

## Études, revues, livres

Volume 18, numéro 3, 1992

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900751ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900751ar>

[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

(1992). Compte rendu de [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(3), 499–523. <https://doi.org/10.7202/900751ar>

## Recensions

### Études, revues, livres

Cormier, R. (1991). *Eqrir otreman, lir davantaj, grandir organigman*. Sherbrooke: Ortograf 2000.

Roger Cormier propose, dans *Eqrir otreman, lir davantaj, grandir organigman*, un nouveau code orthographique. Il présente dans la première partie les motivations pour une modification de l'orthographe: celles-ci prennent la forme d'une critique du caractère élitiste du système de l'éducation au Québec. Dans la deuxième partie, il présente les principes qui régissent son code orthographique.

Le code orthographique tel que proposé par Cormier n'est ni simplifié ni fonctionnel, contrairement à ses prétentions. Premièrement, le code en question présente plusieurs incohérences. Prenons par exemple la question du marquage du pluriel. Celui-ci est quelquefois marqué par un «s» à la fin du mot, mais quelquefois non. Il en va de même pour la liaison du pluriel en début de mot (comme dans «lé-z-adolésan») qui est quelquefois marquée d'un «z» mais, au moins aussi souvent, n'est pas signalée du tout.

Par ailleurs, il transcrit le son «ch» par les lettres «sh» pour éviter, dit-il, d'avoir recours à la lettre «c» (p. 200). Cependant, dans le même paragraphe on retrouve «...çom la peste...» et «...ç'é d'avoir...» où la lettre «c» est utilisée pour transcrire deux sons différents.

L'auteur prétend aussi transcrire «au son», et c'est dans cet esprit qu'il écrit «optenir» pour «obtenir»; mais il ne transcrit pas «tsu» pour «tu», contrairement à la prononciation de tous les Québécois. D'autre part, le fait d'écrire «oy» pour le son [waj] comme dans «foyer» ne présente pas d'évidence de simplification du code orthographique.

Par ailleurs, Cormier refuse d'avoir à distinguer à l'écrit entre «ces» et «ses» parce que l'oral ne le fait pas. Il ne comprend visiblement pas les mécanismes qui sont à l'oeuvre dans les langues naturelles. Tout code linguistique comporte des ambiguïtés, et les mécanismes de désambiguïstation sont différents à l'oral et à l'écrit.

Il est étonnant de la part d'un universitaire que celui-ci n'ait pas pris en considération les différentes études qui ont été faites antérieurement en vue d'une réforme de l'orthographe; en fait, ce dernier s'y refuse sous prétexte que la lecture nuit à l'écriture! (p. 71). Par ailleurs, il cite à l'appui de ses motivations pour modifier l'orthographe, des auteurs connus, notamment Smith et Chomsky; cependant, il cite ceux-ci hors contexte et en déformant considérablement leur pensée.

Le texte de l'ouvrage est à l'image de sa transcription: incohérent et tortueux. Il est constitué d'un tissu désordonné d'idées et d'impressions pour le moins difficiles à suivre. L'auteur semble en être conscient, et prétend de cette façon cultiver ce qu'il appelle son «cerveau droit»: il faut comprendre qu'il s'agit ici de sa créativité et de son intuition. L'auteur prétend que l'organisation de la pensée est plus claire quand on n'a pas à se préoccuper de l'orthographe (p. 77) (ce dont son livre ne témoigne pas!) et que la connaissance de l'orthographe nuit à la créativité (!) (p. 39).

Selon Cormier, le fait de dénoncer une «faute d'orthographe» constitue en fait une manifestation d'agressivité refoulée (p. 66) et celui de nous conformer au code orthographique remplace l'obéissance aveugle que nous avons déjà eue envers l'autorité papale (p. 90). Ce livre constitue en fait une justification des propres incapacités de l'auteur; celui-ci avoue (p. 76) n'avoir jamais réussi à maîtriser le code orthographique.

À l'heure où tout le monde dans le système d'éducation au Québec est enfin concerné par la question de la qualité du français chez nos jeunes, il est regrettable qu'un tel fatras d'inepties émane de l'un de nos professeurs d'université.

Diane Daviault  
Université du Québec à Chicoutimi

\* \* \*

Dugas, A. et Soucy, P. (1991). *Le dictionnaire pratique des expressions québécoises*. Montréal: Éditions Logiques.

Outre la présentation et les références d'usage, *Le dictionnaire pratique des expressions québécoises* comporte deux grandes parties: une liste de 5 610 entrées en ordre alphabétique et un très volumineux index qui permet de repérer une expression quelconque à partir d'un des mots-clés qu'elle contient. Chaque entrée commence par une expression (par exemple, 3 676 Fourrer le chien) suivie d'une définition sommaire (*vivoter*, *besogner* à gauche et à droite), qui peut être une citation d'un autre ouvrage ou une définition origi-

nale. Dans la plupart des cas, la définition est suivie d'une expression équivalente ou très proche, avec référence. Cette organisation justifie sans doute l'étiquette «pratique» qui figure dans le titre. En effet, l'ouvrage permet de trouver une expression en partant du verbe de tête ou d'un autre mot (dans l'Index, le mot «chien», par exemple, est suivi de 47 références à des numéros d'entrée. Le mot «cochon» est moins prolifique, mais il apparaît tout de même dans 18 entrées alors que pour le mot «coeur», l'Index fournit 62 renvois). C'est dire que cet ouvrage permet une exploitation thématique en plus de la lecture alphabétique.

Qu'y trouve-t-on? Les auteurs affirment qu'ils ont examiné quelque dix mille expressions pour arriver à ces 5 610 entrées. On y trouve donc toute sorte d'expressions, «des vertes et des pas mûres». Autant l'on est surpris d'y retrouver des expressions qu'on pensait «indignes» du dictionnaire (prendre ça cool, être un grand slaque), autant l'on s'amuse d'y découvrir des expressions savoureuses (être un grugeux de soutien-gorge, avoir un dossier long comme le bras), autant l'on est agacé de lire des expressions qui n'ont rien de québécois, sinon une fine nuance (s'en aller à vau-l'eau, aller au petit coin, trancher le noeud gordien, être un fier-à-bras). Les auteurs n'expliquent pas les critères qui leur ont permis d'établir une frontière entre expressions françaises et expressions québécoises.

Si les spécialistes peuvent facilement y trouver matière à critique, ils devront toutefois reconnaître que cet ouvrage a le mérite de réunir une riche documentation et de la présenter d'une façon accessible au plus grand nombre. On peut féliciter les auteurs d'avoir osé le publier. On pourrait aussi, sans être trop méchant, leur reprocher de «tourner les coins ronds». Par exemple, le titre est prétentieux et trompeur: ce n'est pas «Le» mais «un» dictionnaire. Le contenu est loin de l'exhaustivité que le titre annonce, puisqu'on n'a retenu que les expressions *verbales*. Les définitions sont pour le moins sommaires. On ne trouve aucune indication sur la valeur d'emploi des expressions: un lecteur naïf ne peut savoir si l'expression est courante ou exceptionnelle, si elle est récente ou ancienne, encore moins d'où elle provient.

Les auteurs ont choisi d'être pratiques, de viser un grand public au lieu de plaire à quelques érudits. C'est leur choix.

*Le dictionnaire pratique des expressions québécoises* n'est peut-être pas «un instrument nécessaire à l'apprentissage du français du Québec», comme on l'a écrit en quatrième de couverture. On vivait avant, on pourrait vivre sans lui. Mais c'est un outil de plus. Un outil qui trouvera sûrement sa place à côté des ouvrages forts variés qui zigzaguent autour de nos parlers.

Guy Simard  
Université du Québec à Rimouski

Girod, R. (1991). *Le savoir réel de l'homme moderne*. Paris: Presses Universitaires de France.

