

Examen critique de l'article:

“Le Test PERPE et les valeurs éducatives des professeurs de CEGEP”

par François GAGNÉ

et Micheline RENAUD*

AVANT-PROPOS

La revue PROSPECTIVES publiait dans son numéro de décembre un article sur les valeurs éducatives des professeurs des CEGEP (Lamontagne et al., 1973). Préalablement diffusé par l'auteur principal, le texte de cet article circulait déjà depuis quelques mois dans les CEGEP.

Étant donné que Jacques Lamontagne est professeur à l'INRS-Éducation et qu'il a fait partie de l'équipe PERPE, plusieurs lecteurs ont pu croire qu'il s'agissait d'un texte officiel de cette équipe. Tel n'est pas le cas. Il s'agit d'un texte personnel qui n'engage que ses auteurs.

Ce texte a reçu une large diffusion et il n'y a pas eu, du moins à notre connaissance, de critique serrée formulée à son sujet. Parce que nous croyons que l'étude de Lamontagne et al. comporte de sérieuses déficiences, tant au plan théorique et méthodologique qu'au niveau de l'analyse de l'interprétation des données, nous avons jugé essentiel de publier certaines observations sur ce document, bien conscients du caractère exceptionnel d'un tel geste.

Le présent article synthétise une analyse critique détaillée de l'étude de Lamontagne et al., préparée

par trois chercheurs de l'INRS-Éducation et appuyée quant au fond par huit autres chercheurs (Gagné et al., 1973). Le présent texte constitue une prise de position officielle de l'équipe de recherche PERPE eu égard à l'étude précitée.

INTRODUCTION

Dans leur rapport de recherche, Lamontagne et al. affirment que le Questionnaire PERPE «ne réfère qu'à... une conception mécaniste de l'éducation» (p. 296) et qu'en conséquence il est «dans une situation de retard historique par rapport à l'évolution de la pédagogie dans les CEGEP du Québec.» (p. 296).

Face à des jugements aussi globaux, nous ne pouvons qu'enregistrer notre plus complet désaccord. Non pas que nous croyions le questionnaire PERPE inattaquable: bon nombre de ses éléments font l'objet de chaudes discussions au sein même de l'équipe. La question de la pertinence des contenus constitue l'un de ces problèmes dont l'importance est reconnue par tous les membres de l'équipe. Nous l'avons d'ailleurs discuté dans plusieurs textes antérieurs (v.g. Chabot, 1970; Foucher, 1972; Gagné, 1973).

Dans ce contexte, notre contestation des conclusions de Lamontagne et al. découle essentiellement des multiples faiblesses que nous avons décelées dans le cheminement théorique et expérimental de ces auteurs. En raison des critiques nombreuses que nous formule-

* François Gagné, Ph. D., est professeur à l'INRS-Éducation et directeur du projet PERPE; Micheline Renaud, M.Sc. (Sociol.), est assistante de recherches à l'INRS-Éducation.

rons dans les pages qui vont suivre, nous serons amenés à conclure que ce texte ne peut prétendre n'être qu'une prise de position intuitive et idéologique, sans appuis scientifiques valables.

I – ANALYSE CRITIQUE DU MODÈLE THÉORIQUE

La critique du modèle théorique, présenté sous forme d'une typologie des actions éducatives, ne s'est pas avérée tâche facile: le texte est court et plusieurs phrases laissent place à des interprétations divergentes, ainsi que nous le verrons plus loin. De plus, il est toujours délicat de critiquer le modèle théorique qu'utilise un chercheur. En effet, la valeur d'une théorie ne peut pas être évaluée uniquement en termes de sa représentation exacte de la réalité. L'histoire de la science est remplie de théories «fausses» qui ont cependant inspiré des recherches nouvelles, originales et fait ainsi avancer la connaissance.

Cependant, le processus de formalisation théorique a ses exigences propres. Aussi nous centrerons-nous sur la logique interne du modèle, de même que sur ses liens avec la philosophie éducative à laquelle il se réfère, soit le texte *L'Activité éducative* du Conseil supérieur de l'Éducation (1971).

