Document généré le 12 oct. 2024 03:37

Revue des sciences de l'éducation

Études, livres, revues

Volume 13, numéro 1, 1987

URI : https://id.erudit.org/iderudit/900557ar
DOI : https://doi.org/10.7202/900557ar

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

(1987). Compte rendu de [Études, livres, revues]. *Revue des sciences de l'éducation*, *13*(1), 141–160. https://doi.org/10.7202/900557ar

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

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

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

Recensions

Gauthier, Clermont, *Une éducation juste ou juste une éducation?*, Victoriaville: Éditions NHP, 1986, 268 pages.

Une éducation juste ou juste une éducation? a comme sous-titre: «critique des courants pédagogiques contemporains». En effet, la deuxième partie du livre examine quatre grands courants en éducation: l'humanisme existentiel, Freud et Summerhill, le marxisme en pédagogie et le béhaviorisme. Comme cet examen se fait en fonction d'un espace conceptuel particulier, présenté dans la première partie, la contribution majeure de l'auteur se situe dans ces cent cinquante premières pages.

S'inspirant plus particulièrement de Deleuze, Clermont Gauthier nous propose une philosophie des sciences de l'éducation pour l'ère post-moderne, l'ère de la fin des grands récits: Dieu, le communisme, la mort du père. Cette philosophie a deux axes principaux: le premier, l'écart entre le réel et sa représentation - l'esprit connaît-il le monde extérieur tel qu'il existe? et le deuxième, la valeur épistémologique de nos jugements d'ordre éthique ou moral. Ce seront respectivement le chapitre 2 et les chapitres 3 et 4.

En reprenant le problème de la philosophie critique, soit l'universalité ou le «Même» que nos catégories logiques imposent à la réalité mouvante, changeante et singulière, l'auteur dans l'analyse de ce qui est premier par rapport à nos catégories logiques, se reconnaît dans le structuralisme mais propose un dépassement du déterminisme de ces structures pour valoriser le flux et le changement, ce qui m'est apparu comme une forme d'empirisme mais qui veut en même temps fonder un discours sur «une pensée sans image». Le discours deviendrait la logique des hypothèses en science, hypothèses qui sont appelées à évoluer en fonction de nouvelles découvertes et en fonction de notre propre évolution socio-historique et culturelle.

Le deuxième axe important définit le désir, comme distinct d'un besoin. Le désir représenterait un dynamisme orienté vers des réalités autres que celles qui comblent un manque. Toujours à la suite de Deleuze, l'auteur conclut que ce dynamisme de l'être, auquel «il ne manque rien», est engagé dans l'expérimentation de nouvelles possibilités dans le temps et l'espace, dont on ne connaît la valeur, «le sens», que par expérimentation. L'objet de ce désir étant inconnaissable avant l'expérimentation, on en vient, si j'ai bien compris, à une philosophie de la volonté, moteur du devenir humain. Ces considérations amènent l'auteur à une présentation courte de ce qu'il appelle une «machination pédagogique post-moderne».

Sauf pour le philosophe, la lecture épistémologique représente un défi. Toutefois, le choix d'aborder ces questions par le biais de la relation entre la théorie et la pratique avec une grille des quatre théories et quatre pratiques m'est apparu comme une complication inutile. Également, le «détour» sur le sens et la signification au chapitre 3 me semblerait mieux convenir au chapitre 2.

Par contre, ce volume est important à cause de sa présentation lucide et cohérente de la nature des sciences de l'éducation. Le problème critique en philosophie et surtout la validité de nos connaissances morales (chapitre 4) sont bien présentés. En bon positiviste, l'auteur nous met en garde contre les excès de langage qui nous amènent à dépasser facilement les possibilités de nos prémisses. Ça ne peut qu'aider.

La deuxième partie du livre, qui aborde les modèles et les quatre courants en éducation, a l'avantage d'être d'une lecture plus facile et moins abstraite. En plus, le premier chapitre de cette partie (chapitre 6) abonde en observations lucides et pertinentes sur les divers modèles proposés ces dernières années. On le trouvera peut-être dur à l'égard de certains, mais on a du mal à contester la justesse de ses remarques.

Une contribution peu négligeable de cette deuxième partie est la présentation rapide de ces courants. En plus, ces chapitres permettent de mieux saisir les implications des thèses épistémologiques. À l'exception du chapitre sur le béhaviorisme, cependant, le genre de critique de l'auteur est un peu agaçant. La thèse du psychologue Maslowe est présentée avec honnêteté, mais la critique est faite à partir d'une analyse épistémologique. La tâche est trop facile. Si on veut accuser ce courant de faire «fi des pièges du langage», par exemple, il faudrait le démontrer dans des oeuvres comme celles de Heideger ou de Ricoeur chez qui les éducateurs humanistes puisent leurs fondements philosophiques. On ne peut également dire que le devenir «est pensé en terme [...] d'imitation de cet être auto-actualisé» que si on accepte la thèse empiriste qu'il y a toujours un écart entre le sens et la signification, ce que la phénoménologie refuse.

Le lecteur est mystifié par la présentation relativement longue de Neill et de Summerhill. Quelle incidence peut avoir l'argumentation épistémologique sur Neill quand ce dernier défend sa «docte ignorance» en pédagogie? Les disciples de Freire auront également du mal à se sentir visés par la critique du courant marxiste en pédagogie. C'est sans doute parce que l'auteur se situe dans la tradition empiriste que la présentation et la critique du béhaviorisme me sont apparues particulièrement cohérentes.

J'ai déjà noté que cet ouvrage favorise un examen astreignant mais très profitable de l'espace intellectuel que sont les sciences de l'éducation. Mais il y a beaucoup plus. Les éducateurs qui partagent le même espace - celui de l'effondrement des grands récits - et qui se sentent au milieu d'une révolution culturelle, où ni Dieu ni l'Homme mais le traitement de l'information est au centre de

l'univers, y trouveront des éléments pour bâtir un discours cohérent. Pour tout éducateur, les propos de l'auteur décrivant une «machination pédagogique post-moderne» donnent une vision des sciences de l'éducation qui est à la fois solide par ses assises épistémologiques et intrigante par son invitation à explorer de nouvelles possibilités.

Frank McMahon

* * *

Léveillé, Maurice, *Mythes du monde moderne*, Montréal: Bellarmin, 1986, 131 pages.

Dans *Mythes du monde moderne*, Maurice Léveillé présente ses réflexions autour de dix sujets ou thèmes du monde moderne, saisis dans la réalité d'aujourd'hui. Les cinq premiers chapitres - santé, vacances-voyages, motorisation, information et loisir - ont fait l'objet d'une émission au réseau MF de Radio-Canada. Quatre réflexions finissent par une interview de spécialistes que l'auteur interroge lui-même. Des pressions ont décidé le philosophe à ajouter ses considérations concernant cinq autres domaines: astrologie, pouvoir, féminisme, gadgets et consommation.