Dans sa dernière livraison, Roger Girod aborde un thème qui a déjà donné lieu à d'innombrables débats, entre ceux qui prétendent que le niveau culturel s'améliore et ceux qui crient à la décadence culturelle postmoderne.

En 230 pages, Roger Girod, dans son style direct et dépouillé, condense ce que nous savons des connaissances des adultes dans les pays développés en ce qui regarde le raisonnement logique, la lecture, l'écriture, le calcul, les notions scientifiques élémentaires, les qualifications professionnelles et aussi les connaissances relatives à la politique, à l'informatique et aux langues. Les morceaux de ce miroir qu'il nous tend composent une mosaïque inquiétante dont je vais essayer de résumer les principaux éléments.

Le livre commence par une note optimiste: les résultats aux tests d'intelligence s'améliorent nettement au cours des dernières décennies. Plus les tests concernent les facultés logiques, plus l'amélioration est importante. En revanche, cette tendance s'inverse lorsque l'on passe aux connaissances de base. Un Américain sur cinq seulement se situe au-dessus d'un niveau très élémentaire: comprendre les éditoriaux de la grande presse, savoir consulter un horaire de chemin de fer, pouvoir s'exprimer par écrit sur des questions simples ou pouvoir vérifier une facture. Des enquêtes suisses - dont une de Girod lui-même - confirment la même tendance: le niveau des connaissances de base est en baisse. Ces constatations viennent contredire certaines données françaises mises en valeur par Baudelot et Establet dans leur livre *Le niveau monte*.

Les enquêtes consacrées à la lecture corroborent pour la plupart la thèse du déclin. Elles sont contrebalancées toutefois par les études sur la maîtrise des langues étrangères, qui établissent la progression de l'anglais et, dans une moindre mesure, celle du français.

Le chapitre sur les connaissances politiques repose sur une large convergence des travaux empiriques. Depuis la Seconde Guerre mondiale, on sait que la connaissance des enjeux électoraux, des responsables et des orientations politiques est très approximative. La prolifération médiatique n'a pas vraiment entamé ce phénomène, exception faite pour les stars de la politique ou les événements extraordinaires. Par ailleurs, la capacité à expliquer les choix politiques est assez souvent nulle, majoritairement peu précise et rarement bien articulée.

Le tableau de nos connaissances scientifiques n'est pas brillant lui non plus. La moitié des Américains ignorent que les lois scientifiques sont provisoires, que les poissons sont apparus avant les mammifères, et 10 % à peine sont capables de donner une définition acceptable de l'activité scientifique. Des constats semblables ont été faits en Europe. Entre 10 et 25 % des Européens ne

savent pas que la Terre tourne autour du Soleil; 50 % ignorent qu'elle met un an pour accomplir une révolution. Pis encore, une enquête sur la notion d'ADN auprès d'une population étudiante en France apporte des réponses agrémentées de termes scientifiques, mais généralement incohérentes. L'étudiant croit savoir, mais il nage en fait dans un pseudosavoir fait de mots dont le sens précis lui échappe.

Le chapitre sur l'informatique illustre le phénomène d'automatisation dans l'usage de produits sophistiqués, usage devenu tellement simple qu'il ne met en oeuvre que la connaissance de l'alphabet et de codes d'accès aisés à acquérir. Enfin, le chapitre sur la division du travail critique la thèse de la déqualification et conclut à la disparition des spécialisations les moins qualifiées.

Roger Girod nous rappelle fort à propos que la sociologie de la connaissance n'est pas seulement celles des systèmes d'idées et des grandes spéculations épistémologiques, mais aussi celle de la connaissance ordinaire. Il trace de l'homo sapiens un portrait très utilitariste. Notre mémoire semble suivre surtout les exigences de l'usage. Tout ce qui n'est pas mobilité, appliqué, réappris en permanence, sombre dans l'oubli. La culture gratuite est une nécessité pour peu de monde. Les éducateurs lucides ne peuvent esquiver ce bilan de leur très relative efficacité. Les chantres de la décadence ou du progrès ne pourront pas non plus contourner ces petites questions anodines patiemment collectées par l'auteur. Les réponses donnent le vertige, car elles ébranlent une fois de plus nos certitudes et notre foi dans cette société du progrès scientifique, technique et informationnel.

André Petitat  
Université du Québec à Montréal

\* \* \*

Mialaret, G. (1991). *Les sciences de l'éducation*. Paris: Presses Universitaire de France.

*Les sciences de l'éducation*, de la collection Que sais-je?, est l'oeuvre d'un professeur réputé de l'Université de Caen, auteur de nombreux livres sur l'éducation, la pédagogie et la formation des enseignants. C'est la 5<sup>e</sup> édition d'un livre paru d'abord en 1976, dans une conjoncture politicosociale marquée par l'entrée officielle des sciences de l'éducation dans l'Université française en octobre 1967. Il a pour objectif essentiel d'élaborer la notion de sciences de l'éducation et d'en préciser le concept.

Les chapitres 1 et 2 définissent le terme «éducation», donnent les caractéristiques d'une bonne éducation et analysent les facteurs déterminant les

situations éducatives. Mialaret souligne la complexité de ces situations et des phénomènes propres au domaine. Il montre la nécessité de faire appel à un très grand nombre de domaines scientifiques pour expliquer les facteurs et les relations qui entrent en jeu dans cette discipline. Le chapitre 3 dresse le tableau des disciplines qui constituent les sciences de l'éducation. Malgré leur diversité, l'auteur affirme au chapitre 4 que les sciences de l'éducation ont une unité qui les distingue des autres domaines de la recherche scientifique. Le chapitre 5 met l'accent sur la variété des types de recherche scientifique que l'on trouve en éducation. Les deux derniers chapitres tentent de définir le rôle des sciences de l'éducation et de situer cette famille scientifique dans le passé, le présent et l'avenir.

La conclusion paraît évidente: l'éducation mérite d'être promue au rang d'objet de science. L'éducation, dernière venue dans le concert scientifique, commence enfin à prendre au xx<sup>e</sup> siècle une importante dimension épistémologique. Tout enseignant et tout formateur doivent en être conscients afin d'élaborer des modèles pour leurs actions.

Dans l'ensemble, l'ouvrage de Gaston Mialaret constitue une solide pierre d'assise à partir de laquelle on peut définir la discipline et la situer par rapport aux autres domaines scientifiques. Par son analyse logique, détaillée, et cohérente des fins de l'éducation, des conditions entourant l'éducation et des liens qu'entretient l'éducation avec plusieurs disciplines, Mialaret justifie la place de l'éducation dans le domaine scientifique et légitimise cet ensemble de disciplines qu'on nomme les sciences de l'éducation.

On aurait pu souhaiter que Mialaret développe certains thèmes issus des recherches récentes en éducation, par exemple la relation entre théorie et pratique. Nous avons l'impression que l'information est moins pertinente aujourd'hui qu'elle ne l'était dans les années soixante-dix en France. Néanmoins, l'ouvrage constitue un excellent document de base pour qui veut comprendre l'objet d'étude que constituent les sciences de l'éducation. Il est particulièrement indiqué à tous ceux qui oeuvrent dans la formation des enseignants.

Claudette Tardif  
Université de l'Alberta

\* \* \*

Lessard, C., Perron, M. et Bélanger, P. W. (dir.). (1991). *La profession enseignante au Québec: enjeux et défis des années 1990*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture (Document de recherche n° 30).

Produire un aperçu global d'un ouvrage collectif représente une opération de synthèse très complexe, surtout quand il s'agit de dix articles fort inégaux du point de vue de la qualité.

