement les normes du bien parler ? Comment l'école peut-elle enseigner la langue orale ? Peut-on acquérir la maîtrise de l'écriture sans parler le français de Radio-Canada ? L'auteur n'a pas grand-chose à nous dire sur ces sujets. Professeur de français au collégial depuis quelque trente ans, il ne fait pourtant pas que ressasser les lieux communs de la critique élitiste. Il nous rappelle en outre certaines vérités trop oubliées sur la langue, notamment qu'elle n'est pas seulement « un instrument de communication », tel que le proclame le programme du primaire-secondaire, ni une spécialité réservée au petit nombre des techniciens de l'écriture, ainsi que le voudrait la didactique de pointe, en réponse aux fomenteurs de « pseudo-crise » de l'enseignement du français. La langue, dit Roy, suivant ici Merleau-Ponty, « est la pensée elle-même » (p. 59) ; et c'est par l'étude des grands textes que l'élève est en mesure de se l'approprier. Sans culture littéraire ni maîtrise de la langue, on peut sans doute développer les capacités d'opérations mentales exigées par les diverses fonctions dans les organisations — ceci pour le didacticien ; mais on ne forme pas d'esprit susceptible à proprement parler de penser.

Plus globalement, Roy met en lumière, sans la thématiser, la contradiction qui pèse sur l'école démocratique de masse. Au départ, il dénonce « l'élitisme odieux » qui fait de la culture un luxe réservé aux élèves les plus brillants, ce qui laisserait entendre que « certains hommes sont plus hommes que d'autres ». (P. 54.) Le lecteur est pris de doute : n'aurait-on pas effectivement décidé un peu vite que les adolescents sont « débilés, incapables de s'intéresser à autre chose qu'aux derniers gadgets » ? (P. 46.) Pour bientôt constater que l'auteur parle de son lieu, le cégep, déplorant que les jeunes y arrivent sans préparation — comme si l'enseignement destiné à tous les futurs citoyens devait avoir pour mission d'en préparer certains à être « plus hommes que les autres »... Puis la contradiction apparaît en clair, avec une référence à Neil Postman : « on devrait refuser à l'école les enfants qui ne veulent pas étudier ». (P. 126.) « Tout le monde ne peut pas ou ne veut pas faire des études avancées », renchérit Roy. (P. 131.) Les autres alors ? Eh bien, qu'on leur trouve du travail, qu'on leur donne une formation pratique, qu'on leur destine d'autres certificats que le DEC... (*ibid.*) C'est bien là affirmer que la culture est un luxe pour les plus méritants.

« Voici un plaidoyer qui arrive à son heure », concluait le préfacier. Tout cela devait effectivement être réaffirmé, et ne pouvait sans doute l'être avant que Bloom ne vînt. Cela indique aussi que la culture n'a pas complètement déserté l'école, qui abrite toujours

d'authentiques pédagogues, soucieux de «conduire les esprits à la liberté». (P. 22.) Il reste néanmoins bien du pain sur la planche à penser la «révolution avortée», la didactique du français ou la culture scolaire.

Nicole GAGNON

*Département de sociologie,
Université Laval.*

Marc-Adélarde TREMBLAY (dir.), *Le transfert des connaissances en recherche sociale*, Montréal, Conseil québécois de la recherche sociale, 1991, 245 p. (Actes du Forum du Conseil québécois de la recherche sociale.)

Le Conseil québécois de la recherche sociale a organisé, en avril 1990, un colloque, sur le thème du «transfert des connaissances en recherche sociale». Le but de cet événement, ainsi que de ces Actes, est, selon les propos tenus par Marc-Adélarde TREMBLAY dans son introduction, «d'établir un dialogue entre les producteurs et les utilisateurs des résultats de la recherche sur les conditions favorisant le transfert des connaissances...» (p. 9). Les échanges de cette journée se sont concentrés autour de deux types d'activités : d'abord une table ronde regroupant quatre conférenciers, messieurs Arthur GÉLINAS, Jean-Claude BOISVERT, Hector OUELLET et Fernand GAUTHIER ; puis des exposés illustrant la diversité des conditions, des résultats, des moyens utilisés pour établir la réciprocité entre milieux de recherche et milieux de pratique. Ces exposés traitaient de quatre thèmes principaux, soit la famille, la santé mentale et la déficience intellectuelle, les personnes âgées et enfin, les communautés culturelles.

A. GÉLINAS a abordé la question du transfert des connaissances selon trois perspectives. La *perspective éducative* est liée aux théories de l'apprentissage, de la généralisation, et plus particulièrement au behaviorisme. Selon certains auteurs et en particulier SILLAMY, «la notion de transfert réfère au report d'une habileté acquise dans un domaine sur une activité plus ou moins voisine» (p. 17), et il existe des transferts positifs, négatifs et neutres. Cette façon de voir, voisine de la pédagogie, suggère une vision détaillée des éléments intervenant dans le transfert des apprentissages, avant, pendant et après une formation (p. 19 à 22). La seconde *perspective* est celle de *l'innovation et du changement*. Le transfert devient alors synonyme de «mise en acte». Deux approches sous-tendent cette perspective : le changement vu comme processus de résolution de problème, et donc planifié, et le changement émergent qui se rapporte ici à la méthode des systèmes souples. Ce point de vue a été repris par GOYETTE et LESSARD-HÉBERT (1987) dans leur ouvrage sur les fondements de la recherche-action. Celle-ci, n'est-elle pas animée par la volonté à la fois implicite et explicite de transfert de connaissances ? La troisième et dernière perspective est de type *utilitaire* et basée sur la nécessité d'établir des réseaux. Elle donne lieu à deux modèles de transfert : le premier est linéaire, le second, circulaire ou en spirale, ce dernier conduisant à un nouveau savoir intégré.

Jean-Claude BOISVERT a analysé plus particulièrement la notion de transfert des connaissances à partir d'expériences françaises. Dans ce contexte, le transfert est synonyme de