L'auteur écrit d'une façon attrayante, percutante et il est très bien renseigné. Une courte bibliographie accompagne chaque chapitre. Ce volume est finement édité et agréable à manipuler.

L'introduction indique clairement l'intention de l'auteur: «En ce cas, les mythes circonscrits et traqués perdent leur magnétisme et accusent leur finitude. Et l'homme avisé se libère de leur fascination» (p. 10). Libérer l'humain des mythes est un but louable si nous considérons uniquement le mythe d'un point de vue rationaliste, mais n'est-on pas alors en présence d'un sens dérivé du mythe où il n'est plus que fiction illusoire?

J'ai de la difficulté à voir dans tous ces thèmes que l'on aborde dans ce volume les mythes tels que Éliade, Malinowski ou van der Leeuw, etc., les conçoivent. La libération est-elle aussi souhaitable si l'on considère le mythe du point de vue sociologique et ethnologique? Dans ce cas le mythe, au sens original, est considéré comme langage, comme forme de connaissance, comme modèle d'interprétation active. Il pourrait alors être l'expression de la vérité.

J'aurais aimé un autre titre. Il s'agit en fait de rendre conscient, quitte à ce que cela cause un désenchantement. Il est peut-être plus approprié, pour ce livre, de parler de «démystifier» que de «démythologiser».

L'ouvrage fournit, assurément, une matière abondante et solide à la réflexion sur des aspects de la société actuelle. Il est hautement recommandable pour les personnes qui veulent traverser le monde moderne avec une certaine lucidité et en toute liberté. En ce sens il a sa place dans les bibliothèques des éducateurs.

Gustaaf Schooaverts

* * *

La Qualité en éducation: enjeux et perspectives, Actes du colloque organisé par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal les 10 et 11 novembre 1983, Textes colligés et présentés par Gilles Bibeau et collaborateurs, Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1985, 359 pages.

Il faut savoir gré aux collègues de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal d'avoir fait oeuvre de pionniers. En organisant dès novembre 1983 un colloque sur la qualité *en* éducation, ils et elles ont fait preuve d'une intuition sûre à propos de ce qui allait devenir pour quelques années le thème central des réflexions de la collectivité québécoise sur l'éducation. Nul doute que ce colloque ait été, à sa manière, un précurseur des États généraux sur la qualité *de* l'éducation. Voilà pourquoi il aurait été regrettable que son riche contenu ne puisse s'inscrire d'une manière ou d'une autre dans la mémoire collective, notamment par le biais de la publication de ses Actes.

Ceci dit, il faut bien convenir que le résultat obtenu pèche à certains égards. J'en signale trois d'abord. J'argumenterai ensuite. À mon sens, on a été trop cartésien dans le découpage et la répartition du thème. De plus on a cherché à couvrir trop de terrain. Enfin on a défini à l'ensemble de l'entreprise un corridor idéologique par trop aseptisé!

À propos du péché de cartésianisme, je n'ai pas trouvé mieux que de citer un des collaborateurs qui se sent visiblement très gêné par un découpage aussi froid que logique de la nature humaine. Charles E. Caouette écrit: «[...] les thèmes des diverses tables rondes reflètent également un des problèmes majeurs de notre système d'éducation, à savoir notre vision réductionniste de l'éducation: tout y est découpé, morcelé et rendu non significatif [...]» (p. 71).

Quant à l'ambition excessive du projet, elle s'exprime en particulier dans le fait que l'ouvrage couvre dix grands thèmes au sujet de la qualité en éducation, chacun de ces grands thèmes étant lui-même découpé en trois ou quatre sous-thèmes. Au total une cinquantaine de collaboratrices et collaborateurs différents. Il est donc question d'un grand nombre de choses, mais souvent, hélas, d'une manière superficielle. D'ailleurs certains participants s'en plaignent ouvertement. Durant le colloque lui-même, c'est un moindre mal puisque cette gestion du temps et de l'espace s'enrichit habituellement des échanges et discussions qui suivent dans chaque atelier. Mais les actes d'un colloque permettent rarement au lecteur d'avoir accès à cette richesse additionnelle.

Quant au péché d'asepsie idéologique, il est inscrit en clair dans la présentation générale de l'ouvrage. De l'aveu même de son président, Gilles Bibeau, ce colloque se devait d'être un «lieu d'expertise douce et libre» et non un «forum plus ou moins sauvage» permettant d'éclabousser ou de vider son sac et risquant d'entraîner l'auditoire dans «de fausses interprétations des circonstances et des faits reliés à l'éducation». On avait même délibérément écarté certaines catégories

de participants et décidé qu'il s'agirait d'un colloque «guidé» quant au choix et à la définition des thèmes. Il n'y a pas que l'angélisme d'un tel projet qui agace. Il y a aussi la naïveté et son irréalisme. À croire qu'il est possible d'analyser, de comprendre et d'expliquer l'éducation en elle-même, par elle-même et pour elle-même. À croire qu'il est possible et désirable de mettre le cénacle universitaire à l'abri des éclaboussures du contexte social, économique et politique, dans lequel pourtant se prennent toutes les décisions importantes relatives à l'éducation.

Dieu merci, certains collaborateurs rouspètent. D'aucuns ironisent sans méchanceté. C'est par exemple, le cas de Valérien Harvey. D'autres, sans esclandre, débordent le corridor idéologique préalablement établi. Leur vision des choses replace fort heureusement la question de la qualité en éducation dans un contexte plus global, dans une conjoncture particulière. C'est notamment le cas de Janine Hohl et de Connie Middleton-Hope dont les textes contribuent pour beaucoup aux indéniables richesses de l'ouvrage. Car en dépit d'une critique que d'aucuns jugeront sévère, j'estime que les Actes de ce colloque devraient connaître une bien plus large diffusion que celle qu'ils semblent avoir connue à ce jour.

Antoine Baby

* * *

Cormier, Roger A. et Marlène Gagnon, *Innovations en éducation au Québec*, Québec: Les Presses de l'Université du Québec, 1986, 254 pages.

Innovations en éducation au Québec de Cormier et Gagnon est un ouvrage fort intéressant. Constitué d'un ensemble d'articles, il permet au lecteur de dégager un certain nombre de traits spécifiques tirés de la conception organique de l'éducation. À ce titre, la lecture en est facile, les thèmes fort variés, les points de convergence fort nombreux autour des concepts maintes fois renforcés de l'authenticité, du respect de l'apprenant, de son autonomie, des relations interpersonnelles, de l'auto-évaluation formative, etc.

Les expériences signalées rejoignent les divers niveaux de la formation, de la maternelle à l'université, en passant par les mésadaptés, les adultes, les étudiants du professionnel, etc. L'ouvrage permet donc de dégager des éléments fort pertinents de ce qu'il est convenu d'appeler «une pédagogie ouverte».