Tableau 1
Typologie des actions éducatives¹

Agent Foyer d'attention	Professeur	Étudiant
Matière	1. Transmission	6. Apprentissage
Communication	2. Expression	5. Planification
Étudiant	3. Empathie	4. Introspection
	(conception ↑ mécaniste)	(conception ↑ organique)

A. – Description du modèle typologique

Le modèle de Lamontagne et al. décompose la situation éducative selon l'agent et le foyer d'attention, puis crée six construits pour identifier les cases de ce tableau à double entrée (cf. tableau 1). En numérotant comme ils le font leurs six construits, les auteurs «semblent» indiquer une hiérarchisation qui va d'un «extrême mécaniste» (1. Transmission) à un «extrême organique» (6. Apprentissage). Cette hiérarchisation se trouve d'ailleurs explicitée au niveau des hypothèses

1. Ce tableau est extrait de la page 291 de l'article de J. Lamontagne et al. Les parenthèses sous le tableau sont de nous.

(p. 292). En d'autres termes, un professeur sera jugé d'autant plus «organique» qu'il fixera son idéal plus près du niveau 6 (Apprentissage) et d'autant plus «mécaniste» qu'il le situera plus près de 1 (Transmission), le point de coupure entre les attitudes «mécaniste» et «organique» se situant entre les niveaux 3 (Empathie) et 4 (Introspection).

B. – Examen critique

1. PREMIÈRE CONTRADICTION

Une première contradiction apparaît dans la hiérarchisation des points 4, 5 et 6. En effet, si «c'est *Introspection* qui exprime le plus directement la conception organique de l'éducation» (p. 292), comment expliquer que ce construit soit placé au quatrième plutôt qu'au sixième rang? Serait-ce que les auteurs donnent un sens bien particulier à l'expression «le plus directement»?

2. DEUXIÈME CONTRADICTION

Une seconde contradiction provient de l'emploi du terme «empathie» pour identifier le troisième niveau de la hiérarchie des actions éducatives. En effet, ce terme couramment employé en sciences humaines désigne une attitude de haute réceptivité à autrui, de capacité de saisir ses besoins, ses points de vue, ses sentiments. L'empathie suppose une aptitude réelle à se centrer sur l'autre, à «se mettre dans sa peau»².

Or, selon les auteurs mêmes du texte *L'Activité éducative* auquel Lamontagne et al. affirment référer leur modèle, l'empathie constituerait l'attitude fondamentale d'un agent coopérateur (professeur) en situation organique d'apprentissage. Ainsi notent-ils:

L'éducation réclame, de la part de l'éducateur, sympathie affective et intellectuelle, attention et intuition, souci constant des besoins et des problèmes de l'étudiant... (p. 39).

Plus loin, ils précisent:

L'attitude de l'éducateur a pour trait distinctif d'être centré (sic) sur l'élève ou l'étudiant... Centré sur l'étudiant, qu'est-ce à dire? L'éducateur est attentif à la personne de l'étudiant, tel qu'il existe, ici et maintenant (p. 52).

Il semble donc évident que l'empathie manifestée par un professeur se situe au cœur de la conception organique décrite par le Conseil supérieur de l'Éducation. Et pourtant, les auteurs de la typologie situent

2. Dans *A Dictionary of the Social Sciences*, Pear (1964, pp. 235-36) fait une analyse comparative de diverses définitions données au terme 'Empathie' dans la littérature scientifique.

cette action éducative à l'intérieur d'une conception mécaniste de l'éducation! C'est là un exemple frappant des difficultés auxquelles peut conduire la fidélité rigoureuse à un modèle construit dans l'abstrait.

