

# la recherche et son objet spécifique

par CLAUDE GAUDET\*

coordonnateur de la formation  
Via Rail

Les manuels de méthodologie et d'introduction à la recherche en éducation ne s'entendent pas sur une classification unique pour les types de recherche dans notre discipline, mais tous reconnaissent que la recherche en éducation n'est pas moins rationnelle, ni moins rigoureuse que la recherche dans les autres disciplines. Comme dans les autres disciplines, *la recherche en éducation consiste à répondre à des questions d'une manière systématique, rationnelle et rigoureuse*. Ce ne sont que les ordres de questionnement qui différencient la recherche en éducation de celle des autres disciplines. Les méthodes de recherche sont tributaires des ordres de questionnement, et non l'inverse. L'angle des ordres de questionnement présente donc un avantage certain par rapport à l'angle des types de méthodes pour tenter de comprendre la recherche en éducation.

## DIVERSES TYPOLOGIES

Tuckman (1978) identifie trois types de recherche : a) recherche fondamentale, b) démonstration, c) enquête (survey) ; Léon (1977) en identifie cinq : a) la recherche fondamentale, b) la recherche appliquée, c) la recherche documentaire, d) la recherche empirique, e) la recherche opérationnelle (recherche-intervention ou recherche-action) ; Best (1977), trois : a) historique, b) descriptive, c) expérimentale ; De Landsheere (1976) en distingue neuf : a) fondamentale, b) appliquée, c) recherche de développement technique, d) recherche collective, e) convergente-divergente, f) commanditée, g) recherche lourde, h) recherche opérationnelle, i) recherche pure ; Van Der Maren (1983) identifie huit approches : a) l'évaluation, b) le développement, c) l'invention, d) l'intervention, e) la théorisation, f) la compréhension, g) l'explication, h) la recherche exploratoire.

\* Jusqu'au printemps 1984, l'auteur était professeur à la section d'andragogie à la Faculté des sciences de l'éducation, à l'Université de Montréal.

## 1. Les ordres de questionnement

Posons d'abord le postulat de la réciprocité entre le savoir théorique et le savoir d'expérience. Par analogie avec ce que dit Artaud de l'apprentissage (1981, p. 149), la quête de savoir poursuivie par les chercheurs en éducation se caractérise par trois démarches (tableau 1).

En bout de piste, la préoccupation principale des chercheurs en éducation, comme c'est le cas dans toutes les autres disciplines d'ailleurs, est l'avancement et le développement de nouveaux savoirs. Ce qui caractérise les nouveaux savoirs en éducation cependant, c'est qu'ils émergent le plus souvent de la dynamique qui se crée entre le savoir théorique et le savoir d'expérience. Comme la pensée et l'action s'alimentent mutuellement, le savoir théorique et le savoir d'expérience sont en constante interdépendance. La question de savoir lequel vient avant l'autre, ou ce qui est encore pire, lequel prévaut sur l'autre, équivaut bien sûr à poser le problème de l'œuf de Christophe Colomb. Nous ne poserons pas ce problème.

Le savoir théorique est établi suivant ce qu'il convient d'appeler une démarche scientifique. Suivant les modes de pensée déductive-inductive, les scientifiques identifient et définissent un problème, ils formulent une hypothèse, ils recueillent, organisent et analysent les données, ils formulent des conclusions, et finalement, ils vérifient, rejettent ou modifient leur hypothèse par le test de ses conséquences spécifiques dans une situation particulière.

Le savoir d'expérience est établi d'une façon essentiellement similaire, suivant un modèle ana-

logue de pensée critique et dans ce que nous appellerons une démarche professionnelle. Les professionnels identifient et définissent un problème, ils formulent un plan d'action, ils recueillent, organisent et analysent les données, ils formulent des conclusions, et finalement, ils vérifient, rejettent ou modifient leur plan d'action par le test de ses conséquences spécifiques dans une situation particulière.

Si la démarche scientifique et la démarche professionnelle sont parfois présentées en opposition, dans certains discours épistémologiques, c'est uniquement à cause de la différence qui existe entre leurs finalités respectives, soit la différence entre le savoir théorique et le savoir d'expérience, et non pas à cause du processus de pensée critique qui demeure essentiellement le même dans les deux cas. Le savoir théorique est au génotype ce que le savoir d'expérience est au phénotype. Le savoir théorique tend vers un haut degré d'abstraction, afin de devenir généralisable par-delà les contraintes de l'histoire, des lieux géographiques et de la culture. De l'autre côté, le savoir d'expérience tendra vers un haut degré de spécialisation, dans le sens d'une application à un cas d'espèce situé dans un contexte historique et culturel prédéterminé.