Le lecteur qui n'a jamais jeté un regard sur l'évolution de notre système scolaire et la pédagogie qui s'y vit mais est resté collé aux vieux clichés de la stagnation du système scolaire et de son traditionnalisme y puisera un souffle de renouveau qui ne peut que jeter un peu d'encouragement face aux diverses critiques du système scolaire qui ne ressortent souvent que d'une observation faite d'un oeil fort éloigné et parfois uniquement «économiste».

Je m'en voudrais cependant de ne pas attirer l'attention sur deux éléments majeurs qui, me semble-t-il, risquent de jeter du discrédit sur l'ouvrage.

Premièrement, le titre est fort trompeur. En effet, la préface de même que l'introduction posent bien l'orientation des écrits recensés. Il me semble cependant qu'outre une conception organique de l'éducation à laquelle réfèrent tous les écrits, un grand nombre d'innovations pédagogiques au Québec sont laissées pour compte ayant été réalisées et vécues dans une conception éducative différente à laquelle adhèrent un très grand nombre d'éducateurs, comme le signalent si bien Cormier, Lessard, Valois et Toupin dans leur article.

Ma seconde remarque touche davantage l'organisation interne de l'ouvrage où le lecteur peu initié à la réforme pédagogique aurait profité davantage de sa lecture si au tout début on avait placé les deux textes suivants: celui cité plus haut de Cormier, Lessard, Valois et Toupin et celui de Claude Paquette.

Tel quel, avec ses qualités et ses défauts, il constitue une fenêtre ouverte sur un certain type d'innovation en éducation au Québec.

Bernard Lachance

* * *

Daignault, Jacques, *Pour une esthétique de la pédagogie*, Victoriaville: Les éditions NHP, 1985, 260 pages.

Le titre est alléchant: *Pour une esthétique de la pédagogie*. L'auteur avait déjà à son compte quelques écrits non seulement essentiels pour une réflexion sur l'éducation mais aussi très séduisants. C'est donc très intéressé que j'ai ouvert ce livre dans lequel je m'attendais à rencontrer certains énoncés un peu provocateurs sinon artistiques que j'avais déjà eu le plaisir de lire ou d'entendre. J'anticipais qu'ils soient formulés dans un langage un peu plus académique car passés par l'exercice de la thèse doctorale, mais pas trop. Et j'ai été déçu: je n'ai pas lu l'oeuvre d'un artiste ou d'un romancier, fût-il pédagogique, comme annoncé à l'endos de la couverture, mais celle d'un savant docteur au langage trop savant.

Pour une esthétique de la pédagogie est d'une écriture telle que je me demande à qui l'auteur s'adresse. Il n'y a là rien d'esthétique, à moins que l'esthétique ne consiste qu'à réécrire dans une «langue de bois» ce que d'autres textes avaient rendu accessible. Il n'y a là rien de pédagogique non plus, car si l'on peut partager avec l'auteur l'idée que la pédagogie se doit d'exercer une séduction à propos d'une connaissance qui circule dans un excès de sens à l'intérieur duquel l'élève aura lui-même à décider, encore faut-il que la diversité des sens puisse apparaître pour que la séduction opère. Et pourtant, les thèses développées, du moins ce que j'en ai compris, sont plus qu'intéressantes. Elles devraient être méditées à plus d'une occasion dans la carrière d'un enseignant. Je comptais même les discuter avec les étudiants en formation initiale, mais telles que présentées elles me paraissent inaccessibles, sinon repoussantes. Je pense que comme telle, leur présentation est le meilleur argument qu'ait pu fournir l'auteur à ses détracteurs, surtout son chapitre 3 qui s'intitule: «Subversion du langage par le langage».

Et pourtant il y a dans ce livre des choses bien intéressantes, du moins pour ce que j'en ai compris. Par exemple, il nous interroge sur la possibilité d'une transmission du savoir qui ne soit que transmission transparente du savoir. Pour que l'étudiant écoute, pour qu'il apprenne, pour que la sanction puisse avoir une quelconque efficacité, ne faut-il pas qu'un minimum de rapport affectif soit installé? L'autorité du maître n'implique-t-elle pas justement que la transmission comporte autre chose qu'un pur savoir? Le rôle du maître ne doit-il pas avoir un «sens» pour l'élève avant qu'ils puissent échanger des «significations»?

Dans son interrogation sur les tensions entre ce qui est et ce qui devrait être, soit sur le rapport entre le pédagogique et le politique, le rôle de l'utopie paraît le centre d'un débat rarement examiné. Faut-il réduire l'écart entre l'idéal et la réalité, entre le rêve et ce qui se peut, faut-il forcer l'un au détriment de l'autre, quitte à verser dans l'imposition terroriste d'un effort inaccessible ou dans le nihilisme d'un attentisme lié aux contraintes du jour? Ou bien ne peut-on pas, ou même ne doit-on pas accepter que l'écart soit maintenu et que l'échec du projet soit inéluctable mais essentiel à l'existence de tout projet pédagogique? Reste que le contenu de ce projet pourrait lui-même être de l'ordre de la pratique ou de la théorie plus ou moins pure, et que c'est peut-être dans l'écart que se situe la pédagogie. Citons des extraits du texte (p. 171-173):

> [...]il est possible de *constater* non pas le *non-sens* mais sa pertinence; donc que peuvent être compris les motifs du séducteur à promettre l'intenable: c'est afin de combattre le terrorisme et le nihilisme que le séducteur fait déraper le langage en pédagogie. Le recours à la fonction poétique ne relève donc pas d'abord du fantasme mais d'une certaine préoccupation éthique. Et la solution, qui consiste dans la séduction, permet d'assumer l'angoisse de l'inéluctable échec de la pédagogie à réduire l'écart entre *ce qui est* et *ce qui devrait être*, en goûtant pleinement au plaisir d'avoir une *action* à peu près cohérente avec sa *pensée*.
> Mais le prix de ce plaisir est généralement fort cher... Le séducteur ne peut donc prendre impunément son plaisir dans l'autosatisfaction... Mais ça, c'est plus facile à dire qu'à faire.
> [...]Or, nous affirmons depuis le début que le passage du monde des faits à celui des valeurs implique non pas l'éthique mais l'esthétique [...]».

C'est à partir du même problème de l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être que le cinquième chapitre discute de la question du glissement de la pédagogie aux sciences de l'éducation et s'interroge sur le sens possible de la pédagogie comme art. La réflexion y est rafraîchissante bien que, tant qu'à être universitaire, j'aurais aimé y voir une argumentation plus serrée. L'auteur y égratigne avec raison mais fort rapidement certaines prétentions dominantes dans nos facultés, et son humour (rose?) risque là aussi de perdre son impact sauf auprès de ceux qui sont déjà convaincus.