3. LA SOURCE DE LA CONFUSION

Cette entorse à la philosophie éducative proposée par le C.S.E. tient de toute évidence à l'un des principes du découpage, à savoir *l'agent* de l'action éducative. En associant les termes «mécaniste» et «organique» respectivement au «professeur-agent» et à «l'étudiant-agent», ils oublient qu'en situation organique le professeur n'arrête pas d'être agent, même s'il n'est plus l'agent principal. Pour maintenir la logique interne de leur typologie, ils seront forcés d'affirmer (p. 292):

L'action éducative empathie réfère elle aussi à la conception mécaniste de l'éducation, puisqu'elle est définie en termes de l'activité du professeur et non pas de celle de l'étudiant³.

4. UNE TROISIÈME CONTRADICTION

Phénomène encore plus étrange, les descriptions que ces auteurs utilisent pour opérationnaliser les trois construits de l'approche organique débutent toutes trois par les termes: «Un professeur qui aide ses étudiants (sert de ressource à ses étudiants)...» (p. 292). Cette phraséologie nous semble pourtant bien référer à des activités du professeur. A nouveau la contradiction interne est flagrante.

5. AUTRES ERREURS D'INTERPRÉTATION

La contradiction que nous venons de signaler dans le cas de l'activité éducative nommée «Empathie» peut, dans une certaine mesure, être transférée aux deux autres membres de la «trilogie mécaniste»: Transmission et Expression. En effet, le souci d'être «un professeur compétent», «de bien transmettre sa matière», «d'en soigner la présentation» ne constitue pas une caractéristique *exclusive* du professeur mécaniste. Certes, ces préoccupations apparaîtront probablement plus importantes dans une situation mécaniste d'apprentissage. Toutefois, il est tout-à-fait concevable qu'un agent coordonnateur soit invité comme personne-ressource à poser des actes de transmission et d'expression. Il devra alors faire preuve du même souci de compétence que le professeur mécaniste. Ces nuances se retrouvent d'ailleurs clairement exprimées dans le texte du Conseil supérieur de l'Éducation. Citons notamment:

En outre, le professeur possède une expérience et des connaissances spécifiques dans une matière donnée; il a acquis une familiarité avec les méthodes et les outils propres à cette discipline... (pp. 39-40)

3. L'italique est de nous.

Un programme structuré selon les éléments fondamentaux d'une discipline et coordonnés avec rigueur est chose importante (p. 47)

Le comportement peut être directif ou non directif sans que soit modifiée pour autant chez l'éducateur l'attitude centrée sur l'élève ou sur l'étudiant. (p. 53).

Bref, il n'y a aucune incompatibilité, du moins aux yeux du Conseil supérieur de l'Éducation, entre le fait pour un professeur de manifester des comportements de transmission ou d'expression et celui d'instaurer un climat d'apprentissage organique. En associant de façon univoque les activités de transmission et d'expression au pôle mécaniste, Lamontagne et al. faussent totalement selon nous la pensée des auteurs de *L'Activité éducative*.

C. — Conclusion

Les observations qui précèdent nous permettent de conclure que:

- 1) Les deux triades de construits ne représentent pas adéquatement les conceptions mécaniste et organique;
- 2) la hiérarchisation proposée des six construits ne découpe pas un continuum hypothétique «mécaniste-organique».

L'inadéquation que nous avons constatée entre le modèle théorique proposé et la philosophie éducative qui le sous-tend invalide automatiquement toute interprétation des résultats qui ferait référence aux concepts «mécaniste» et «organique».

Au strict plan scientifique, les contradictions que nous avons relevées suffisent amplement à étayer notre jugement de non-validité des conclusions que Lamontagne et al. tirent de leurs recherches.

Les faiblesses méthodologiques de ce rapport de recherche ne se limitent cependant pas à cette section. Dans les pages qui vont suivre nous allons montrer que, même en supposant valide le modèle théorique présenté, d'autres erreurs méthodologiques majeures nous conduiraient à cette même conclusion.

II — DEUX ÉTUDES EXPÉRIMENTALES

La typologie des actions éducatives a servi de cadre théorique à deux recherches distinctes et présentées successivement dans l'article de Lamontagne et al.