Une fois cette mise en garde énoncée, voici un ouvrage qui faisait jusqu'ici défaut car il concerne la profession enseignante au Québec. En effet, plusieurs tensions traversent tous les paliers du système d'enseignement et les auteurs s'attaquent aux enjeux spécifiques de chaque ordre d'enseignement. Cependant, la présentation de M. Perron aborde, de façon globale, la profession enseignante en identifiant trois préoccupations majeures qui touchent l'ensemble du corps enseignant: la première fait référence à la spécificité de l'acte d'enseigner, la deuxième concerne le peu de reconnaissance sociale du métier et la troisième a trait au vieillissement du personnel enseignant au Québec.

Pour sa part, C. Lessard reprend les mêmes préoccupations et nous amène à parcourir une argumentation fort intéressante. À partir des études de la sociologie des organisations et du travail, l'auteur tente de dégager les éléments d'une problématique de la professionnalisation de l'enseignement, ce qui amène le lecteur aux deux grandes tensions qui caractérisent le corps enseignant au Québec: la professionnalisation du métier ainsi que le vieillissement et le renouvellement du personnel de l'enseignement. Ces deux préoccupations constituent d'ailleurs les deux parties du volume.

La première partie débute avec une analyse sociohistorique de M. Mellouki qui examine les rapports entre les représentants de l'Église, de l'État et des organisations syndicales, leurs incidences sur la qualification des enseignantes et des enseignants et sur la manière dont ils se définissent. Les textes de Lessard, Tardif et Lahaye sur les enseignants du primaire et du secondaire, de Maheu et Robitaille sur les enseignants de Cégep et celui de Dandurand sur les professeurs universitaires abordent, avec des angles d'analyses particulières, les mêmes problématiques: la qualification et la recherche d'une identité professionnelle.

La deuxième partie permet de faire le constat que le vieillissement du corps enseignant et son renouvellement constituent un problème urgent à considérer dans tous les ordres d'enseignement du système éducatif québécois. Bousquet nous offre un portrait des effectifs à temps plein des commissions scolaires et des besoins de recrutement afin de renouveler le corps enseignant québécois au cours des vingt prochaines années. Perron, Bélanger et Hart présentent la même problématique au niveau universitaire et analysent les pratiques d'embauche des nouveaux professeurs-chercheurs dans les universités.

La conclusion ouvre quelques pistes de réflexion sur la profession enseignante dans un contexte social caractérisé par la mutation culturelle, la récession économique, la transformation du marché du travail, la remise en question du rôle de l'État, etc., et dans lequel les enseignantes et les enseignants devront consolider une nouvelle identité professionnelle.

Bref, ce collectif présente un synthèse intéressante des débats actuels autour de la profession enseignante et constitue un point de référence pour



tous ceux qui réfléchissent au métier enseignant, aux exigences de formation qu'il impose et à la qualité de l'éducation.

Marta Anadón  
Université du Québec à Chicoutimi

\* \* \*

Laurin, N., Juteau, D. et Duchesne, L. (1991). *À la recherche d'un monde oublié: Les communautés religieuses de femmes au Québec de 1900 à 1970*. Montréal: Le Jour Éditeur.

L'équipe de recherche, à laquelle on doit *À la recherche d'un monde oublié*, féministe et militante, voulait retrouver des femmes effacées mais décidées, au-delà de la sénatrice Casgrain, parmi les humbles filles des saintes fondatrices Gamelin, Marie-Rose, Marguerite Bourgeoys et autres. La réussite est admirable grâce à la patience et à la méthode, malgré les survivantes - cette cohorte d'archivistes en voie de disparition - dont on ne sait si les manies et les réticences sont attribuables à l'âge actuel ou au profil de formation stéréotypée d'il y a soixante ans. En effet, le récit de la recherche, pendant les 150 premières pages, est un délicieux modèle de démarche et de méthodologie sociographiques, enjolivé, brodé fin, à partir de la relation anecdotique entre chercheurs dans le vent et révérendes soeurs soupçonneuses.

L'on débouche, à partir du chapitre 4, sur ce que cela donne et sur ce que cela donnait. Entre autres, les religieuses ont d'abord «fait l'école» dans les villes et villages, souvent aux petits garçons comme aux filles, ensuite dans les couvents pour l'élite, au profit d'une société surtout terrienne, enfin, dans les écoles normales à brevets complémentaires, C et B où, dans cent et quelque établissements (nombre équivalent à celui des collèges classiques masculins), des milliers de filles de tout milieu ont pu, trois quarts de siècle durant, poursuivre des études secondaires et professionnelles. (D'après Henripin et Martin, 1965, *La population du Québec et de ses régions*, les diplômées n'avaient qu'une courte longévité dans l'enseignement, soit jusqu'au mariage, mais alors elles apportaient en dot au foyer une formation et une culture qui dépassaient de beaucoup la calligraphie et l'orthographe correcte; voir également Mellouki, 1989, *Savoir enseignant et idéologie réformiste*). Les religieuses ont donc constitué entre le quart et le tiers des effectifs enseignants pendant la période, apprend-on. Quasi gratuitement; beaucoup «charitablement», c'est la formule historique du développement éducatif qu'ont connue tant de pays occidentaux.

On s'en doutait: les religieuses venaient des villages, étaient filles de cultivateurs, avaient été élevées dans des familles nombreuses; on les propulsait et exploitait dans un milieu urbain, en pleine évolution progressiste. La langue de bois ne nous est pas épargnée: dûment, il est question de paysannerie (en

Amérique du Nord!), de la petite et de la grande bourgeoisie (nos notaires et marchands généraux!); de justesse sont oubliés les prolétaires montréalais de la bataille du rail à la canadienne... C'est la faucille sans le marteau, comme en Chine.

Le chapitre 13, qui décrit la scolarité de 2 000 recrues pendant toutes ces années, nécessiterait une mise au point plus précise, car il y a confusion fréquente entre cycles, niveaux, filières et ordres d'enseignement. Et puisque l'on prévoit, à cet excellent volume, des «publications ultérieures» qui porteront sur les travaux et les jours des religieuses, dont la plus grande partie a été vécue dans le système d'éducation, il importerait d'y mettre ordre dès l'abord.

Il y a autre chose. Situer le Québec de 1900 à 1970 à l'intérieur du triangle Capital - État - Église semble tiré par les cheveux et réducteur. Il faudrait que nos sociologues sortent de leurs carcans importés, de Chicago ou de Paris! D'Abraham (les plaines) à Parent (le rapport), il a fallu attendre deux siècles notre chère révolution, qui ne fut d'ailleurs que tranquille, donc étapiste, comme celle des Ukrainiens. En attendant, le capital était étranger et surtout, avant tout, l'État et l'Église cohabitaient, comme dans tout ancien régime. L'Église était même le seul corps constitué qui était resté de France en 1760 le long du Saint-Laurent. Or, l'Église-dans-l'État, jusqu'à Jefferson en Amérique et Ferry en France, avait charge de la santé et de l'éducation. Elle sera le ministère de l'Éducation au Québec, jusqu'à Gérin-Lajoie. C'est le titulaire qui a changé.

La différence entre l'école de paroisse (publique?) et le couvent urbain (privé?) en est une de niveau beaucoup plus que de statut, historiquement et sans anachronisme. Turcotte, en 1988, dans *L'enseignement secondaire public des frères éducateurs (1920-1970): utopie et modernité*, l'a déjà tiré au clair pour le sous-groupe. Vu la généralisation de la scolarisation à partir des années d'après-guerre, le passage entre la Maison mère et la CEQ, le DIP et le MEQ, de la Sainte Église à l'État Providence, marque davantage une continuité qu'une rupture, ainsi que les auteures l'ont d'ailleurs bien décelé à partir, justement, des mouvements de population.

Malgré ce qu'en a dit Julien Benda en bon surréaliste, ces nouveaux clercs peuvent ne pas trahir. On attend la suite.