Enfin le livre se termine sur deux textes fort agréables. D'abord nous retrouvons Eusèbe ou l'allégorie des écarts. Le texte a été retravaillé, il devient plus

académique que le récit qu'artistement l'auteur un jour nous avait fait entendre. Le cheminement des diverses versions de cette allégorie me paraît une illustration de ce que se voulant académique la pédagogie devient «grise». Le dialogue de Don Juan et de Don Quichotte m'a paru un régal. Le titre par lui-même est une annonce prometteuse: «Comment Don Juan deviendrait triste comme un marxiste si Don Quichotte se faisait joueur de ballon-balai». Je n'en trahirai pas la fin: il reste au lecteur de savoir si la promesse est tenue.

En conclusion, ce livre est digne d'intérêt, même si sa lecture en est pénible. Pourquoi l'artiste de variétés pédagogiques ne s'est-il pas contenté de son art? Son livre, pour utiliser un de ses mots, me semble le «rabattement» d'une philosophie douloureuse du langage sur le poème. La mise en scène du dernier chapitre y est gommée par le jargon prétentieux des cinq premiers. On peut être efficace, surtout en pédagogie, et l'on peut être académique, même dans une université, sans être obligé d'écrire à la manière de Deleuze et des autres gourous parisiens.

Jean-Marie Van der Maren

N.D.L.R.

Étant donné le contenu de sa recension, Jean-Marie Van der Maren a souhaité que l'auteur puisse lui donner la réplique. Le texte qui suit est la réplique de Jacques Daigneault.

Réplique de Jacques Daigneault

Le jugement fait mal qui témoigne d'autant de franchise: la déception du critique face au livre est aussi grande que l'enthousiasme qu'il entretenait, semble-t-il, à s'y délecter. Douleur ambiguë, d'abord, que la mienne: la performance de l'artiste est en deçà de ses compétences. Sans avoir jamais eu la naïveté de croire le contraire, je vivais néanmoins avec l'impression d'avoir atteint le niveau d'une adéquation acceptable. Mais c'était là le jugement du premier lecteur, le mien, face au projet de l'auteur, également le mien. Entre le texte et moi s'est ouvert, depuis sa rédaction, l'abîme de la publication; je n'ai donc pas à défendre mon texte, car je n'y peux plus rien.

Du point du vue du critique, je concède tout ou presque. Car sa lecture n'a pas été fonction de l'écriture mais du style et des idées dont le style, précisément, aurait raté la mise en scène. Ici, je veux croire Barthes, fût-il un autre gourou parisien: le style est la présence de l'auteur dans le texte. Je suis parfaitement conscient d'avoir commis l'erreur de me présenter à l'avant-scène du texte. Mais la déception et la lecture dont témoigne le critique iraient plutôt du côté de l'interprétation inverse: la personnalité de l'artiste - autant dire de l'auteur - aurait été ensevelie sous le poids du langage philosophique et de l'académisme universitaire. Et l'ironie devient facile quand l'auteur trébuche - et cela m'est arrivé souvent - à cette hauteur-là; hauteur à laquelle je n'ai pourtant jamais

prétendu. Le malentendu est terrible. Je n'ai jamais cru que seuls l'emploi à outrance du je et la description directe de son vécu puissent convenir pour témoigner de soi. On en témoigne tout aussi bien, et peut-être mieux, par ses excès, quand c'est précisément de cela qu'il faut témoigner. Il me fallait excéder le langage parce qu'on m'en avait privé! Je n'avais encore rien écrit de plus transparent que cet ouvrage: une autobiographie par le style, de toutes mes frustrations scolaires. Je n'avais que la passion, aucune discipline, pour gérer la séduction que la philosophie française exerçait sur moi à l'âge où d'autres commencent leur carrière, à l'âge où moi je découvrais seulement la *paideia*; et par un détour inattendu - celui, précisément, de la philosophie française des trente dernières années.

J'ai confessé une erreur: ma présence à l'avant-scène du texte. On ne m'a pourtant pas habitué, en éducation, à penser que cela puisse être une erreur. On le soutient, parfois, à l'occasion des débats sur la recherche scientifique de type expérimental, mais l'impérialisme du quantitatif en éducation est d'une génération ou deux antérieures à la mienne; je n'ai jamais vraiment subi l'impératif d'être objectif. On a plutôt essayé de me détourner de l'engagement philosophique: on a voulu me faire croire que l'esprit créatif était un attribut du sujet. Mais c'est en témoignant à l'excès de ma présence subjective dans le texte - et par un style excessif, ne l'oublions pas - que j'ai appris, depuis, à penser l'esthétique de la pédagogie dans l'utopie de la frontière entre, disons, l'objet et le sujet. Je sais maintenant que *Pour une esthétique de la pédagogie* n'est pas facile à lire. Mais pour d'autres raisons, me semble-t-il, que celles invoquées par Jean-Marie Van der Maren. La lecture est fonction de l'écriture pédagogique que j'essaie toujours de mettre en place, mais cette écriture - comme toutes les autres - se perd quelque part entre la langue et le style. À qui donc pourrait s'adresser ce livre!

Peut-être ne s'adresse-t-il au fond qu'aux élèves médiocres qu'on a tenté à plusieurs reprises d'exclure de la culture et qui découvrent à vingt ans seulement - mais avec toutes les maladresses de leur passion - le sens de l'engagement littéraire à mettre en place une écriture pédagogique. Cela prendra peut-être encore des siècles. À lire une critique comme celle que fait paraître la *Revue des sciences de l'éducation*, je me sens plus seul que jamais dans cette voie.

Jacques Daigneault

* * *

Perret, Jean-François, *Comprendre l'écriture des nombres*, Berne: Peter Lang, 1985, 299 pages.

Comprendre l'écriture des nombres de Jean-François Perret analyse les présupposés épistémologiques sur lesquels s'appuient les recherches qui ont conclu à l'échec partiel des innovations pédagogiques passées, suite à leur tentative d'implantation dans le champ scolaire. Ensuite, après avoir souligné la distance entre les effets attendus et les effets réels de telles innovations, leur signification est

étudiée d'un double point de vue, soit celui des apprentissages réels des élèves, et celui des attentes pédagogiques des parents, des enseignants et des concepteurs d'outils pédagogiques. Enfin, des jalons sont proposés en vue d'une approche plus rationnelle de la numération décimale positionnelle. Voici, plus en détails, le contenu commenté des dix chapitres du volume.

Dans une très longue introduction de 40 pages, l'auteur souligne l'écart entre le curriculum officiel et le curriculum réel, entre les apprentissages escomptés et les apprentissages véritables. Pour lui, cet écart fait partie intégrante et normale de toute innovation pédagogique. Mais son objectif ici, c'est d'étudier l'apprentissage des élèves en terme de connaissances apprises, et non en vue d'évaluer le curriculum ou les méthodes pédagogiques.