La première étude porte sur les valeurs éducatives des professeurs de CEGEP; elle a été réalisée par la diffusion d'un questionnaire à plusieurs professeurs du réseau collégial. La deuxième étude est une analyse critique des contenus du questionnaire PERPE, basée

sur une classification des items où le modèle typologique sert de grille d'analyse. La jonction des résultats de ces deux recherches amène leurs auteurs à conclure à un «retard historique» du test PERPE par rapport à l'évolution des valeurs éducatives des professeurs.

A. – L'étude des valeurs éducatives

Cette recherche utilise les données d'un sondage fait auprès de 909 professeurs de CEGEP. A l'intérieur du questionnaire opérationnalisant la typologie des actions éducatives, on demande aux répondants d'identifier leur comportement éducatif réel et idéal. Les professeurs qui choisissent la même réponse pour décrire leur comportement réel et celui qu'ils jugent idéal sont considérés comme satisfaits, et les autres comme insatisfaits.

La méthodologie expérimentale de Lamontagne et al. (instrument, échantillonnage, analyse de résultats, etc.) comporte plusieurs faiblesses. Pour fins de cet article, nous n'avons retenu que la plus cruciale de ces faiblesses, c'est-à-dire l'opérationnalisation des six actions éducatives telle qu'elle apparaît dans le questionnaire présenté aux professeurs (cf. tableau 2).

1. AMBIGUÏTÉS DANS LA FORMULATION DES QUESTIONS

Le questionnaire se caractérise principalement par l'absence générale d'opérationnalisation des actions éducatives. Que signifient concrètement, pour un professeur, les expressions «tâcher de bien transmettre sa matière», «être disponible pour ses étudiants», «aider ses étudiants à...», «servir de ressource»? Les formulations utilisées ne décrivent pas des comportements mais des interprétations de comportements, de sorte qu'elles ajoutent peu de précisions concrètes au-delà du sens général des construits abstraits qu'elles devraient opérationnaliser. En conséquence, certaines catégories semblent se recouper ou prendre un sens différent de celui théoriquement défini. Attardons-nous à quelques exemples.

a) L'action *Transmission*

L'expression «tâcher de bien transmettre sa matière» (*Transmission*) peut être considérée comme équivalente de «soigner la présentation de sa matière afin de mieux rejoindre ses étudiants» (*Expression*). La deuxième formulation est donc contenue dans la première qui comporte en plus l'idée de compétence.

b) L'action *Introspection*

La formulation «Un professeur qui aide ses étudiants à découvrir leurs besoins et leurs valeurs» (*Introspection*) s'éloigne de la définition théorique insistant sur les besoins et les objectifs éducatifs.

Ainsi élargie, cette formulation donne un sens tout différent à la catégorie. Les professeurs «transmetteurs» dont la matière à enseigner fait référence aux besoins et aux valeurs des étudiants (v.g. philosophie, psychologie, sociologie, etc.) peuvent découvrir dans cette formulation une description de leur enseignement.

Tableau 2
Questionnaire sur les actions éducatives⁴

Les six actions éducatives ont été opérationnalisées en référant à six types de comportements pédagogiques chez le professeur. Nous avons demandé aux professeurs: a) lequel des six comportements pédagogiques se rapproche le plus de leur idéal; et b) lequel des six comportements pédagogiques se rapproche le plus de celui que les professeurs adoptent en fait dans leur travail. Les six comportements pédagogiques et les six actions éducatives correspondantes sont comme suit:

1. *Transmission*. «Un professeur compétent dans sa matière qui tâche de bien transmettre cette dernière.»
2. *Expression*. «Un professeur qui soigne la présentation de sa matière, afin de mieux rejoindre ses étudiants.»
3. *Empathie*. «Un professeur qui est disponible pour ses étudiants aussi bien en dehors de la classe que dans la classe, afin de les mieux comprendre.»
4. *Introspection*. «Un professeur qui aide ses étudiants à découvrir leurs besoins et leurs valeurs.»
5. *Planification*. «Un professeur qui aide ses étudiants à élaborer leur programme d'études.»
6. *Apprentissage*. «Un professeur qui sert de ressource à ses étudiants dans leur apprentissage d'une matière qu'ils ont préalablement choisi d'apprendre.»

