

Racette, Geneviève, Pierre Ansart et Michel Allard, dir. *Essais de pédagogie universitaire en sciences sociales et en formation des enseignants*. Montréal, Guérin, 1982, 224 pp. (Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire, 10).

Essais de pédagogie universitaire en sciences sociales et en formation des enseignants. Le parapluie qu'offre un tel titre est assez large pour abriter beaucoup, une bonne part de ce qui se fait à l'université. Effectivement, l'ouvrage offre une matière très variée, prend de multiples avenues.

Essais de pédagogie universitaire. . . est le fruit d'une collaboration franco-québécoise. Cinq auteurs sont français et gravitent autour de l'U.E.R. de didactique des disciplines de l'Université Paris VII. Les dix autres sont québécois et enseignent au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal ou, deux d'entre eux, à l'Université de Montréal.

Il n'est pas facile de trouver, dans les quatorze essais réunis par les professeurs Racette, Ansart et Allard, un fil directeur, un principe unificateur, sauf peut-être une commune préoccupation d'enseignement et de pédagogie, diversement partagée d'ailleurs. Les articles se suivent sans ordre ni lien, du moins en apparence.

L'ouvrage s'ouvre sur une longue présentation de chacun des essais par Geneviève Racette. Le lecteur pressé y trouvera de quoi guider son choix de lecture, s'il n'a pas l'envie ou le temps de tout lire des 224 pages de l'ouvrage.

Viennent ensuite les articles des auteurs français. Pierre Ansart d'abord, qui compare l'université québécoise (telle que vue à travers l'Université du Québec à Montréal?) et la française au titre des idéologies qui les animent. L'une serait marquée par le modèle fonctionnel de l'organisation, l'autre par celui de l'institution hiérarchisée. Des conséquences pédagogiques (entre autres) en découleraient: une pédagogie plus préoccupée d'acquisition de connaissances en France, plus intéressée à stimuler les apprentissages personnels au Québec.

Saül Karsz, lui, compare deux types d'enseignement, directif et non directif, s'interroge sur la cohérence des rapports entre le discours idéologique tenu et les pratiques pédagogiques réelles, et invite à dépasser la macro-analyse du système scolaire pour se pencher sur la micro-analyse de ce qui "se passe réellement, objectivement, matériellement" dans la salle de cours. "Le vrai problème, rappelle-t-il, est d'identifier la théorie que notre pratique met en oeuvre *objectivement*, et la pratique que notre théorie implique *objectivement*" (p. 38). Henri Moniot, dans l'essai suivant, se préoccupe comme Karsz de retrouver, dans l'enseignement des sciences sociales, une protection contre l'en-soi de la connaissance enseignée, de la connaissance à apprendre, d'y introduire des éléments aidant à prendre ses distances devant la connaissance établie. Pour cela, il propose que les sciences sociales soient abordées sous l'angle de leur genèse, de leur histoire. "Sur [le] terrain historique, avec quelque recul et profondeur de temps, écrit-il, peuvent se saisir les ingrédients, les modalités et les conditions de la construction savante. . ." (p. 42).

Les essais suivants glissent de plus en plus de la théorie vers la pratique de l'enseignement. La plupart sont construits sur des expériences vécues. Ainsi

Roland Lamontagne et Alain Schnapp relatent, l'un, ses vingt ans d'enseignement de l'histoire à l'Université de Montréal et les recherches et thèses qu'il a dirigées, l'autre, comment il a construit une banque de documents photographiques, sur film et accompagnée d'une bande-son, à l'usage de son cours sur la céramique grecque. Trois autres essais décrivent des expériences d'enseignement dans le domaine de la sociologie. Pour Anne-Marie Guillemard, il s'agit d'initier à la méthodologie sociologique, mais autant sous l'angle de la théorie, généralement négligée, que sous celui de la pratique et des techniques. Dans ce but les étudiants mènent de bout en bout une recherche, de l'établissement de la problématique à l'exposé des résultats. Pour Huguette Ruimy-Vandromme et Geneviève Racette, il s'agit de faire découvrir et connaître quelques faits de sociologie de l'éducation. La formule pédagogique est là aussi de pédagogie active, et les auteurs n'hésitent pas à nous conduire dans leurs cuisines, ne nous cachent rien des détails de leurs recettes.