André Girard  
Université de Montréal

\* \* \*

Carpentier-Roy, M.-C. (1991). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire*. Montréal: Centrale de l'enseignement du Québec.

La Centrale de l'enseignement du Québec est intéressée à mieux connaître l'état de la santé mentale de ses membres. Elle en a confié l'étude à Marie-Claire Carpentier-Roy, sociologue spécialisée en psychopathologie du travail.

Comme on interroge le rapport subjectif des enseignantes et des enseignants à leur travail et qu'on veut décrypter le sens des discours et des comportements, la méthode qualitative se démontre efficace. L'investigation comporte deux étapes: une brève observation des conditions réelles de la recherche et des entrevues collectives de type semi-dirigé comprenant un protocole d'entrevue. Ces dernières se sont déroulées sur une base volontaire, avec des enseignants de 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle dans trois écoles primaires et trois écoles secondaires ciblées par la CEQ. Pour chacun des deux groupes, on a tenu compte de facteurs comme le milieu socio-économique, la taille de l'école, la situation géographique, la pluri-ethnicité et la violence.

En conclusion de l'étude, il y a asymétrie entre le rapport souffrance-travail et le rapport plaisir-travail, le premier l'emportant sur le second. Les vecteurs reconnaissance, autonomie et pouvoir tissent des rapports sociaux largement tributaires de l'organisation du travail.

La gestion productiviste de l'éducation génère démotivation et retrait. Les enseignantes et les enseignants sont désappropriés des moyens correspondant à leur savoir-faire. Ils sont motivés par l'acte d'enseigner mais non par les conditions organisationnelles, d'où la nécessité de leur donner suffisamment de liberté pour qu'ils puissent organiser leur travail à partir de leur imagination et de leur compétence.

L'absence d'autonomie et de pouvoir conduit à la non-reconnaissance du travail professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant, qui se dévalorise et s'isole. Cet isolement se traduit par le fait de cacher ses problèmes aux collègues, de peur d'être mal jugé en croyant être seul à les vivre, d'où la nécessité de réorganiser le travail pour qu'émergent des collectifs de travail. Les enseignantes et les enseignants désirent plus de visibilité. Le syndicalisme peut aider à créer les regroupements qui favoriseraient les conditions de leur émergence.

La recherche montre l'importance de la charge psychique et affirme l'importance du contenu de la tâche. Il est aussi nécessaire de donner aux «affects» la place qui leur revient. Pour prévenir le burn-out, il est urgent de repenser l'organisation du travail et la place que les enseignants et les enseignantes veulent et doivent y occuper.

Voilà, aussi fidèlement que possible, rapportée la recherche de Marie-Claire Carpentier-Roy sur l'organisation et la santé mentale des enseignantes et des enseignants. Elle est allée rencontrer les premiers intéressés et a analysé leurs discours. Ce dernier est tissé d'opinions subjectives. Le discours n'a rien d'administratif ou de purement rationnel. Qu'importe, ce qui compte c'est ce dont on est conscient. Les enseignantes et les enseignants sont des professionnels qui veulent être reconnus comme tels. Ils veulent avoir le droit de planifier, de décider et d'expérimenter plutôt que d'être confinés à un simple rôle d'exécutant. C'est également l'opinion émise tant par l'UNESCO que par le Conseil supérieur de l'éducation.

Bernard Lefebvre  
Université du Québec à Montréal

\* \* \*

Safty, A. (dir.). (1990). *Pour un enseignement dynamique et efficace*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.

Adel Safty et son équipe, dans leur collectif *Pour un enseignement dynamique et efficace*, s'adressent aux professeurs et aux futurs enseignants. Cet excellent manuel vient à point nommé et comble un vide dont souffrent les responsables de formation de futurs maîtres; il faut en féliciter les auteurs. Leur ouvrage, qui se veut une introduction à l'art de l'enseignement, établit un tour d'horizon (partiel) de l'état actuel des sciences de l'éducation et pose les principes les plus utiles pour améliorer le dynamisme et l'efficacité de l'enseignement. Nous y trouvons donc des chapitres sur la dynamique des groupes, la classe-environnement, les objectifs, l'enseignement des concepts, la discipline, l'évaluation, l'enseignement du français, l'immersion, ainsi que sur l'efficacité et le multiculturalisme. Il faut noter le caractère volontairement pratique de ce livre, structuré comme un outil de travail plutôt que comme une œuvre de réflexion. Aussi, les auteurs présentent-ils à la fin de chaque chapitre des sujets de discussion et souvent des activités assez variées pour permettre l'intégration des connaissances présentées au cours du chapitre.

Le chapitre sur l'efficacité (chapitre 9) a un rôle particulier, celui d'unifier l'ensemble des contributions (sans compter que la question abordée est d'une très grande actualité). Le texte s'inspire principalement des courants qui prônent l'efficacité définie par l'acquis mesurable des élèves. Dans ce domaine, le chapitre présente une synthèse de la base empirique de cette approche et surtout des suggestions pratiques pour améliorer l'enseignement. Pour de futurs enseignants ou des enseignants débutants, c'est un programme d'auto-évaluation et d'autodéveloppement. J'aurais souhaité qu'on y eût ajouté une présentation des divers sens du mot: l'enseignement efficace représentant souvent les courants pédagogiques de Thomas Gordon.

Cependant, pour l'auditoire visé par les auteurs, les chapitres les plus intéressants me paraissent être ceux qui abordent la discipline, l'évaluation et la

mesure. Ces deux domaines qui, pourtant, représentent des compétences clefs pour tout futur enseignant, font rarement l'objet de cours universitaires obligatoires. Le grand avantage du chapitre 5 sur la discipline est précisément d'aborder un domaine trop négligé dans les programmes universitaires de formation d'enseignants. On y trouve la présentation de trois modèles possibles: modèles béhavioriste, de Dreikurs et de Glasser. Monique Bournot-Trites, dans ce chapitre, a donc le mérite de donner au futur enseignant les outils nécessaires pour approfondir ses connaissances et mieux affronter les exigences de la salle de classe. Je regrette, toutefois, que la question fondamentale n'ait pas été abordée: la nécessité de se départir d'un modèle d'enseignant autoritaire. C'est généralement le seul modèle que nos étudiants ont vécu et ils doivent examiner attentivement les limites de ce modèle, sinon ils n'investiront pas dans le développement personnel d'un autre modèle. Cette réserve ne diminue en rien les qualités pédagogiques de la présentation.

La docimologie est souvent étudiée en fonction des exigences de la recherche plutôt que de l'enseignement dans la salle de classe. Catherine Éberlé (chapitre 6) a eu la sagesse de s'inspirer principalement des travaux qui envisagent la question du point de vue des praticiens dans nos écoles. Elle résume rapidement les notions principales et présente divers instruments de mesure. S'il faut féliciter l'auteure d'avoir rendu le contenu éminemment pratique, il faut aussi regretter l'absence d'orientation plus fondamentale dans ce domaine clef pour l'enseignement contemporain. Nous vivons actuellement une réorientation de ces activités pour les axer davantage sur les besoins de l'élève, soit l'évaluation formative. Cette question est complètement laissée de côté; pourtant, savoir relativiser la fonction administrative de l'évaluation pour se concentrer sur la fonction pédagogique m'apparaît un objet central dans la formation des enseignants. Malheureusement, l'espace limité d'une recension ne me permet pas d'aborder les autres chapitres.