Dans le chapitre II, un aperçu des plus informatif nous est donné des recherches faites sur la symbolisation spontanée des enfants d'âge préscolaire. On peut suivre l'évolution des sytèmes de représentation allant du dessin des objets aux chiffres. On y apprend, par exemple, que «si à 5 ans, les enfants observés ne réalisent que quelques graphies isolées, à 5 ans et 6 mois, la moitié des enfants lisent et écrivent les nombres jusqu'à 5, 30% le font jusqu'à 10, 20% jusqu'à 15». Par contre, à six ans, ces pourcentages passent à 100%, 80% et 50% respectivement. On y décrit de plus différentes approches didactiques de la numération proposées depuis les années 50, on fait le lien entre la compréhension du système de numération et la maîtrise des opérations arithmétiques, on analyse les structures des différents matériels didactiques, et on décrit différentes activités-types en usage.

Le chapitre III est consacré à la méthodologie et au cadre interprétatif des observations. Pour l'auteur, l'acquisition des connaissances mathématiques est un processus trop complexe pour qu'on puisse espérer le comprendre avec une seule approche méthodologique. Aussi, justifie-t-il son recours à des questions écrites, à des entretiens individuels en grande partie standardisés, et à l'observation de groupes d'élèves centrés sur une tâche. Son cadre interprétatif fait intervenir le modèle de Galperin (la base d'orientation de l'action), celui de Newell et Simon (champ du problème), et celui des recherches psycho-génétiques de l'école genevoise (la fonction représentative). En somme, il envisage une psychologique de l'élève en situation pédagogique qui englobe la triade enseignant-élève-tâche, dans laquelle se jouent les processus cognitifs et psychosociaux dans la perspective d'un contrat didactique au sens de Brousseau.

Les chapitres IV et V s'attachent aux tâches de codage numérique présentées à des élèves de la 1re à la 4e année du primaire. L'on rapporte, entre autres, qu'en l'absence du support figuratif, la tâche fait problème chez la moitié des élèves de 4e année, même si cette dernière est maîtrisée en 1re année au niveau des objets concrets. Ici, je suis entièrement d'accord avec l'auteur pour éviter le recours à la numération en différentes bases autres que dix pour supposément permettre

l'abstraction du concept de numération de position. En fait, le recours à cette stratégie mène souvent l'enfant à ne voir dans la codification demandée qu'une traduction des actions de regroupement, au détriment de l'aspect cardinal du nombre. Dans le questionnement des enfants, je reprocherais à l'auteur de ne pas avoir posé les mêmes questions, dans la même forme, aux élèves de tous les niveaux. De la façon dont l'expérimentation a été menée, il devient impossible de comparer les pourcentages donnés d'une classe à l'autre. La remarque revient souvent à l'effet que les élèves n'ont probablement pas saisi la question. Des entrevues individuelles préalables auraient dû permettre de remédier à cette situation. Quand 75% des élèves réussissent une tâche, on semble dire que la notion sous-jacente est comprise! N'est-il pas plutôt alarmant de constater que 25% échouent! Je trouve aussi que certaines explications n'en sont pas, par exemple: «la distance, entre leurs connaissances des nombres et celles que requiert la tâche, est trop grande» (p. 132)!

Ce que je trouve intéressant, entre autres, dans le chapitre VI «Les tâches de sériation de codes numériques», c'est de constater le décalage entre la compréhension des codes numériques en tant que système d'écriture, et la perception des grandeurs qu'ils désignent! Ceci devrait s'avérer d'une importance capitale dans l'évaluation de la compréhension chez les tout jeunes. Ce chapitre contient aussi une foule de jeux, de tâches, et de problèmes accompagnés d'une analyse des obstacles épistémologiques suscités, des stratégies utilisées, et des inférences que l'on peut faire sur les processus de pensée en jeu chez les élèves.

Le chapitre VII discute des résultats obtenus. Les idées intéressantes que je vois ici relativement à leurs implications pour la recherche et l'enseignement, c'est que:

a) l'on ne peut juger de l'apprentissage sans que l'on se soit assuré au préalable que la tâche proposée est comprise par l'élève;
b) dans l'étude psychologique des processus en jeu, il est indispensable «de les saisir au ralenti» en ayant recours à des situations qui permettent de saisir, par l'observation des actions du sujet, le déroulement de sa pensée;
c) «Il faut distinguer entre la recherche active d'une solution par l'élève et la transposition, consciente ou non, de démarches élaborées antérieurement»;
d) il peut y avoir décalage chez l'élève entre une activité de comptage et une activité de codage des activités de groupement, cette dernière ne pouvant être perçue que comme un jeu sur les symboles. Autrement dit, il peut y avoir un manque de coordination entre le modèle «comptage» et le modèle «codage». Si le second doit se présenter comme la continuation du premier, je crois qu'il doit être restreint à la base dix. Dans le traitement des nombres dépassant 100, l'approche se révèle trop souvent exclusivement formelle, sans aucun effort systématique de mise en relation des connaissances.

Le chapitre VIII traite de l'écart entre les performances observées et les performances attendues, du bien-fondé de ces dernières et de leur adéquation avec la psychologie de l'apprentissage véhiculée par les programmes rénovés. Par rapport à l'apprentissage de la numération, on parle de l'attente des parents qui ne voient pas l'utilité de ces méthodes, ne peuvent plus aider leurs enfants, et s'attendent à ce que ceux-ci puissent maîtriser le calcul, donner la bonne réponse aux problèmes posés. Suit l'attente des enseignants qui, tout en reconnaissant l'importance de viser la compréhension, sont souvent désemparés devant l'impossibilité d'observer directement celle-ci, et ne réussissent pas à coordonner les écrits psychologiques et didactiques centrés sur la compréhension des structures sous-jacentes et la pratique de l'enseignement axée sur la performance des élèves. Enfin, il y est question des attentes des auteurs de moyens d'enseignement qui sont parfois très explicites, comme dans l'approche de Dienes, et d'autres fois implicites, par la nature elle-même des activités proposées.

Dans le chapitre IX l'auteur examine la représentation que chacun se fait du processus d'aprentissage par lequel les élèves en arrivent à maîtriser le système de numération de position. On souligne le fait que très souvent les recherches faites en laboratoire sont extrapolées ou transposées trop naïvement à la situation de classe. Un plaidoyer est fait pour que l'on travaille à développer une discipline autonome, la psychologie pédagogique, vu que la psychologie éducationnelle constitue un mélange dilué et mal articulé des différentes branches de la psychologie (psychologie générale, théories de l'apprentissage, psychologie du développement, psychologie sociale, etc.): il nous manquerait une théorie unifiée qui permette de constituer une approche intégrée de l'acquisition de connaissances en situation scolaire où c'est l'acte même d'enseignement qui est en jeu. Un argument de base est que l'apport de la psychologie expérimentale à la compréhension des mécanismes généraux de l'apprentissage se révèle finalement peu utile pour saisir en contexte naturel comment l'élève acquiert des connaissances spécifiques dans un domaine particulier tel celui des mathématiques. Les états de connaissances seraient à mettre en relation étroite avec les situations dans lesquelles elles se manifestent et se transforment.