Le principe de la réciprocité entre le savoir théorique et le savoir d'expérience prend tout son sens dans les cas où un plan d'action épouse, en quelque sorte, les conceptions d'une ou de plusieurs théories. Le fruit de ce mariage, sans vouloir faire un abus de langage, pourrait s'appeler une théorie d'action. Argyris et Schön (1980) parlent de « espoused theory » (c'est-à-dire la théorie dont on épouse, ou fait siennes, les conceptions) et de « theory in use » (c'est-à-dire les conceptions que l'on met effective-

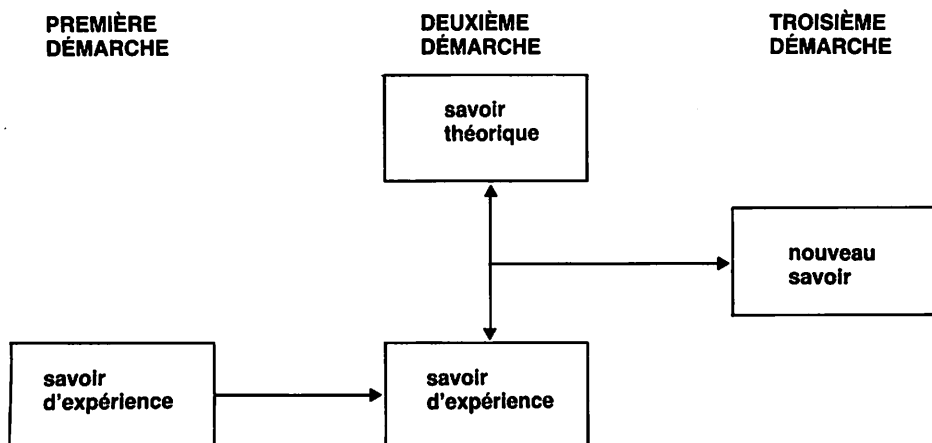
ment en pratique). Une théorie d'action est un système explicatif des liens qui existent entre un plan d'action (c'est-à-dire « theory in use ») et les conceptions théoriques qu'il épouse (c'est-à-dire « espoused theory »). Il y a là l'idée de l'action, l'idée de la réflexion et l'idée de l'action réfléchie.

Si le test ou la vérification des hypothèses du savoir théorique peut s'appuyer sur les canons de la science, il n'en va pas de même pour le test ou la vérification de l'efficacité des plans d'action. Le test ou la vérification de l'efficacité des plans d'action présente en effet des problèmes particuliers. Ces problèmes particuliers viennent de deux caractéristiques des théories d'action, lesquelles sont liées ensemble :

- 1) les théories d'action sont normatives, c'est-à-dire qu'elles dictent des normes de conduite et de comportement, et
- 2) ce sont des théories relatives à des situations qu'elles aident elles-mêmes à créer (voir Argyris et Schön, 1980, p. 25).

Ces caractéristiques soulèvent trois problèmes. Comment peut-on tester ou vérifier des normes ou des valeurs et leur attribuer isolément des conséquences ? Étant donné que les théories d'action tendent à se rendre elles-mêmes efficaces, dans un contexte qu'elles ont aidé à créer, comment peut-on les tester ? Dans le contexte de l'action, nous sommes amenés à démontrer des attitudes engagées (confiance dans le plan d'action, esprit de décision, enthousiasme) et en même temps, en tant que chercheurs, à demeurer sceptiques, expérimentaux, donc à vivre un paradoxe (voir Argyris et Schön, 1980, p. 26).

**TABLEAU 1**



Les caractéristiques des théories d'action entraînent des ordres de questionnement particuliers, comme le proposent Argyris et Schön (1980, p. 21) dans leur modèle d'évaluation des théories d'action. Le tableau 2 illustre un modèle d'évaluation des théories d'action, tiré et adapté des Argyris et Schön.