c) L'action *Planification*

A cause de l'ampleur que prend l'expression «programme d'étude», la formulation «Un professeur qui aide ses étudiants à élaborer leur programme d'étude» (*Planification*) décrit la tâche d'A.P.I. (aide

4. Ce tableau est extrait de la page 292 de l'article de Lamontagne et al.

pédagogique individuelle) dans la structure des CEGEP. Ainsi formulée, cette catégorie ne peut être choisie par les professeurs pour décrire leur comportement puisqu'elle réfère à une fonction spécialisée.

d) *L'action Apprentissage*

La formulation «Un professeur qui sert de ressource à ses étudiants dans leur apprentissage d'une matière qu'ils ont préalablement choisi d'apprendre» (Apprentissage) présente une double ambiguïté: l'expression «servir de ressource» peut être utilisée pour décrire tous les types d'enseignement possibles, incluant le type «transmission». Quant au choix préalable de la matière par les étudiants, son interprétation est extensive. Tous les professeurs enseignant des cours optionnels peuvent considérer que leurs étudiants ont préalablement choisi leur matière. Quant aux professeurs de cours obligatoires (français et philosophie), ils peuvent s'abstenir de répondre dans cette catégorie uniquement parce que leur matière est imposée à tous les étudiants.

2. UN SEUL INDICATEUR PAR ACTION ÉDUCATIVE

Les chercheurs en sciences humaines doivent constamment tenir compte du phénomène important de l'erreur de mesure, problème nettement plus aigu qu'en sciences pures. Pour amoindrir l'importance de ces erreurs de mesure, les questionnaires utilisés dans les recherches sur les attitudes et les valeurs comportent habituellement un minimum de 10 «indicateurs» ou items par variable mesurée. En effet, le coefficient de précision des mesures, *prises individuellement*, varie habituellement entre .10 et .40 (cf. Nunnally, 1967, p. 188), alors que le seuil *minimum* de précision normalement accepté se situe rarement en-deçà de .70, ou même plus.

Or, Lamontagne et al. utilisent un seul indicateur pour mesurer chacune de leurs activités éducatives. La précision des mesures enregistrées s'en trouve grandement compromise. Ajoutons que cette faiblesse se double d'un sérieux problème de subjectivité au niveau des réponses recueillies: le professeur est seul juge de son comportement réel. L'objectivité de sa description n'est pas contrôlée par des juges extérieurs, comme sa classe d'étudiants par exemple.

3. CONCLUSION

La validité d'une technique de mesure se définit essentiellement comme son aptitude à mesurer de fait les variables qu'elle a théoriquement pour objet de mesurer. Or, nous venons de signaler ci-haut des faiblesses méthodologiques majeures qui affectent directement la validité de cette technique.

Ainsi, chaque action éducative est décrite par un seul énoncé qui, de plus, peut être interprété plus ou moins largement: le sens de chaque réponse devient par le fait même ambigu. Ajoutons que l'imposition du choix d'une seule description peut être problématique pour le professeur, parce que la situation d'enseignement exige un ensemble d'activités variées. Comment éviter par exemple de donner aux étudiants un minimum d'informations, tout en se souciant de les présenter de façon accessible, afin que les étudiants puissent assumer leur éducation? Un professeur peut ainsi facilement se reconnaître dans plus d'une des six actions éducatives décrites.

Finalement, à cause de ces déficiences, le questionnaire n'apparaît pas un instrument de mesure valide des six actions éducatives qui composent le modèle typologique des auteurs. Même en supposant valable le modèle théorique, ces faiblesses suffiraient à invalider les données recueillies et, conséquemment, toutes les interprétations auxquelles donne lieu l'analyse.

B. — La critique du test PERPE

La seconde recherche rapportée dans l'article de Lamontagne et al. a pour objectif de situer 42 instruments d'évaluation, incluant le test PERPE, sur un continuum «mécaniste-organique». Cette recherche utilise le même modèle théorique que la précédente, permettant ainsi des recoupements entre les deux séries de données.