Enfin, l'on fait ressortir les principaux axes d'une démarche pouvant caractériser le statut d'une psychologie de l'élève: la recherche de cadres interprétatifs de la réalité de l'apprentissage scolaire, un rapport instrumental aux modèles théoriques (à partir de situations pédagogiques concrètes), et une psychologie situationnelle de l'élève (l'élaboration d'une connaissance locale, des processus relevant à la fois d'une dynamique cognitive, affective et sociale sous-jacente à l'apprentissage scolaire, par opposition à la construction d'une théorie générale de l'élève en situation scolaire).

Le dernier chapitre suggère quelques propositions didactiques pour une nouvelle approche de la numération à l'école primaire susceptible d'éviter les écueils identifiés tout au long du volume. Dans l'esprit de l'auteur, il ne peut

s'agir là que d'hypothèses qui resteront à valider empiriquement. Ces suggestions se ramènent à huit points, telle la nécessité de partir des acquis de l'élève pour assurer une continuité avec ses connaissances informelles, ce qui signifie que l'on devrait partir de situations qui lui offrent la possibilité de mobiliser des schèmes déjà établis; d'éviter la dissociation entre le comptage et les activités de codage numérique; de ne pas surestimer la capacité de l'élève à comprendre dans leur généralité les règles qui régissent le système de numération de position, ce qui signifie qu'aux actions sur les objets, il s'agit de faire correspondre une manipulation des codes numériques en tant que tels, en s'assurant que le sens de ces manipulations symboliques puisse, certes, être référé en permanence aux actions concrètes correspondantes. Pour les quatre premières années du primaire, l'auteur suggère une approche qui s'en tienne à des considérations très générales et qui relègue en troisième année le premier contact avec des bases autres que dix, tout en mettant les enseignants en garde du danger à trop investir de ce côté.

Pour Perret, les résultats obtenus avec les élèves ne dépendent pas tant de la méthode utilisée que du degré de maîtrise de cette méthode par les enseignants. Ceci impliquerait que le maître sache modeler, adapter la démarche, ou autrement dit, qu'il sache «en jouer avec souplesse au gré des réactions des élèves» (p. 256). Cela exige d'être à même d'observer les élèves et d'interpréter leurs conduites, leurs difficultés.

Cet ouvrage peut certainement rendre service à l'enseignant qui n'y chercherait pas des recettes toutes faites, mais voudrait plutôt se construire un cadre de référence lui permettant de donner un sens à ses observations, lui suggérant des idées d'aménagements possibles, et le sensibilisant aux obstacles cognitifs susceptibles de confronter l'apprenant. Le chercheur en didactique des mathématiques intéressé à l'apprentissage et à l'enseignement de la numération positionnelle y trouvera aussi son compte. En effet, il y trouvera des renseignements indispensables sur les connaissances informelles que possèdent les enfants à leur arrivée à l'école, et sur la complexité de ce schème conceptuel. Ces connaissances, à mon avis, ne peuvent être ignorées dans la conception de toute expérimentation didactique.

Jacques Bergeron

* * *

Nonnon, Pierre, *Laboratoire d'initiation aux sciences assisté par ordinateur*, Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1986, 146 pages.

L'auteur, suite à la présentation de quelques considérations générales sur l'enseignement des sciences, décrit ce qu'il nomme «un modèle générique d'enseignement des sciences: stratégie d'acquisition de l'induction expérimentale», basé sur une conception empiriste de la production du savoir scientifique. Dans un deuxième temps, après avoir affirmé qu'il existe un vide théorique entre les

courants constructivistes et béhavioristes dans le domaine de l'apprentissage, il propose un modèle quasi sensualiste de l'apprentissage qu'il nomme la «lunette cognitive». À l'aide de ce modèle, il suppose que la perception simultanée d'un phénomène et de sa représentation graphique sur écran d'ordinateur, provoquera «une assimilation directe de cette représentation». Enfin, il décrit la conception et la mise à l'essai, avec quelques groupes restreints d'élèves, d'un prototype de laboratoire qui permet à ces derniers de contrôler le mouvement d'un train électrique et de visualiser simultanément l'évolution des représentations graphiques de la distance en fonction du temps.

La thèse de l'auteur ne m'apparaît pas crédible et ce, sur divers plans. Il ignore, par exemple, tous les travaux contemporains en didactique des sciences qui portent sur la nature et l'évolution des représentations spontanées des jeunes élèves au sujet des phénomènes naturels. À cette fin, il utilise un argument sans fondement selon lequel ces représentations seraient potentiellement si diverses, qu'il serait impossible pédagogiquement: «[...]de formuler pour chacune une transformation appropriée» (p. 38). Or, les travaux de recherches récents à ce sujet montrent que la variabilité des représentations n'est pas très grande, et qu'il est possible de concevoir des stratégies pédagogiques visant à provoquer les changements conceptuels appropriés. D'une façon tout aussi superficielle, l'auteur réduit à néant les enseignements que l'on peut tirer, sur le plan pédagogique, des travaux de Bachelard et de Piaget et ce, en affirmant gratuitement que ces derniers ne fournissent pas de «plan d'action» (p. 36) pour résoudre les problèmes d'apprentissage.

Là où les choses se gâtent, si j'ose dire, c'est lorsque l'on analyse la position épistémologique de l'auteur. Le modèle de production des connaissances scientifiques proposé par l'auteur, et sur lequel il fonde à la fois sa stratégie pédagogique et son modèle d'apprentissage, ignore tous les travaux contemporains en épistémologie, et se réduit à un empirisme naïf dans lequel on suppose que les concepts scientifiques sont tirés magiquement de la réalité. Il suffirait alors de regarder candidement cette réalité pour que les variables émergent, d'où s'ensuit cette idée un peu loufoque selon laquelle l'élève comprendra le langage graphique, s'il peut percevoir simultanément le mouvement d'un train électrique et l'évolution de la représentation graphique de la distance en fonction du temps.

Les enfants qui ont participé aux mises à l'essai du prototype développé par l'auteur se sont sûrement amusés. Mais on peut douter profondément du fait qu'ils aient assimilé les concepts nécessaires à l'interprétation du mouvement du petit train. C'est, par ailleurs, ce qu'avoue implicitement l'auteur, car il n'arrive pas à conclure à l'efficacité de ce prototype, puisque, dit-il, ce n'est que dans des expériences ultérieures que l'on pourra s'en rendre compte. En somme, voilà un bel exemple de réflexion pédagogique triviale que n'arrivent même pas à masquer les artifices d'une certaine technologie informatique.

Jacques Désautels

* * *

Girard, Francine, *Réussir son diaporama*, Un guide d'apprentissage, Beloeil: Édition La Lignée, 1985, 93 pages.