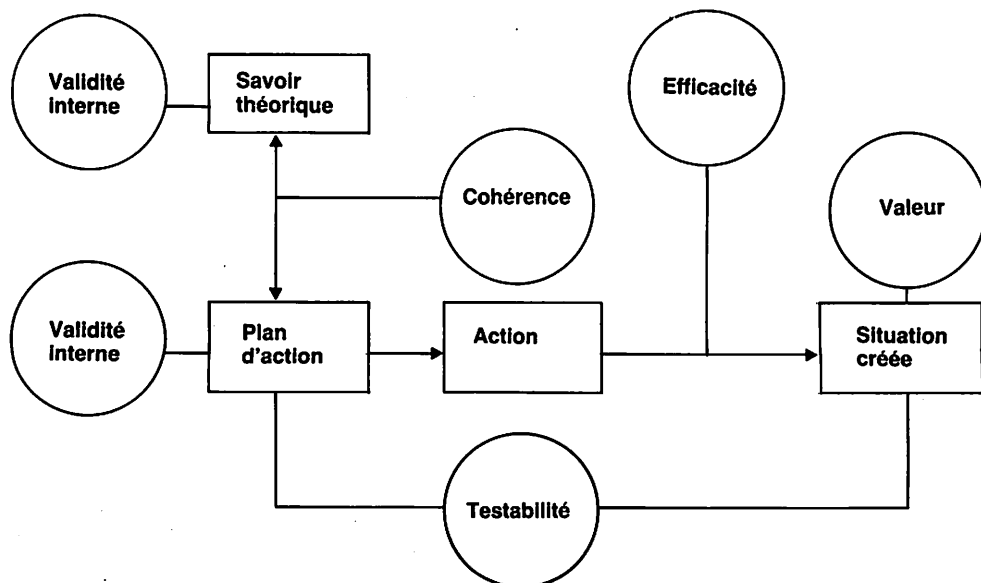
Dans le tableau 2, les rectangles représentent le contenu des théories d'action, tandis que les cercles représentent les ordres de questionnement inhérents à leur évaluation. Ces ordres de questionnement sont :

1. la validité interne
  - a) du savoir théorique (c'est-à-dire « *espoused theory* »),
  - b) du plan d'action (c'est-à-dire « *theory in use* »),
2. la cohérence entre les conceptions théoriques et le plan d'action,
3. l'efficacité des actions telles qu'elles sont exécutées,
4. la valeur des situations créées à la suite des actions,
5. la testabilité des effets des actions en relation avec le plan d'action.

Les ordres de questionnement suggérés par Argyris et Schön dans le modèle d'évaluation des théories d'action donnent une vision élargie du savoir théorique, du savoir d'expérience et surtout de la dynamique qui se crée entre les deux pour déboucher sur un nouveau savoir. En tant qu'universitaires, les chercheurs en éducation peuvent s'intéresser à la réciprocité qui existe entre la démarche scientifique et la démarche professionnelle ainsi qu'à leurs finalités respectives, davantage qu'à l'une ou l'autre prise séparément.

D'une façon générale, les ordres de questionnement proposés par Argyris et Schön s'appliquent au niveau de la recherche dans toutes les autres professions. Dans la pratique, les différentes professions adoptent des démarches professionnelles spécifiques. Ainsi, divers modèles pour guider la pensée des professionnels ont déjà été formulés : Mitchell (1973) et Jura et Walsh (1974) en sciences infirmières, Asimow (1962) et Rosentein (1968) en ingénierie, Checkland (1975) en sciences administratives, Weed (1969) en médecine, Vinter (1967) en service social, Lang et Burnette (1974) en architecture (voir Ingham et Hanks, 1981). En éducation, de tels modèles se retrouvent en plus grand nombre encore : les méthodes d'élaboration de programmes, les méthodes d'enseignement, les modèles d'évaluation... Mais, en éducation comme dans toutes les autres professions, il est important de constater que la démarche professionnelle établit un savoir d'expérience qui, en réciprocité avec le savoir théorique, génère des plans d'action qui, à leur tour, lorsque mis en application, produisent des effets concrets susceptibles de modifier les contingences et l'exercice de la profession. Comme l'architecture, le service social, la médecine, les sciences infirmières, les sciences administratives, l'ingénierie ne sont plus ce qu'elles étaient il y a à peine cinquante ans, l'éducation n'est plus du tout ce qu'elle était dans les années qui ont précédé l'étude de Mgr Parent et elle risque d'être encore réformée par d'autres études et d'autres plans d'action dans un proche avenir. Un tel constat repose sans cesse la très importante question de la définition, donc de la nature, de l'objet spécifique de la recherche en éducation.