1. LE CADRE D'ANALYSE

Compte tenu des critiques que nous avons formulées plus haut à l'endroit du modèle typologique, cette seconde recherche n'a pas plus de valeur que la première. En effet, puisque les deux triades d'activités éducatives n'illustrent pas à nos yeux les conceptions mécaniste et organique décrites dans *L'Activité éducative*, le classement d'items ou de groupes d'items selon ces catégories ne permet aucunement de conclure que le test PERPE «ne réfère... qu'à une conception mécaniste de l'éducation» (p. 296).

2. LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE

De même que pour la première étude, nous pouvons ici aussi nous interroger sur sa valeur au strict plan méthodologique. La technique utilisée par Lamontagne et al. appartient au domaine de l'analyse de contenu (voir Berelson, 1954). La description de l'analyse ne pêche pas par luxe de détails. Identifions quelques omissions.

a) Dans une analyse de contenu scientifique, les catégories de classification doivent être clairement opérationnalisées. Nous avons soulevé ce problème au niveau de la première recherche (cf. section A ci-dessus)

et nous ne retrouvons pas mention ici de descriptions plus opérationnelles des six construits du modèle d'analyse.

b) Il est d'usage dans ce type de recherche de donner des exemples des codifications effectuées. Nous n'en trouvons pas.

c) Dans une analyse de contenu scientifique, la codification est opérée, du moins dans ses phases initiales, de façon indépendante par deux ou plusieurs personnes, préalablement entraînées à cette tâche. Cette opération permet de contrôler l'étanchéité des catégories utilisées par le biais du degré d'accord inter-juges. Les auteurs ne rapportent aucun contrôle de ce type.

L'absence de ces informations nous empêche d'évaluer la valeur scientifique de la classification effectuée. En conséquence, au strict point de vue méthodologique, nous serions forcés d'exprimer des réserves quant à la crédibilité des données issues de l'application de cette technique d'analyse.

3. LE «RETARD HISTORIQUE» DU TEST PERPE

Le questionnaire PERPE est-il vraiment «dans une situation de retard historique par rapport à l'évolution de la pédagogie dans les CEGEP du Québec», ainsi que l'affirment Lamontagne et al. (p. 296)?

Eu égard aux critiques que nous avons formulées, cette affirmation ne dépasse pas le niveau d'une «prise de position intuitive et idéologique, sans appuis empiriques valables», tel que nous l'écrivions dans notre introduction. Selon nous, la question demeure ouverte.

Pour y répondre adéquatement, il faudrait d'abord vérifier empiriquement la présence d'une «évolution de la pédagogie dans les CEGEP du Québec» au cours des dernières années. Or, dans la mesure où n'existe à notre connaissance aucune recherche systématique sur l'état de la pédagogie à la fin des années '60, non plus qu'il n'existe aucune recherche systématique sur l'état de la pédagogie aujourd'hui dans les collèges, cette hypothèse évolutive est non seulement indémontrée, mais également scientifiquement indémontrable.

Pourtant, tout autant que Lamontagne et al. probablement, nous sommes nous aussi convaincus qu'une évolution pédagogique importante est en cours présentement dans les collèges du Québec. Mais notre conviction n'a d'autre valeur que d'être elle aussi «une prise de position intuitive et idéologique, sans appuis empiriques valables». Les données que l'équipe PERPE accumule depuis plus de cinq ans grâce aux utilisateurs du questionnaire permettraient-elles d'identifier certains indices de cette évolution pédagogique dans les CEGEP? Peut-être; à la condition toutefois que, d'une

part, nous solutionnions les difficultés méthodologiques posées par une étude longitudinale de cette envergure et que, d'autre part, les données puissent être considérées valides pour une telle étude.