Sous-titré «Un guide d'apprentissage», *Réussir son diaporama* porte bien son nom. Il se lit bien, rapidement. Le texte est clair, concis. Les explications sont justes bien dosées pour un public de débutants en production de diaporama, bien structurées et articulées. L'information du livre est d'ailleurs agencée selon les étapes de préparation et de réalisation d'un diaporama. Il est donc facile pour un lecteur de se retrouver dans la séquence de production et d'avoir une vue d'ensemble des étapes à franchir avant que le produit ne soit complété. L'auteure a incorporé des fiches pratiques fournissant ainsi au lecteur-utilisateur des instruments de travail utiles et des aide-mémoire précieux. Le livre est de plus agrémenté de dessins qui contribuent à alléger la présentation de l'information.

Ce petit livre m'a intéressée et je n'hésiterai certainement pas à le recommander à mes étudiants dans les cours de production audio-visuelle.

Lorraine Savoie-Zajc

* * *

Vasquez-Abad, Jésus et Jean-Yves Lescop (sous la direction de), *La Technologie éducative et le développement humain*, Québec: Télé-Université, Conseil Interuniversitaire des Professeurs en Technologie Éducative (CIPTE), 1986, 320 pages.

Le Conseil Interuniversitaire des Professeurs en Technologie Éducative publie les Actes de son cinquième colloque: *La Technologie éducative et le développement humain*. Depuis la première parution des Actes en 1977, nous assistons à la naissance douloureuse d'une nouvelle discipline universitaire et d'une nouvelle pratique professionnelle. Le chercheur cherche un objet et une méthode et le praticien développe des choses qui répondent à des critères d'efficience et d'efficacité. Le beau, le vrai, l'utile se rejoignent avec difficulté.

Dans ce cinquième volume et dans les autres qui précèdent, on retrouve des articles de tout genre. On y repère des articles qui décrivent ce que des chercheurs se proposent de faire: ils ont l'utilité de fournir des sujets de recherche. On y lit des textes qui précisent des concepts élémentaires: le regroupement de ces textes constituerait des notes de cours d'introduction à la technologie éducative. On y retrouve des descriptions de recherche sans ancrage théorique ni encadrement d'équipes: l'enfant voit rarement le jour dans cette situation. On y lit des articles sur les quincailleries de l'heure, l'ordinateur, le système, chacun y fait part de ses commentaires: on reviendra bientôt à l'audio-visuel. On y lit aussi des rapports de recherche complets: la problématique, l'observation, l'analyse, la vérification et la conclusion s'y retrouvent.

Bref, on y rencontre plus d'articles de type journalistique que des rapports de recherche. Cependant d'un colloque à l'autre, la proportion tend à s'inverser.

Des lignes de fond sur les méthodes de recherche en technologie éducative et des dossiers comme la professionnalisation contribueront certainement à faire de la technologie éducative un champ d'étude et de pratique reconnu. Ce cinquième volume se situe dans cette perspective. Les sceptiques et les convaincus y trouveront matière à réflexion et «à action».

Si vous enlevez les 17 articles qui concernent l'ordinateur, vous lirez 18 articles qui touchent les sujets suivants: tradition orale, design, manuel scolaire, simulation, caractéristiques de la clientèle étudiante, attitudes, éducation en prison, technologie du bricolage, grille pour l'utilisation de la recherche-action, sciences cognitives, avantages de la professionnalisation, etc. Bref, beaucoup de variété!

Jean-Pierre Fournier

* * *

Bertrand, Richard, *Pratique de l'analyse statistique des données*, Québec: Presses de l'Université du Québec, 1986, 379 pages.

Dans *Pratique de l'analyse statistique des données*, Richard Bertand situe d'abord l'analyse des données au sein de la démarche méthodologique d'une recherche, explique le rôle de cette analyse dans une telle démarche et présente les approches exploratoire et confirmatoire. Par la suite, il introduit les concepts et les méthodes de base de l'analyse exploratoire. Enfin, il présente de façon intuitive les concepts et les méthodes de base de l'analyse confirmatoire en s'attardant plus particulièrement aux concepts et aux méthodes propres à l'analyse de la variance, à la corrélation et à la régression.

La présence d'un nombre de plus en plus considérable de progiciels statistiques «amicaux» et la publicité qui les entoure conduit un grand nombre d'utilisateurs de la statistique à adopter des comportements erronés en analyse des données: par exemple, on confond analyse des données et calcul automatisé; on néglige plusieurs étapes capitales qui doivent précéder le calcul automatisé et on ignore les conditions sur lesquelles repose une technique ou une méthode d'analyse. L'ouvrage de Bertrand est des plus pertinent à cet égard, car il permet de corriger ou d'éviter ces comportements erronés. Il établit une distinction nette entre analyse et traitement automatisé; il ne rejette pas la tendance inférentielle ou l'approche confirmatoire mais il la situe à sa juste place, c'est-à-dire après la phase exploratoire. Cette phase exploratoire est fondée sur de nouveaux concepts, sur de nouvelles méthodes et sur une approche simple, visuelle et intuitive qui accorde une place particulièrement importante aux graphiques. Cette pratique de l'analyse exploratoire au sens de Tukey n'implique pas seulement une description analytique des données, mais aussi et surtout des indications susceptibles de soulever des hypothèses qu'il sera possible de tester dans la phase confirmatoire. L'analyse exploratoire nous donne des indications précieuses sur les caractéristiques d'une

distribution empirique et, par le fait même, sur les conditions sur lesquelles repose telle ou telle méthode d'analyse confirmatoire. En somme, les chapitres consacrés à l'analyse exploratoire sont d'un très grand intérêt.

Toutefois, les chapitres consacrés à l'analyse confirmatoire nous semblent un peu moins emballants. Pourquoi l'auteur consacre-t-il plus de la moitié du manuel aux méthodes d'analyse confirmatoire alors qu'il s'adresse de façon évidente aux personnes oeuvrant dans le secteur des sciences de l'éducation, alors qu'il admet volontier (p. 148) qu'en éducation on a le plus souvent recours à l'échantillon subjectif, alors que l'étude de cas fort pertinente et fort intéressante du dernier chapitre n'utilise pas ces méthodes confirmatoires? Une approche intuitive, concrète et non technique, que nous préconisons également, ne doit pas signifier une approche incorrecte; ainsi, la présentation intuitive classique des notions de paramètre et de statistique que l'auteur utilise à la page 153 est incorrecte du point de vue mathématique car on ne peut pas parler de paramètre tant qu'on n'a pas parlé de distribution de probabilités, un paramètre étant une caractéristique non pas d'une population mais de la distribution de probabilités d'une population. La notion capitale et difficile de distribution des moyennes telle que présentée aux pages 154 et suivantes réfère au concept de distribution empirique qui ne peut pédagogiquement conduire au concept de distribution normale avant que le lecteur ne se soit approprié le concept de distribution théorique ou de distribution de probabilités. Aux pages 213 à 215, l'auteur nous présente le concept d'analyse de variance par l'entremise de l'équation classique de décomposition de la variance et de la notion d'estimateur sans biais. Selon nous, ce genre d'exposé classique ne conduit pas le lecteur à s'approprier les concepts de variance inter-groupe et de variance intra-groupe, concepts d'une importance majeure en analyse de variance.