TABLEAU 2



## 2. L'objet spécifique de la recherche en éducation

L'objet spécifique de la recherche en éducation recouvre les processus éducatifs des différentes civilisations à travers l'histoire, ceux qui ont été conçus dans le milieu scolaire comme ceux qui ont cours en dehors des écoles, ceux qui s'adressent aux enfants autant que ceux qui s'appliquent aux adultes, ceux que l'on retrouve dans une formation générale, dans une formation professionnelle ou dans une formation socio-culturelle.

Le processus éducatif comprend plusieurs phénomènes de nature différente. Bien sûr, il y a l'enseignement et l'apprentissage, mais ce ne sont pas les seuls phénomènes. L'ensemble enseignement-apprentissage est conçu comme actif, voire même en interaction. Enseigner implique des actes : parler, écrire... Parfois ce sont des personnes qui enseignent à d'autres, avec l'intention de le faire ou non, d'une manière systématique et rigoureuse ou d'une façon intuitive et sans y réfléchir vraiment, en s'appuyant sur des méthodes précises ou tout simplement par l'exemple. Parfois, nous apprenons par l'expérience. Mais, même l'autodidacte interagit avec les choses ou les personnes en apprenant. Dans sa forme la plus pure, le dialogue socratique propose simplement le questionnement. Or le questionnement, même en niant qu'il soit possible d'enseigner quelque chose à quelqu'un, est une interaction et, à des degrés divers, il est éducatif.

Le processus éducatif comprend aussi différents stades. Ces stades sont ordonnés dans le temps, c'est-à-dire qu'ils se succèdent toujours de la même façon : l'analyse des besoins ou intérêts, la formulation des objectifs, la réalisation des activités éducatives et l'évaluation des résultats. Bien que les quatre stades énumérés ci-haut représentent des constantes, leur nature et leur degré d'élaboration peuvent varier à l'infini, suivant les processus éducatifs que l'on observe. Ainsi l'analyse des besoins peut varier de la simple prise de conscience d'un goût de lire quelques écrits sur un certain sujet, jusqu'à la mise en place systématique et rigoureuse de tout l'appareillage requis par les techniques les plus sophistiquées que l'on puisse imaginer pour déterminer les besoins éducatifs d'un groupe d'enfants ou d'un groupe d'adultes. La formulation des objectifs peut varier de l'expression simple d'un vœu d'apprendre quelque chose sur la faune canadienne en se présentant à la porte d'un musée jusqu'à l'élaboration détaillée de tous les objectifs généraux, intermédiaires et spécifiques reliés à l'apprentissage de la neurochi-

urgie. Il peut s'agir d'activités éducatives d'une durée de cinq ou six heures au total, ou il peut s'agir de la réalisation de toutes les activités éducatives pour satisfaire aux exigences du doctorat en physique nucléaire ou en philosophie. L'évaluation peut varier d'une appréciation générale en regard d'un travail de trimestre, jusqu'à l'implantation d'une stratégie complète et valide en vue de reconduire ou de retirer l'accréditation d'une institution d'enseignement supérieur.

La suite d'opérations que représente le processus éducatif est ordonnée dans le temps, mais chacune d'entre elles peut varier dans son application suivant les principes, les normes et les valeurs qu'elle épouse, suivant les personnes, suivant les situations et suivant une multitude d'autres facteurs. Donc, les conséquences ou les effets de différents processus éducatifs sont conjoncturels : telle ou telle méthode d'enseignement peut être efficace auprès de telle ou telle personne, mais non auprès de toutes les personnes, dans telle ou telle circonstance, mais non dans toutes les circonstances, en regard de tel ou tel apprentissage, mais non en regard de tous les apprentissages... Nous retrouvons dans la description qui précède l'idée de plans d'actions particuliers pour atteindre des objectifs prédéterminés. Puisque les plans d'action épousent toujours certaines conceptions théoriques, la notion de théorie d'action s'applique et nous amène à une définition plus complète du processus éducatif. Le processus éducatif est l'ensemble des phénomènes et l'ensemble des opérations qui constituent les plans d'action éducative, l'ensemble des conceptions théoriques qu'épousent ces plans d'action, et les liens qui existent entre ces composantes et entre les personnes qui s'y engagent. Défini en ces termes, nous pouvons affirmer que l'objet spécifique de la recherche en éducation est le processus éducatif.