Par ailleurs, nos critiques seront sans doute tentées de signaler que la conviction que nous avons exprimée ci-haut constitue une reconnaissance, au moins implicite, d'un «retard historique» du questionnaire PERPE. Au risque de leur couper l'herbe sous le pied, nous l'admettons sans détours. En effet, nous reconnaissons que le questionnaire PERPE est un instrument diagnostique mieux adapté aux «moments» d'une situation d'enseignement où le professeur est l'agent principal, puisque tous ses items mesurent des comportements du professeur. Il est d'ailleurs noté, dans la présentation que nous avons faite cette année du questionnaire PERPE, que le questionnaire «touche à des aspects importants de l'enseignement où le *professeur remplit un rôle central*, soit comme agent transmettant des connaissances, soit comme agent facilitant les apprentissages de l'étudiant» (Foucher, 1973, p. 11). Rien dans la phrase qui précède ne permet cependant de nous identifier *univoquement* à une conception mécaniste de l'enseignement.

En supposant juste notre conviction que, depuis la création du questionnaire PERPE, le milieu collégial a entrepris une réflexion critique qui l'oriente progressivement vers un modèle pédagogique où l'étudiant devient l'agent principal de son éducation, nous devrions reconnaître que le questionnaire PERPE n'est pas à l'avant-garde de cette réflexion pédagogique. Mais nous ajouterons immédiatement trois réserves. D'une part, le questionnaire n'est pas *nécessairement* en retard sur le vécu pédagogique quotidien d'une majorité d'enseignants dans la mesure où on accepte un habituel décalage entre la réflexion et l'action; d'autre part, un certain retard est inévitable puisque nous devons justifier par un «bassin d'utilisateurs possibles» l'investissement budgétaire énorme que représente la construction d'instruments d'évaluation ayant des qualités psychométriques comparables à celles du questionnaire PERPE. Enfin, il faut tenir compte des délais imposés par le processus complexe de construction et d'expérimentation d'instruments nouveaux d'évaluation.

En conséquence, il nous semble peu réaliste d'exiger que les travaux de PERPE se situent à la fine pointe de l'évolution pédagogique des professeurs du réseau collégial. Signalons toutefois en terminant que, depuis quelques mois, nous avons commencé à combler notre «retard» en amorçant un projet de construction d'instruments spécifiques qui doit s'étendre sur une période d'au moins trois ans.

III – CONCLUSION GÉNÉRALE

1. Sommaire des observations critiques

Dans cette analyse critique du texte de Lamontagne et al., nous avons d'abord relevé que les auteurs avaient fait une bien mauvaise lecture du texte du C.S.E., sur lequel ils appuient leur schème théorique. Leur incompréhension est visible dans l'opposition qu'ils créent entre «transmission» et «type organique», de même que dans l'attribution du concept «empathie» au type mécaniste. Un examen plus attentif du texte du C.S.E. montre que ses auteurs reconnaissent la place que les programmes d'études, les plans de cours, en un mot la directivité, peuvent occuper dans une situation éducative de type organique. Par ailleurs, l'attitude organique est décrite en des termes qui ne laissent aucun doute sur l'importance de l'empathie.

Examinant ensuite l'étude sur les valeurs pédagogiques des professeurs, nous avons montré que l'opérationnalisation des construits de la typologie présentait des ambiguïtés importantes, un recouvrement des contenus et une contamination de catégories postulées théoriquement étanches. De plus, nous notions que le questionnaire ne comportait qu'un seul indicateur pour chacune des six activités éducatives, ce qui donne prise à des erreurs de mesure considérables.

La seconde recherche présentait une analyse de contenu de 42 questionnaires d'évaluation, basée sur le modèle typologique proposé au début de l'article. En plus d'être invalidée par sa dépendance au modèle précité, cette étude, qui utilise la technique des juges, ne fait mention d'aucun des contrôles que s'imposent normalement les chercheurs: utilisation de plusieurs juges, utilisation de juges externes, formation des juges, présentation d'un coefficient d'accord.