En bref, le manuel de Bertrand constitue une excellente initiation à l'analyse exploratoire en ce sens qu'il permet de bien saisir les concepts et les méthodes de base d'une telle analyse et de bien situer cette analyse dans le cadre plus général de l'analyse des données. Toutefois, le manuel est un peu décevant dans la partie qui traite de l'analyse confirmatoire car les concepts et les méthodes qui sous-tendent un tel type d'analyse sont difficiles et l'appropriation de ces concepts et de ces méthodes exige une stratégie d'apprentissage différente de l'approche classique adoptée par l'auteur.

Réginald Lavoie

* * *

Cardinet, Jean et Yvon Tourner, *Assurer la mesure. Guide pour les études de généralisabilité*, Berne: Peter Lang, 1985, 381 pages.

Assurer la mesure. Guide pour les étude de généralisabilité s'adresse à tous ceux concernés par la problématique de la mesure au sens large: scientifiques, techniciens, chercheurs, etc. En effet, peu importe la discipline et la voie empruntée

par le chercheur: réductionniste ou holistique, le guide apporte une dimension dynamique dans le sens d'un processus, à la notion de la mesure. Les auteurs nous montrent, à partir de l'idée de «projet-pilote», comment trouver les principales sources de variations et sur quoi nous pouvons compter pour les contrôler. La notion de contrôle, jadis réservée au seul plan d'expérience perçue comme une structure, acquiert avec cet outil un sens plus global: les concepts plus adaptés avec les développements mathématiques modernes.

Les auteurs situent les concepts de la fidélité de la mesure sur le plan historique à partir des premières idées de Cronbach jusqu'à nos jours, montrant en quoi le principe de la symétrie qui est mis en évidence dans le présent ouvrage aide à globaliser, à comprendre davantage la théorie de la généralisabilité et ses multiples facette et ceci, à partir de calculs plus uniformes.

Les chapitres 2 et 3 présentent respectivement les bases de la théorie de la généralisabilité et de la symétrie à partir du modèle de l'analyse de la variance. Le cadre de référence de cette approche permet de dissocier les personnes et l'objet de l'étude, ce qui souvent était confondu dans la première approche de la théorie de la généralisabilité. Dans les chapitres 15, 16 et 17, les auteurs, par des exemples concrets, des graphiques et un cheminement du simple au complexe, arrivent facilement à nous faire saisir l'ensemble des éléments essentiels pour le principe de la généralisabilité, et ceci, à partir de cette nouvelle approche. Un programme d'application écrit pour micro-ordinateur, type Apple II, pour l'étude de la généralisabilité, permet d'analyser divers plans d'observation: croisés, nichés et factoriels, mais je n'ai malheureusement pas eu la possibilité de vérifier la performance de ce programme. Enfin, un glossaire approprié et détaillé facilite l'utilisation et la compréhension de l'ouvrage.

Dans son ensemble, le guide est une contribution pour l'avancement de la notion du concept de la mesure, à la fois comme structure et processus. C'est à mon sens un outil qui a des qualités didactiques, scientifiques et qui présente des avenues nouvelles permettant d'aborder la problématique de la mesure autant pour les recherches qualitatives que quantitatives. En somme, pour toutes ces raisons, *Assurer la mesure* offre une vision nouvelle pour ceux qui veulent aborder la notion de la mesure en harmonie avec les développements statistiques modernes.

André Ouellet

* * *

Jeanneret, René (éd.), avec la collaboration d'Albert Blanc, *Universités du troisième âge en Suisse*, Berne: Peter Lang, 1985, 215 pages.

Comme son titre l'indique, *Universités du troisième âge en Suisse* fait un tour d'horizon historique et descriptif du développement des universités suisses du troisième âge, depuis leur début. C'est un collectif qui présente en quatre chapitres: les universités du troisième âge dans le monde, pourquoi les universités du troisième âge? les réalisations suisses et des témoignages. Serge Mayence donne un aperçu de l'histoire des universités du troisième âge depuis l'idée originelle de Pierre Vellas, et René Frentz relate les mouvements qui ont donné naissance à l'Association Internationale des Universités du Troisième Âge.

Le deuxième chapitre est consacré aux fondements «socio-politiques» et «socio-éducatifs» qui ont abouti à la création de ce mouvement. Pierre Guilliand présente quelques faits et problèmes dus aux politiques sociales et au vieillissement de la population; Samuel Roller rappelle l'évolution de l'éducation permanente jusqu'aux «frontières récentes» du troisième âge; enfin, Claude Bridel situe l'évolution de ce mouvement dans le contexte universitaire suisse.

Le troisième chapitre est consacré aux réalisations suisses à Genève et à Neuchâtel (René Jeanneret), à Bâle (Adrien Veillon), dans les cantons de Vaud (Albert Leblanc) et de Fribourg (Joseph Vaucher), à Berne (Robert Fricker). René Jeanneret décrit ensuite le comité de liaison formé entre ces institutions et Marc Guignard dresse un bref panorama des autres institutions qui s'occupent du troisième âge.

Dans le quatrième et dernier chapitre, René Jeanneret présente des témoignages du troisième âge, Arnold Comte analyse la contribution réciproque que peuvent s'apporter mutuellement l'université et le troisième âge, alors que Jean-Pierre Rageth nous donne sa vision de l'avenir de l'université du troisième âge en Suisse.

L'intérêt de ce livre se situe d'abord au niveau de l'information très diversifiée qu'il fournit au lecteur intéressé par le sujet et par la diversité des points de vue et des analyses présentés. Le lecteur suisse bénéficiera sans doute énormément des données historiques et qualitatives contenues dans ce collectif. Le coeur du volume cependant, a lui, une portée universelle par le niveau de réflexion auquel il fait appel. En effet, les propos de Samuel Roller et surtout ceux de Claude Bridel nous amènent à poser les véritables questions que le troisième âge lance à l'université. Si les besoins actuels, et surtout les besoins futurs, du troisième âge sont justifiés socialement, il n'est pas dit que l'université, dans le contexte où elle se trouve, peut accueillir adéquatement ces nouvelles demandes. C'est, par contre, le rôle fondamental de l'université de prévoir et d'éclairer la société sur les problèmes et les besoins qui se dessinent à l'horizon et, d'en chercher les causes, les conséquences et les solutions possibles. Toutefois, on ne pourra exiger encore

plus de l'université sans un nouvel examen objectif des moyens dont elle dispose réellement pour répondre adéquatement aux attentes suscitées.

Il est à souhaiter que les Suisses et d'autres (Belges et Français) qui se situent dans ce mouvement, nous fassent davantage part de leur réflexion et de leur vision de cet aboutissement inéluctable de l'éducation permanente à l'université. L'université du troisième âge est une réalité dont on doit se préoccuper et les universitaires devront y réfléchir de plus en plus, au Québec comme ailleurs, avant que la réalité ne les dépasse ou, à la limite, ne les écarte.

Paul-André Martin