De ce point de vue, l'objet spécifique de la recherche en éducation est construit par l'être humain, par opposition à un objet qui serait créé par Dieu, et réfère à la notion de théorie d'action, c'est-à-dire à l'idée de théories normatives ou de théories qui dictent des normes, des principes et des valeurs pour guider la conduite et le comportement. Les ordres de questionnement proposés par Argyris et Schön (1980) dans leur modèle d'évaluation des théories d'action, nous permettent de mieux comprendre la complexité de la recherche en éducation.

Le tableau 3 illustre ces ordres de questionnement liés aux différentes composantes du processus éducatif.

Dans le tableau 3, les rectangles représentent les différentes composantes du processus éducatif, tandis que les cercles représentent les ordres de questionnement des chercheurs en éducation. Ces ordres de questionnement sont les mêmes que ceux que nous avons énoncés précédemment, mais nous leur avons ajouté la référence au domaine de l'éducation.

Un objet d'étude est spécifique dans la mesure où il appartient en propre à une seule discipline. Or, le domaine de l'éducation a fait et fait encore l'objet de recherches dans d'autres disciplines. La philosophie, la psychologie, la sociologie, etc., sont toutes des disciplines qui s'intéressent au domaine de l'éducation. Comment alors peut-on faire la distinction entre une recherche en éducation et une recherche en philosophie, en psychologie, en sociologie, etc., lorsque ces recherches sont réalisées dans le domaine de l'éducation ? Dans la définition du processus éducatif, nous avons fait état, entre autres, de deux phénomènes, à savoir l'enseignement et l'apprentissage. Les questions de recherche en éducation peuvent donc être reliées à l'un ou à l'autre, ou encore à l'interaction entre ces deux phénomènes. Des études peuvent aussi être entreprises pour dégager des éléments de connaissance théorique ou pratique relativement aux acteurs, aux contextes, à l'histoire, aux antécédents philosophiques de l'un ou de l'autre phénomène. On voit dès lors la possibilité que toutes les méthodes de recherche connues soient mises à contribution dans la recherche en éducation : les méthodes historiques, philosophiques, sociologiques, psychologiques, ethnographiques, statistiques... Dans certains cas, il peut même être nécessaire de développer de nouvelles

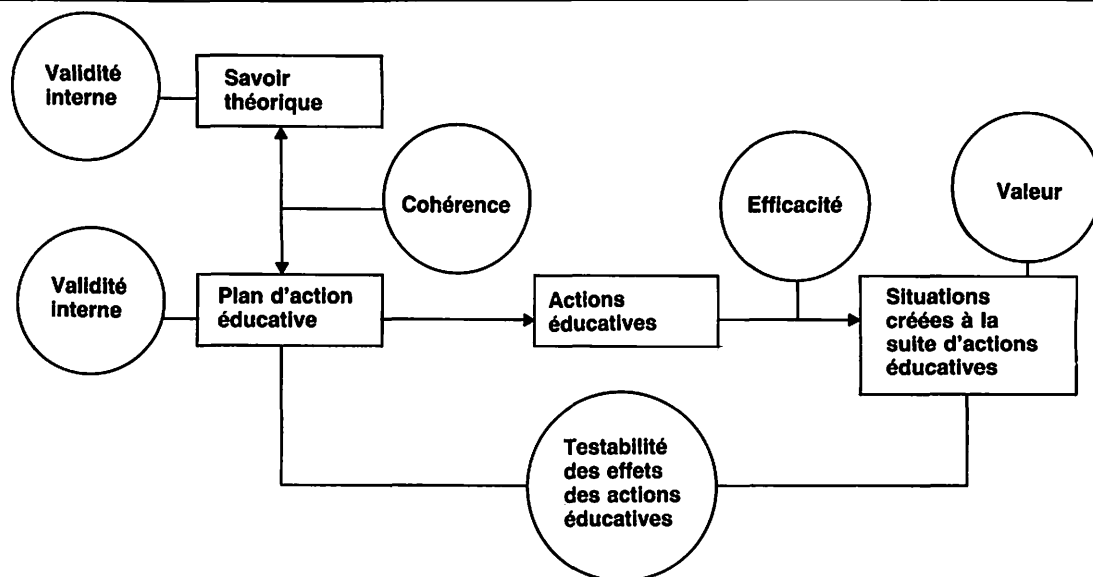
approches appropriées aux problèmes de recherche posés. Une distinction s'impose afin de nous permettre d'identifier les études qui portent sur l'objet spécifique de la recherche en éducation.