Enfin, malgré les multiples qualités indéniables de cet ouvrage, une lacune principale m'apparaît être l'absence d'examen de l'efficacité de l'enseignant auprès des enfants de milieux défavorisés. On ne peut pas tout faire, mais je comprends mal le rôle des deux chapitres du début: le groupe-classe et l'environnement éducatif devant cette lacune. La salle de classe y est abordée de façon très abstraite et à partir de théories discutables. Quant à l'importance du milieu socio-économique de l'enfant dans le développement d'une pédagogie efficace, si elle jouit d'un large consensus dans les milieux scientifiques, je concède qu'elle est encore mal connue par beaucoup d'enseignants. Mais comme ce livre risque de perpétuer la lacune que je signalais plus haut, en guise de conclusion, je formulerais le souhait que ce livre particulièrement utile réapparaisse bientôt avec une refonte importante dans ce domaine.

Frank McMahon  
Université de l'Alberta

Larochelle, M. et Desautels, J. (1992). *Autour de l'idée de science: itinéraires cognitifs d'étudiants et d'étudiantes*. Sainte-Foy et Bruxelles: Les Presses de l'Université Laval et De Boeck-Wesmaël.

Trois ans après la publication de *Qu'est-ce que le savoir scientifique? Points de vue d'adolescents et d'adolescentes*, Marie Larochelle et Jacques Desautels, avec la collaboration de Françoise Ruel, publient *Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants et d'étudiantes* qui s'inscrit dans le même programme de recherche. C'est un ouvrage passionnant, qui apporte un éclairage novateur à la perspective constructiviste de l'apprentissage.

Il s'agit du compte rendu d'une recherche menée auprès de 35 élèves (24 filles et 11 garçons) de niveau collégial, dans le cadre d'un cours de philosophie d'une durée de quatre mois. Le but de cette recherche était de mettre à l'épreuve une stratégie pédagogique visant à créer les conditions permettant aux élèves d'examiner leurs conceptions de la connaissance scientifique et de la production de celle-ci et, éventuellement, de dépasser ces conceptions. D'une certaine façon, c'est donc une recherche en didactique de l'épistémologie.

Le groupe d'élèves, considéré comme une petite communauté scientifique, fut divisé en une douzaine d'équipes de recherche dont le travail consistait à imaginer des explications à propos des énigmes produites par un programme d'ordinateur. Ces énigmes sont reliées au comportement inattendu d'«entités» inconnues émises par l'un ou l'autre des quatre émetteurs disposés autour d'un carré opaque, et dont on peut repérer les traces à l'écran. Par exemple, certaines équipes supposèrent que ces entités étaient des rayons lumineux, et qu'il y avait un miroir derrière le carré opaque. Mais plusieurs autres modèles étaient également plausibles.

De la même façon que les scientifiques ne disposent pas d'un «grand livre de la nature» dans lequel ils trouveraient des réponses toutes faites à leurs questions, le logiciel ne permet jamais de voir derrière le carré opaque. Pour des élèves habitués à un système scolaire qui met l'accent sur les bonnes réponses, cette stratégie pouvait entraîner un dérangement épistémologique et leur faire parcourir un itinéraire cognitif formateur. Pour les guider dans cet itinéraire et obtenir les données de leur recherche, les auteurs proposèrent aux élèves de répondre à des questionnaires, de tenir un cahier de laboratoire et un journal personnel, ainsi que de participer à des entrevues. Deux mini-colloques furent également organisés pour permettre aux équipes de présenter et de comparer leurs modèles.

Les nombreux extraits des journaux personnels des jeunes, ainsi que les analyses qu'en font les auteurs, sont parmi les éléments les plus intéressants de l'ouvrage. Ils permettent de suivre l'itinéraire cognitif parcouru par les collégiens, et de distinguer les processus de cognition qui sont entrés en jeu.

Parmi les aspects plus discutables, mentionnons le style lourd des premiers chapitres (surtout le deuxième) et la curieuse terminologie de «conception spontanée» qui donne l'impression que les conceptions des élèves se forment brusquement. Ne devrait-on pas parler plutôt de «conception préalable»? Il y a aussi la grande importance accordée à la grille d'interprétation des processus cognitifs des élèves, à laquelle on dirait, par endroits, que les auteurs se sentent obligés de se raccrocher. Serait-ce parce qu'ils ont réalisé, à la limite, qu'il y aurait eu moyen d'interpréter les extraits des journaux personnels de façon à rendre la recherche concluante, peu importe ce que les élèves auraient écrit? Cela pose tout le problème de la réfutabilité des recherches qualitatives, mais ce dernier commentaire est un envol épistémologique qui dépasse le cadre de cette recension.

Somme toute, il s'agit d'un ouvrage excellent, dont les principes pourraient s'appliquer à une foule de disciplines. Quel professeur d'art, par exemple, ne doit pas composer avec les conceptions étroitement réalistes et figuratives de certains élèves?

Marcel Thouin  
Université d'Ottawa

\* \* \*

Nonnon, P. et Vivet, M. (dir.). (1991). *Robotique pédagogique. Les Actes du II<sup>e</sup> congrès international*. Montréal: Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

*Les Actes du II<sup>e</sup> Congrès international en robotique pédagogique tenu à Montréal* témoigne de la vitalité et du dynamisme de ce jeune secteur en technologie éducative et en didactique, proposant «un environnement technologique au service de l'apprentissage».

Pierre Nonnon, le chef de file au Québec de ce nouveau et jeune secteur, présente très bien les fondements de son approche didactique en robotique pédagogique, reposant sur l'importance d'une démarche empirique, préalable à la démarche expérimentale, qui par une mise en situation concrète d'un phénomène physique, permet à l'élève de se bâtir une représentation globale de ce phénomène, puis de constater progressivement les relations et les effets des différents facteurs sur tout le système. Ici, nous retrouvons sans aucun doute l'approche de Piaget où le sujet est mis en actions qui sont intériorisées, représentées, et qui déclenchent des opérations intellectuelles permettant d'élaborer des structures de plus en plus complètes et puissantes. La lunette cognitive proposée par Nonnon est un outil didactique très intéressant, puisqu'elle permet l'acquisition de la représentation graphique par la visualisation proposée simultanément de l'action et de sa représentation.

La première partie porte sur la robotique dans l'enseignement primaire et secondaire. L'essai relaté par Françoise Boumati au primaire souligne l'importance de la richesse de l'esprit d'innovation des jeunes enfants ainsi que du rôle essentiel de la motivation en pédagogie. Le projet d'analyse envisagé à partir de l'affirmation de Piaget, «Les connaissances ne sont pas des copies de la réalité mais des assimilations du réel à des structures», est à notre avis des plus intéressants. André Joly souligne le grand intérêt de la phase d'imagination de solutions possibles, le haut degré d'implication des jeunes élèves et le grand impact de l'approche sur le système de relations interpersonnelles dans le groupe classe.

Monique Noël et Guy Bergeron, quant à eux, proposent que l'école ressemble à la société et qu'il est important que toutes les technologies modernes existantes soient présentes à l'école et utilisées comme outils pédagogiques. L'expérimentation de leur environnement robotique relié à l'utilisation du langage Logo semble très concluante tant pour l'atteinte d'objectifs en sciences et en technologies que pour les activités permettant une plus grande intégration des matières, toute cette démarche est reconnue comme très positive par les professeurs, les enfants et les parents.

L'expérience avec CARES, relatée par Roger Pelchat, est captivante puisqu'elle permet à l'élève de déterminer entièrement l'environnement du robot. Elle constitue une situation d'apprentissage très riche puisqu'elle exige que l'élève détermine et définisse l'intelligence possible de son mécanisme, ceci demandant observation, mesure et surtout beaucoup de rigueur. Au Mexique, l'expérience de robotique pour l'enseignement de la géométrie physique et projective applique avec la robotique l'approche de Piaget pour lequel les concepts d'espace se construisent progressivement et à partir des expériences de déplacement du sujet.