On passe ensuite en didactique de l'histoire. Les essais d'André Lefebvre et de Michel Allard se ressemblent beaucoup par les idées qu'ils exposent et défendent. Pour l'un comme pour l'autre, le meilleur enseignement est celui qui amène l'étudiant à s'auto-enseigner, dans la plus grande liberté possible. A peine encadrée par Allard, qui cependant aménage les situations d'apprentissage, cette liberté est sans borne pour Lefebvre, défenseur d'une "pédagogie du laisser faire" intégral.

Quant à Jean-Claude Dupuis, chargé de formation des maîtres au primaire, c'est aux jeux didactiques qu'il veut initier les étudiants, et en leur faisant confectionner des jeux qu'il y arrive.

Restent trois essais dont on ne sait trop quelle est leur place dans l'ouvrage. Celui de Renald Legendre, charge violente contre la didactique, dont il semble "vouloir la peau" à tout prix, sans bien arriver à nous faire comprendre pourquoi. Celui de Jacques Archambault qui, après de longues considérations sur les théories de la communication, nous dit combien, à son avis, une plus grande considération de ces théories résoudrait aisément le problème de la formation des maîtres en histoire. Celui de Michael Schleifer, enfin, qui présente les écoles de pensée dominantes en formation morale au Québec, celle du Britannique Wilson au primaire, de l'Américain Kohlberg au secondaire.

Dans l'ensemble, on voit que les auteurs français sont plus portés à aborder le sujet du livre sous l'angle du premier membre de son titre, la "pédagogie universitaire en sciences sociales"; les auteurs québécois semblent préférer le second, "en formation des enseignants", avec de fréquentes références à l'enseignement primaire et secondaire.

Les auteurs québécois sont aussi plus réservés sur la théorie que les français. Rien chez eux d'équivalent aux essais de Ansart ou de Karsz. Par contre, ils ne répugnent pas à nous montrer les sous-sols de leurs pédagogies, à nous déclarer les détails de leurs interventions, plans de cours, travaux effectués, etc.

De façon générale, on devine les pédagogies des québécois très marquées de non-directivité. C'est dans l'ouvrage un des rares terrains où des auteurs français et québécois se rencontrent, en s'opposant. Ainsi, pour Geneviève Racette,

“c’est à l’étudiant, parce qu’il sait mieux que quiconque où il en est et où il veut et peut en arriver, à décider ce qu’il fera pour étudier [. . .] et comment il le fera” (p. 85); “c’est à lui de se fixer ses propres objectifs. . .” (p. 86). Pour André Lefebvre, l’enseignant “n’a pas à enseigner mais à aider l’enseigné à s’enseigner quelque chose lui-même avec ce qu’il est, à partir de ce qu’il a” (p. 126). Alors que selon Karsz, “prendre les motivations des étudiants comme voie royale (non questionnable, non analysable) de l’apprentissage, suppose que l’étudiant ne soit pas porteur des théories, des idéologies et des politiques réalisées dans les *Appareils Idéologiques d’Etat* [. . .] Les étudiants sont pris ici pour des ‘bons sauvages’ . . .” (p. 37). Et de conclure: “A qui sert que les étudiants ne sachent pas dans quel monde réel, c’est-à-dire économique-politique-idéologique, ils vivent? Qui tire profit de cette ignorance socialement non innocente? Qui gagne avec cette pédagogie (vraiment) libérale qui *conserve* la division entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, et qui le fait avec le consentement même des ‘bénéficiaires’?” (*id.*)

Soulignons enfin un dernier aspect de l’ouvrage. Plutôt que de partir de théories pédagogiques générales, et habituellement américaines, comme c’est souvent l’usage dans les milieux de la pédagogie universitaire, *Essais de pédagogie universitaire*. . . prend les points de départ de ses réflexions dans les disciplines d’enseignement. On semble ainsi mieux se protéger d’une tendance à la pédagogie technicienne, et mieux poser les problèmes fondamentaux. Nous montrer cette avenue n’est pas le moindre mérite de l’ouvrage.

Christian Laville
Université Laval

John S. Brubacher, *On the Philosophy of Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1982. 168 pp.

Any writer who sets out to establish relationships between philosophy and higher education – the former highly theoretical in nature, the latter predominantly practical in orientation – may adopt one of two possible approaches. On the one hand, the basic doctrines of comprehensive philosophical systems such as realism, pragmatism, or existentialism can be examined for their deductive implications for educational theories, policies, and practices. While this approach combines the virtues of elegance and consistency, its relative isolation from the realities of everyday problems posed by a rapidly changing social and educational environment severely limits its practical utility. On the other hand, a more fruitful endeavour is to submit to critical and analytical scrutiny the fundamental concepts and presuppositions underlying a variety of current issues. Although this