### 3. Une distinction

Si la recherche en éducation est très riche et très diversifiée, il est quand même essentiel de faire la distinction entre les études qui portent sur l'objet d'étude spécifique de la recherche en éducation et celles dont l'objectif principal est l'avancement des connaissances dans d'autres disciplines. De façon générale, on reconnaît les études portant sur l'objet spécifique de la recherche en éducation par les ordres de questionnement auxquels elles tentent de répondre. Si l'étude tente de répondre à l'un ou à l'autre, ou à une combinaison de plusieurs ordres de questionnement en relation avec l'une ou l'autre des composantes du processus éducatif ou une combinaison de plusieurs de ces éléments, on peut affirmer que cette étude porte sur l'objet spécifique de la recherche en éducation. Dans le cas contraire, nous sommes en présence d'une étude portant sur une discipline qui peut contribuer au domaine de l'éducation mais qui est différente de lui. Prenons deux exemples :

- 1) P. E. Poirier, J.-C. Fortin et M. Carrier, « Le stress des administrateurs scolaires quant à leur niveau de cosmopolitisme et de localisme » dans la *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. VI, no 3, automne 1980, pp. 487-497.
- 2) W. Horner, « Éducation technique et culture scolaire : une relation difficile. L'exemple français » dans la *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. VI, no 3, automne 1980, pp. 473-486.

TABLEAU 3



La première étude porte sur un domaine différent de celui de l'éducation, la psychologie des organisations. Le modèle théorique qu'utilisent les auteurs est celui de Getzels et Guba. Ils utilisent aussi les modèles de Levinson et de Gouldner. Les questions auxquelles la recherche tente de répondre sont toutes axées sur un ordre de questionnement relié au savoir théorique et à l'avancement de connaissances dans le domaine de la psychologie des organisations. Même si les sujets de la recherche sont des directeurs d'école, aucune référence n'est faite à des ordres de questionnement reliés au processus éducatif. Les ordres de questionnement qui découlent de la recherche réfèrent à un modèle sociologique des organisations et à un modèle transpersonnaliste de la personnalité. Les auteurs auraient pu prendre leurs sujets dans les succursales de la Banque Nationale du Canada, faire la même recherche, vérifier les mêmes hypothèses, arriver à des résultats à peu près semblables. Seulement l'appellation « directeur d'école » des sujets de la recherche est spécifique à l'éducation : c'est donc en cela seulement que l'on peut dire que la recherche contribue au domaine de l'éducation. Si les auteurs avaient choisi les gérants de succursales de la Banque Nationale, un raisonnement analogue nous amènerait à dire que la recherche contribue au domaine des Hautes études commerciales. Cependant, la recherche reste du domaine de la psychologie des organisations.

La deuxième étude, celle de W. Horner relève de l'objet d'étude spécifique de la recherche en éducation. La recherche de Horner réfère à des ordres de questionnement directement reliés au processus éducatif. Il compare le système d'éducation technique en France et en URSS. Il s'interroge sur la réforme des curricula, sur le problème de l'initiation au monde du travail et de la relation entre l'école et l'environnement socio-économique. Il définit la technologie et en donne l'origine historique. Il fait un lien entre l'enseignement de la technologie et la politique de l'éducation en France, plus spécifiquement dans la « Réforme Haby ». De façon générale, on peut dire que Horner situe sa recherche à l'intérieur d'un questionnement sur la valeur de la situation créée en France par l'implantation de la politique « pour la revalorisation du travail manuel ». En se posant une question sur la valeur de la situation créée par un plan d'action, par un système éducatif particulier, Horner situe sa recherche au cœur même de l'objet d'étude spécifique de la recherche en éducation.