Hélène Trudel et Laura Winer présentent un nouvel environnement informatisé EPI centré sur la robotique avec LEGO-LOBO, afin de favoriser une situation d'expérience de la découverte par la résolution de problèmes. Ici aussi, on a recours à des approches pédagogiques de base: on apprend en faisant (Dewey que l'on ne cite d'ailleurs pas), par la résolution de problèmes (Dewey encore). Les trois phases suivies, l'exploration, l'expérimentation et la simulation, semblent propices à un apprentissage par la découverte avec la robotique, où les enfants, dit-on, ont été actifs dans le sens piagétien. L'expérience menée par des jeunes du secondaire à Montréal, consistant à construire un théâtre robotisé de marionnettes entièrement contrôlé, par ordinateur, devient un centre d'intérêt riche et incomparable permettant de résoudre des problèmes concrets en mécanique, électricité et informatique.

Appliquée aux adultes, cette approche apporte des résultats très encourageants au niveau des professeurs appliquant la méthode GRAFCET du Collège Montmorency au Québec, un environnement intégré et convivial pour l'étude, la conception, la simulation et la réalisation d'automatismes avec un micro-



ordinateur. Les expériences menées en France, avec une population ouvrière en usine, par l'équipe de Vivet à l'Université du Maine en microrobotique pédagogique dans le cadre du projet «Quadrature» sont très intéressantes. L'utilisation d'un microrobot, un bras manipulateur dont il faut en équipe écrire le programme qui lui fait effectuer un mouvement de démonstration avec répétition et modification du contrôle de la rotation de base, s'est avérée des plus concluantes pour une reconversion des travailleurs aux nouvelles technologies. Ceci est un bel exemple d'une synergie: entreprise, organisme de formation professionnelle et université.

L'application en ADA de Le-Roche et Nowack en France pour la commande et la coordination de robots pédagogiques pilotés par un ordinateur a servi à la formation d'ingénieurs non informaticiens et vise à développer un outil pour l'apprentissage des notions de communication, de coordination et synchronisation avec l'aide de robots pédagogiques.

Appliquée aux personnes en difficulté d'adaptation, la recherche d'utilisation de robots pour la réhabilitation nécessite une combinaison des efforts des ingénieurs, des éducateurs et des thérapeutes. Les travaux de Howell et de Gilbert aux États-Unis semblent prometteurs et indispensables pour améliorer le sort de ces personnes handicapées.

Comme outil de laboratoire, l'expérience à l'INRP d'un dispositif de mesure mis au point pour l'étude de la mécanique a débouché sur des questions pédagogiques intéressantes quant au choix des capteurs et à la façon de contrôler la mesure, de même qu'au rôle, en général, du dispositif expérimental considéré comme un micro-monde dont on étudie le comportement. Tout cela pose le problème de l'acquisition de la méthode et d'un mode de pensée permettant d'accéder aux connaissances.

Les outils informatiques de la robotique pédagogique demeurent encore assez réduits et il semble y avoir place pour l'utilisation de beaucoup d'autres comme, par exemple, ceux de type hypermédia et multimédia interactifs nouvellement disponibles. Plusieurs applications seront possibles avec les nouvelles interfaces de plus en plus conviviales et interactives, mais plusieurs recherches sont nécessaires et urgentes pour étudier les stratégies d'enseignement et les démarches d'apprentissage.

La robotique pédagogique, une grande nouveauté? Oui et non, puisque, dans le fond, elle touche au problème fondamental de l'apprentissage, soit l'expérience: déjà, au début du 20<sup>e</sup> siècle, Dewey avait mis au point une théorie de l'apprentissage simple, efficace, basée sur la réalité de la vie, qui consiste à apprendre à résoudre des problèmes, selon les étapes de la démarche scientifique et de la méthode expérimentale. Elle a été résumée par l'expression célèbre *Learning by doing*, mais l'on a tendance à l'oublier trop souvent en pédagogie!

Philippe Marton  
Université Laval

Ouellet, F. et Pagé, M. (dir.). (1991). *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

Les textes réunis dans *Pluriethnicité, éducation et société* traitent généralement d'un très vaste domaine. Axé fondamentalement sur le rapport entre les orientations idéologiques d'une société démocratique (la nôtre), et le fonctionnement qu'on voudrait conséquent d'un appareil idéologique d'État (l'école), l'ouvrage tente d'assurer la transition d'un débat de principes à l'opérationnalisation pédagogique. Pour y arriver les co-éditeurs ont regroupé les textes en quatre sections thématiques d'ampleur et de densité relativement inégales.

Les textes présentés dans la première partie de l'ouvrage portent essentiellement sur la relation entre la reconnaissance des spécificités des communautés culturelles dans un Québec qui se veut pluraliste, et l'édification d'une société cohérente. La seconde partie porte sur la difficulté d'assurer une formation des maîtres qui les instrumente par rapport à la prise en considération de la diversité culturelle dans leurs pratiques pédagogiques. On y souligne aussi l'interrelation entre l'ethnicité, le statut socio-économique et les éventuelles difficultés de socialisation scolaire.

Bien qu'offrant un ensemble de textes intéressants, les deux premières parties de l'ouvrage ne présentent guère de développements importants par rapport à la production antérieure d'auteurs déjà bien connus dans l'univers de «l'interculturel» québécois. L'apport majeur de l'ouvrage me semble plutôt résider dans les productions offertes dans les deux parties subséquentes.

La troisième partie de l'ouvrage présente essentiellement une palette d'analyses de tentatives de développement et d'adaptation de curricula ainsi que de réflexions sur l'orientation de certaines didactiques en fonction d'une formation à l'ouverture et au pluralisme. Bien que malheureusement limités aux champs de l'enseignement des arts, de la littérature et de l'enseignement moral et religieux, ces textes représentent en quelque sorte une «première» dans la littérature traitant d'éducation interculturelle au Québec.

La quatrième et dernière partie présente, outre un document fort intéressant portant sur la socialisation scolaire et les adolescents migrants, deux textes centrés sur les interactions entre adolescents de communautés culturelles et «Québécois de souche» dans un quartier ainsi que dans un cégep de la région montréalaise. Ces documents se réfèrent à deux études portant sur les comportements sociaux ainsi que sur les représentations sociales d'adolescentes et d'adolescents de diverses communautés en processus d'interaction. Ces études impliquent des échantillons importants d'adolescents provenant de communautés culturelles établies depuis plus ou moins longtemps au Québec.

Pour conclure, il s'agit d'un ouvrage fort intéressant pour ceux et celles qui désirent se familiariser avec les enjeux idéologiques engendrés par la diversification ethnique du Québec et tout particulièrement de la région montréalaise.

François Larose  
Université de Sherbrooke.

\* \* \*

McAndrew, M. (1991). *L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec (1977-1989): politiques et enjeux*. Montréal: Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Des programmes d'enseignement des langues d'origine ont été développés à partir de 1977 en Ontario (connu sous le signe HLP pour *Heritage Language Program*) et au Québec (connu sous l'acronyme PELO pour «Programme d'enseignement des langues d'origine»), dont la conception a été fortement influencée par le contexte social et politique particulier à chacune des deux provinces. En Ontario, ce sont les pressions exercées par les communautés qui ont forcé le gouvernement à énoncer une politique concernant l'enseignement des langues d'origine, dont l'application fut laissée aux conseils scolaires. Vu comme une mesure d'éducation permanente, non incluse dans l'horaire régulier, le HLP a touché 93 888 élèves en 1986-1987. Au Québec, c'est le gouvernement qui prit l'initiative de proposer aux communautés culturelles des cours de langue d'origine, offerts à l'intérieur de la grille horaire, touchant cependant un nombre beaucoup moins important d'apprenants, à savoir 5 197 élèves en 1987-1988. Dans quels contextes ces programmes ont-ils été développés? Quelles ont été les préoccupations des gouvernements, des conseils et des commissions scolaires, du personnel enseignant, des communautés visées? Quels sont les objectifs de ces programmes? Ce sont là quelques-unes des questions que Marie McAndrew analyse dans un ouvrage bien documenté, qui est principalement consacré aux débats publics portant sur la création et le développement des deux programmes mentionnés. *L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec* suscite d'autant plus d'intérêt qu'il regroupe tous les détails servant à la comparaison de deux programmes souvent mis en parallèle, bien que fort différents l'un de l'autre.