Notons enfin en dernier lieu que ce texte-synthèse passe sous silence diverses observations, concernant notamment la représentativité indémontrée de l'échantillon de professeurs, l'analyse incomplète des données de la recherche, l'interprétation simpliste des taux d'utilisation du questionnaire PERPE, l'utilisation fautive (de l'avis même de leurs auteurs) de texte de deux chercheurs de l'INRS-Éducation (Beaudry, 1973; Gauthier, 1973).

Ainsi, la conclusion selon laquelle le test PERPE serait dans une situation de retard historique par rapport à l'évolution de la pédagogie dans les CEGEP ne peut valoir plus que la démarche qu'on a utilisée pour y arriver.

2. Le point final

Devant cette accumulation de faiblesses à tous les niveaux de la recherche et en l'absence de qualités

qui auraient compensé pour elles, nous ne pouvons échapper à la conclusion que ce travail ne rencontre pas les exigences minimales d'une production scientifique et, conséquemment, qu'il ne fait aucunement avancer la question.

Pourtant, nous croyons que le cadre théorique élaboré dans le texte du Conseil supérieur de l'Éducation peut servir de base à des travaux enrichissants dans le domaine de la recherche en éducation. Ainsi, nous trouvons éclairante l'analyse de l'activité éducative en termes de conceptions mécaniste et organique: elle nous semble même constituer un point de départ intéressant pour la construction d'un modèle typologique des comportements pédagogiques en situation d'enseignement.

C'est pourquoi nous regrettons que le modèle imaginé par M. Lamontagne et ses collaborateurs contienne des contradictions et des ambiguïtés qui l'empêchent de conduire à une analyse valable de la situation pédagogique actuelle au niveau collégial. Nous espérons toutefois que ce premier effort pour opérationnaliser les réflexions pédagogiques du C.S.E. ne resteront pas sans lendemain.

RÉFÉRENCES

- BEAUDRY, M. (1973). *L'Influence des caractéristiques «étudiant» et «professeur» sur les mesures d'attente, de réalité et d'insatisfaction du test PERPE*. Communication présentée au congrès de l'ACFAS, Montréal, mai 1973.
- BERELSON, B. (1954). Content Analysis. In Lindzey G. (Ed.) *Handbook of Social Psychology*. Reading, Mass.: Addison-Wesley. pp. 488-522.
- CHABOT, M. (1970). *La Validité du test PERPE*. Texte B-440, document 0570-02. Montréal: INRS-Éducation.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1971). *L'Activité éducative*. Québec; l'éditeur officiel du Québec.
- FOUCHER, R. (1972). La satisfaction des étudiants: une composante importante de l'apprentissage? *Prospectives*, vol. 8, n° 2, pp. 67-73.
- FOUCHER, R. (1973). *Deux ou trois choses à connaître à propos du questionnaire PERPE*. Montréal: INRS.
- GAGNÉ, F. (1973). Vicissitudes d'une expérience de changement planifié basée sur l'évaluation des enseignants par les étudiants. Dans R. Tessier et Y. Tellier (Eds.) *Changement planifié dans les organisations: théorie et pratique*. Montréal: I.F.G.

GAGNÉ, F., PIERRE, P. et RENAUD, M. (1973). *Analyse critique du texte «Le Test PERPE et les valeurs éducatives des professeurs et des étudiants des CEGEP» (version diffusée en août 1973)*. Montréal: INRS-Éducation, document 1173-04.

GAUTHIER, F. (1973). *Principales dimensions de la mesure «RÉALITÉ» du questionnaire PERPE*. Communication présentée au congrès de l'ACFAS, Montréal, mai 1973.

LAMONTAGNE, J., PARIZEAU, C.B. et THERRIEN, R. (1973). Le Test PERPE et les valeurs éducatives des professeurs des CEGEP. *Prospectives*, vol. 9, n° 5, pp. 290-299.

NUNNALLY, J.C. (1967). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.

PEAR, T.H. (1964). Empathy. In Gould, J. and Kolb, W.L. (Eds.) *A Dictionary of the social sciences*. New York: Free Press.



Ateliers des Sourds (Montréal inc.)