Dans les deux cas, il s'agit d'excellentes recherches. L'une utilise l'analyse de variance, l'autre est un essai. L'inverse aurait pu être vrai. Ainsi, jugeant de la qualité de ces deux recherches seule-

ment à partir de paramètres méthodologiques restrictifs, les positivistes risqueraient probablement de faire l'erreur d'identifier la première recherche comme étant la meilleure. Au contraire, les ordres de questionnement représentent des critères plus sûrs que les types de méthodes pour permettre d'abord d'identifier les recherches portant sur l'objet d'étude spécifique de la recherche en éducation, et de poser ensuite un jugement sur leur qualité, une prérogative qui appartient en propre à chaque discipline.

## Conclusion

Dans le présent essai de définition, nous avons pris position en faveur des ordres de questionnement proposés dans le modèle d'évaluation des théories d'action par Argyris et Schön (1980) pour délimiter le domaine de la recherche en éducation. L'objet d'étude spécifique de la recherche en éducation a été défini comme étant le processus éducatif ; par analogie avec la notion de théorie d'action, l'ensemble des phénomènes (c'est-à-dire, enseignement, apprentissage...) et l'ensemble des opérations (c'est-à-dire, analyse des besoins, formulation des objectifs, réalisation des activités, évaluation des résultats) qui constituent les plans d'action éducative, l'ensemble des conceptions théoriques qu'épousent ces plans d'action, et les liens qui existent entre ces composantes et entre les personnes qui s'y engagent, forment le processus éducatif. Et finalement, nous avons montré comment les ordres de questionnement reliés au processus éducatif pouvaient nous aider à faire la distinction entre les recherches portant sur le domaine de l'éducation et les recherches portant sur le domaine des autres disciplines.

Au moyen de cette analyse, nous croyons avoir apporté une certaine contribution au problème de la définition de la recherche en éducation, en fondant notre réflexion sur l'ordre des questions que posent les chercheurs en éducation, plutôt que sur l'une ou l'autre des nombreuses typologies des méthodes qu'ils utilisent. Bien sûr, ce travail de définition de la recherche en éducation reste imparfait, voire incomplet. Par conséquent notre dernière ligne sera une invitation à poursuivre les réflexions, de telle sorte que l'ignorance de ceux qui dénigrent la recherche en éducation soit un phénomène de plus en plus isolé et non significatif pour nous, et que la recherche elle-même conduise à l'utilisation de ses propres découvertes.

## BIBLIOGRAPHIE

ARGYRIS, C. et D.A. SCHON, *Theory in practice : increasing professional effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1980.

- ARTAUD, G., « Savoir d'expérience et savoir théorique : pour une méthodologie de l'enseignement basée sur l'ouverture à l'expérience », *La Revue des Sciences de l'éducation*, vol. VII, n° 1, Hiver 1981.
- ASIMOW, M., *Introduction to design*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1962.
- BEST, J.W., *Research in Education*, (3<sup>e</sup> édition), New Jersey, Prentice-Hall, 1977.
- CHECKLAND, P. B., « The development of systems thinking by systems practice — a methodology from an action — research program », *Progress in cybernetics and systems research*, Robert Trappl (éd.), Vol. II, Washington, D.C., Hemisphere Pub. Corp, 1975.
- DE LANDSHEERE, G., *Introduction à la recherche en éducation*, (4<sup>e</sup> édition), Paris, Armand Colin-Bourrellet, 1976.
- INGHAM, R.J. et G. HANKS, « Graduate degree programs for professional adult educators », *Preparing educators of adults*, S. M. Grabowski et al. (éd.), San Francisco, Jossey Bass Pub., 1981.
- LANG, J. et C. BURNETTE, « A model of the designing processes », *Designing for human behavior : architecture and the behavioral sciences*, J. Lang, C. Burnette et al. (éd.) St Rousberg, PA. Bowden, Hutcheson and Ross, 1974.
- LÉON, A., J. CAMBON et al., *Manuel de psychopédagogie expérimentale*, Paris, P.U.F., 1977.
- MITCHELL, P.H., *Concepts basic to nursing*, New York, McGraw-Hill, 1973.
- ROSENSTEIN, A.B., *A study of a profession and professional education*, The final publication and recommendations of the U.C.L.A. Educational development program, School of engineering and applied science, U.C.L.A., EDP-7-68, décembre 1968.
- TUCKMAN, B.W., *Conducting Educational research*, New York, Harcourt Brace Jova Novitch Inc., 1972.
- VAN DER MAREN, J.M., *Introduction aux problématiques et aux méthodes de recherche en éducation*, (version préliminaire), CRFSE-5-6-7, monographie, 1983.
- VINTER, R. D., « Problems and processes in developing social work practice principles », *Behavioral science for social workers*, E. Thomas (éd.), New York, The Free Press, 1967.
- WEED, L.L., *Medical records, medical education and patient care : the problem-oriented records as a basic tool*, Cleveland (Ohio), The Press of Case Western Reserve University, 1969.
- YURA, H. et M.B. WALSH, *The nursing process*, (2<sup>e</sup> édition), New York, Appleton-Century-Crofts, 1973.