Toutefois, une comparaison de l'enseignement des langues d'origine en Ontario et au Québec ne peut être complète si on se limite à la comparaison des seuls HLP et PELO. Au Québec, les langues d'origine sont aussi enseignées par l'entremise d'un «Programme des langues ethniques» offert par le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (15 481 élèves en 1987-1988). De plus, des écoles ethniques à plein temps étaient fréquentées par 9 714 élèves en

1987-1888 (où, entre autres, l'enseignement se faisait principalement en hébreu ou encore en grec). En outre, les associations ethniques offraient des cours non intégrés (cours du soir ou du samedi), qui touchaient un grand nombre d'élèves. L'auteure mentionne notamment que les cours du samedi ont contribué à freiner le développement du PELO. Cet aspect de l'interaction entre les programmes présente suffisamment d'intérêt pour qu'une étude éventuelle soit entreprise de façon plus approfondie. Par ailleurs, les écoles de langue française de l'Ontario qui ont été mises à l'écart dans cet ouvrage, en raison de leur traditionnelle homogénéité linguistique, connaissent depuis peu un important métissage, qui devrait donner lieu de toute urgence à un examen attentif. En ce sens, la comparaison du HLP et du PELO ne constitue qu'une première étape en vue d'un examen de la situation d'ensemble de l'enseignement des langues d'origine dans les deux provinces.

Pour ce qui est de la méthodologie employée, l'auteure a eu recours à l'analyse documentaire, de même qu'à l'analyse de témoignages recueillis auprès d'informateurs dans les ministères de l'Éducation, les conseils et les commissions scolaires, les écoles et les associations des communautés culturelles. Dans l'ensemble, les résultats ainsi obtenus suscitent beaucoup d'intérêt. L'analyse qualitative comporte néanmoins le risque de conduire parfois à des interprétations erronées. Ainsi, il y aurait lieu de réexaminer l'interprétation qui est faite de l'évolution de la situation linguistique au Québec, du moins en ce qui concerne deux points importants. Premièrement, le débat linguistique n'a pas nécessairement opposé à ses débuts francophones et anglophones, mais plutôt des francophones favorables à une participation accrue dans le cadre du fédéralisme canadien et une autre partie des francophones partisans de la souveraineté du Québec. Deuxièmement, certains témoignages laissent croire que la Loi 101 a été à l'origine du mécontentement des Italiens du Québec. Or, le mécontentement de ce groupe, bien antérieur à la Loi 101, avait culminé avec la Loi 22 qui imposait aux immigrants désireux d'inscrire leurs enfants dans des écoles de langue anglaise des tests de connaissance de l'anglais. La clause Québec de la Loi 101 a été formulée en guise de compromis en faveur de la communauté italienne, contribuant ainsi à rétablir la paix linguistique. Par cette clause, la Loi 101 confirmait le droit des enfants de familles immigrantes déjà établies au Québec de se faire inscrire dans les écoles de langue anglaise, lorsque leurs frères ou soeurs aînés ou leurs parents avaient déjà reçu leur éducation en anglais au Québec. Ce genre de mise au point est rendu nécessaire, compte tenu des lieux communs parfois véhiculés dans le discours populaire. L'analyse qualitative basée sur des témoignages nécessite en effet une vigilance toute particulière de la part du chercheur. Hormis ces quelques remarques, la méthodologie adoptée est bien maîtrisée par l'auteure et, dans l'ensemble, elle apporte une contribution essentielle à un exposé bien structuré et clair.

En ce qui a trait à la forme, le grand nombre de citations en anglais fait de la lecture de cet ouvrage un exercice de bilinguisme parfois fastidieux. Une traduction des citations aurait été sûrement très appréciée des lecteurs. Dans cer-

tains cas, le choix de la terminologie est également influencé par l'anglais. Ainsi, l'emploi du concept de «multiculturalisme», particulièrement bien adapté à la situation ontarienne, semble plus ou moins inadéquat pour décrire la situation québécoise: le concept d'«interculturalisme» pourrait être plus approprié. Par ailleurs, le concept de «société plurale» aurait peut-être été mieux rendu en français par «société plurielle». Dans un autre ordre d'idées, on se demande pourquoi les deux langues distinctes, que sont le mandarin et le cantonnais, sont regroupées sous une seule étiquette, le «chinois» (suivant la même logique, le français et l'italien pourraient être regroupés sous celle de «roman»). Dans l'ensemble, un grand nombre de coquilles et de fautes de français ont été relevées dans le texte. On ne saurait trop recommander à une faculté des sciences de l'éducation d'investir quelques dollars de plus dans la correction d'épreuves. Malgré ces quelques critiques, la comparaison fort attendue du HLP et du PELO est enfin arrivée. McAndrew nous la propose dans un ouvrage informatif, rédigé dans un style simple et clair.

Normand Labrie

Centre de recherche en éducation franco-ontarienne

\* \* \*

Tarrab, E., Plessis-Bélaïr, G. et Girault, Y. (dir.). 1991. *Les communautés culturelles au Québec et la recherche en éducation*. Actes du 1<sup>er</sup> colloque du Groupe d'intérêt sur le pluralisme ethnique en éducation (GIPEE) tenu les 2 et 3 mai 1990. Montréal: Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. (Collection Actes de colloque).

L'objet de *Communautés culturelles au Québec et recherche en éducation* est de prolonger, auprès d'un public aussi large que possible, la réflexion qui s'est tenue durant deux jours lors du 1<sup>er</sup> colloque organisé en mai 1990 par le Groupe d'intérêt sur le pluralisme ethnique en éducation et portant sur les communautés culturelles et la recherche en éducation. Le fait de publier non seulement les diverses communications, comme il arrive souvent dans les actes d'un colloque, mais de composer à partir de documents rassemblés lors de la plénière un ouvrage qui fasse le point sur des préoccupations que les participants au colloque rencontrent quotidiennement dans leur travail afin d'alimenter les problématiques de la recherche, nous paraît appréciable.

Le livre s'ouvre par une préface des éditeurs qui résume l'ensemble des communications et souligne les différents aspects de la réalité vécue tout en remettant en cause un certain nombre d'idées qu'on tient pour acquises.

Vient ensuite l'exposé de la conférence d'ouverture de Michel Oriol qui se centre sur l'objet même du colloque: les communautés culturelles et la recherche. Puis le livre s'organise en suivant un plan qui intègre différents aspects de l'intégration des communautés culturelles: les tendances démo-

graphiques actuelles de l'immigration et la francisation des écoles, les communautés culturelles et l'école, les différents aspects de la vie communautaire, l'insertion familiale, la problématique de la langue, l'insertion professionnelle. Les éditeurs tirent enfin les conclusions de l'ensemble du colloque. Les interrogations qui en ressortent mettent en évidence la diversité des solutions. Le mérite de l'ouvrage est précisément de le montrer et de susciter un effort de recherche dans ces domaines.

Soulignons, cependant, que malgré l'effort des responsables des ateliers de centrer les discussions sur des thèmes bien précis, il n'est pas rare de trouver des répétitions. On ne sait rien non plus des personnes qui ont alimenté les discussions des différents ateliers et qui ont permis la publication de ce livre. Nous croyons que pour leur rendre justice, il aurait été intéressant d'annexer la liste nominale des participants à défaut de transcrire leurs interventions.