## Livres reçus Livres reçus Livres reçus

- ABRAMSON, ROBERT et WALTER HALSET. *Comment améliorer les performances de l'entreprise : introduction à la méthode ASP!* Robert Abramson et Walter Halset. — Genève : Bureau international du travail, 1983. — IX, 225 p. — ISBN 92-2-202082-0.
- Bulletin EURYDICE* (Réseau d'information sur l'éducation dans la Communauté européenne) no 10, Bruxelles mars 1984. — « Transition de l'école à la vie adulte et professionnelle ».
- CAGLAR, Huguette. *La psychologie scolaire*. Paris, Presses universitaires de France, 1983. — 128 p. — ISBN 2-13-038135-9.
- DUVAL, ROCH. *Morale et relations humaines!* Roch Duval. — Québec : Presses de l'Université Laval, 1983. — 294 p. — ISBN 2-7637-7027-4. « Propos sur la vie et le travail, suivis d'un Guide d'éthique à l'intention des professionnels de la relation d'aide ».
- L'éducation des autochtones : les dernières réalisations*. — Toronto : Association canadienne d'éducation, 1984. — 96 p. — ISBN 0-919078-87-7.
- Entre l'école et le marché du travail : des liens à resserrer*. — Toronto : Association canadienne d'éducation, 1983. — 135 p. — ISBN 0-919078-89-3.
- Estuaire*. — Québec, nos 9-10, déc. 1978. — ISSN 0700-36X.
- Estuaire*. — Québec, no 24, été 1982. — ISSN 0700-365X.
- Formation et emploi* ; le magazine des ressources humaines. Laval : Éditions Lalancette, vol. 1, no 1, 1984. —
- GAUDREAU, Jean. *Enquête sur les connaissances des adolescents montréalais!* Jean Gaudreau. — Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1983. — 95 p. — ISBN 2-920298-15-1.
- KRENTZMAN, MEYER et ESTHER BENAÏM-QUAKNINE. *Lexique de concepts judaïques choisis!* Rabbin Meyer Krentzman et Esther Bénéaim-Quaknine. — Québec : Office de la langue française, 1983. — 272 p. — ill. — ISBN 2-551-05624-1.
- Les salaires ; manuel d'éducation ouvrière*, — 3<sup>e</sup> éd. — Genève : Bureau international du travail, 1984. — 182 p. — ISBN 92-2-102961-1.
- Lettres québécoises* ; revue de l'actualité littéraire. — Montréal : Éditions Jumonville, Été 1984 (no 34). — 111 p. ill. — ISSN 0382-084X.
- Lettres québécoises* ; revue de l'actualité littéraire — Montréal : Éditions Jumonville, Printemps 1984 (no 33). — 103 p. — ill. — ISSN 0382-084X.
- Nos livres* ; revue d'analyse de l'édition nationale. — Montréal : Office des communications sociales, vol. 15, janvier 1984. — ISSN 0384-7446.
- PICARD, FRANÇOIS et DANIELLE SHAW. *L'ordinateur apprivoisé!* François Picard et Danielle Shaw. — Sil-lery : Presses de l'Université du Québec et Québec Science, 1983. — 98 p. — ill. — ISBN 2-920073-08-7.
- ROY, BRUNO. *Imaginer pour écrire ; ateliers d'écriture et enseignement de la poésie* ; Bruno Roy. — Montréal : Éditions Nouvelle optique, 1984. — 214 p. — ill. — ISBN 2-89017-065-9.