Enfin, pour terminer, disons que la qualité des résumés de discussion est très inégale, probablement qu'elle reflète la manière dont les animateurs ont dirigé les discussions mais également le contenu des discussions. Lorsque l'animateur a structuré son atelier autour de questions précises découlant de la problématique telle que présentée par le commentateur, les interventions ont pu facilement être canalisées. Dans les cas contraires, nous avons pu nous rendre compte du peu d'homogénéité des interventions.

Ces réserves mises à part, le document reste cependant un bon outil de travail dans lequel les étudiants en formation des maîtres pourront aller puiser quelques pistes intéressantes en ce qui touche la problématique de l'éducation en milieu pluri-ethnique.

Huguette Ruimy Van Dromme  
Université du Québec Montréal

\* \* \*

Roy, G.-R. et Biron, H. (1991). *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche donneur - receveur*. Sherbrooke: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

Les auteurs de *S'approprier l'orthographe grammaticale*, Roy et Biron, présentent et expérimentent, au 2<sup>e</sup> cycle du primaire, une démarche didactique fondée sur une terminologie nouvelle en orthographe grammaticale. Ils remplacent en effet la notion d'accord entre des éléments de la langue par les notions de «donneur» et de «receveur» de marques morphologiques (genre, nombre, personne). Il s'agit «d'une approche qui vise à favoriser chez l'élève une compréhension globale du système des accords grammaticaux». L'organisation de l'ouvrage est classique: quatre chapitres, dont le premier consacré aux principes de l'approche «donneur-receveur», le second au matériel didactique

expérimental, le troisième au contexte de l'expérimentation et le dernier à l'analyse des résultats.

Les notions de donneurs et de receveurs (de marques d'accord) sont d'abord définies; puis l'on nous précise que les sujets (noms ou pronoms) sont des donneurs et les verbes et les déterminants des receveurs; bien sûr les formes *le, la, l'*, les sont ambiguës (donneurs ou receveurs) et, de ce fait, problématiques pour les enfants. Les auteurs examinent, d'une part, les relations donneurs-receveurs entre les groupes et, d'autre part, les relations à l'intérieur du groupe pour expliquer qu'on fera observer aux élèves «que dans les relations intergroupes, les donneurs précèdent les receveurs». Plusieurs règles d'accord sont exposées en fonction des deux notions introduites: par exemple, les pronoms sont selon les cas donneurs sujets ou donneurs objets. Le donneur sujet porte trois caractéristiques; genre, nombre, personne, le verbe conjugué deux (nombre et personne) et l'adjectif ou le participe passé deux (genre et nombre); le donneur sujet impersonnel impose la marque du verbe, etc.

L'objectif de l'expérimentation qui a été menée ensuite auprès d'élèves de 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années du primaire, était «de délimiter, d'une part, la pertinence et la justesse ou non de l'approche *donneur - receveur* et, d'autre part, l'adéquation entre l'objet d'apprentissage et le moyen d'appropriation grammaticale que représente le matériel d'expérimentation». Le chapitre consacré au matériel de l'expérimentation fait une synthèse des principales démarches suivies en classe et des principaux corpus contenus dans les vingt fascicules destinés aux élèves qui ont participé à l'expérimentation. Les résultats sont bien sûr globalement positifs: les progrès ont été plus marqués dans les groupes expérimentaux, ce qui montre l'efficacité de l'approche «donneur-receveur».

La démarche présentée par Roy et Biron a comme mérite fondamental, nous semble-t-il, de proposer un travail systématique sur les formes de la langue écrite, et qui plus est, un travail qui ne repose pas d'abord sur la mémorisation de règles mais sur l'observation par l'élève de mécanismes de la langue. Par ailleurs, le fait de substituer la terminologie de «donneur» et de «receveur» à celle de «s'accorde avec» a sans aucun doute le mérite d'être plus parlant pour le jeune élève.

Les auteurs examinent avec soin les divers cas possibles (écran pronom, inversion interrogative, attribut de l'objet, etc.); les suggestions de travail didactique sur les conjugaisons verbales mettent l'accent sur des difficultés réelles. De plus, ce qui nous semble très important et pourtant régulièrement négligé, ils s'appuient constamment sur les aspects oraux de la question (passage de l'oral à l'écrit et comparaison).

Cependant, l'expérimentation ayant traité à la fois l'utilisation d'une terminologie nouvelle et une démarche didactique de découverte active (préconisée par la plupart des didacticiens même si elle est peu répandue dans les

classes), il devient bien difficile de savoir à quoi attribuer les meilleurs résultats. Par ailleurs, que compare-t-on: d'un côté, travailler systématiquement la grammaire, avec une démarche inductive et quelques nouveaux concepts, et, de l'autre, des activités «occasionnelles» de grammaire, avec une démarche traditionnelle? Les auteurs ne précisent pas ce deuxième volet.

Une dimension qui nous semble enlever beaucoup de force à cette démarche, c'est qu'elle se situe, malgré ses critiques parfois très sévères à son endroit, dans le cadre de la grammaire scolaire traditionnelle, comme s'il n'existait d'autre issue que de l'aménager, alors qu'il n'est guère de spécialiste de l'enseignement de la grammaire à l'heure actuelle qui ne réclame son remplacement.

Mais ce qui semble le moins convaincant dans la démarche, c'est qu'elle ne touche que timidement aux relations du système morphologique avec le système syntaxique; elle semble considérer la syntaxe et la morphologie comme deux mondes à peu près étanches. On ne peut s'empêcher de penser qu'un travail rigoureux d'observation et de manipulation de la morphologie, en même temps qu'on travaille les structures de la langue et en relation avec elle, donnerait des résultats aussi bons en termes orthographiques tout en favorisant une réflexion sur les structures syntaxiques qui ne soit pas seulement accessoire, comme c'est généralement le cas dans l'enseignement traditionnel de la grammaire. Mais ces limites ne sont sans doute que celles qu'une conception pré-scientifique comme la grammaire scolaire impose à la réflexion grammaticale dans les classes, ce qui est un argument de plus venant souligner l'urgence de secouer ce carcan, comme l'ont fait d'autres pays francophones.

Marie-Christine Paret  
Université de Montréal

\* \* \*

Saint-Jacques, D. (1991). *L'attitude créative en activités dramatiques: Description d'une pratique de recherche qualitative*. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

*L'attitude créative en activités dramatiques* est une recherche dont les résultats contribuent à élargir les frontières de la théorie sur l'attitude créative dans un contexte pédagogique de formation en décrivant ce qui se passe chez une personne engagée dans une démarche d'expression en activités dramatiques. Il ne s'agit pas ici d'expliquer le phénomène d'émergence de l'attitude créative mais plutôt de décrire les modalités et les dynamiques de cette attitude. Présentée en annexe, la description des options méthodologiques retenues pour mener la démarche de recherche fait preuve «d'éclectisme pragmatique»: optique qualitative, attitude phénoménologique, méthode ancrée et procédures «objectivistes» d'Huberman; il ne s'agit pas de présenter un modèle, puisque le



choix de la méthodologie d'une recherche est déterminé par les particularités de l'objet d'étude, par les objectifs poursuivis, et par des facteurs subjectifs et épistémologiques, mais plutôt de laisser des «traces méthodologiques» qui pourront inspirer d'autres chercheurs et qui apportent un éclairage passionnant sur la première partie de l'ouvrage.

La chercheuse est une praticienne qui enseigne la didactique de l'art dramatique dans le cadre d'un programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. La clientèle visée est donc constituée de jeunes adultes en formation à l'enseignement, «ayant peu ou pas d'expérience en activités dramatiques et dont l'engagement créatif est relativisé par le statut secondaire de cette discipline, de même que par leurs préoccupations didactiques». Son questionnement s'inscrit donc dans une pratique et vise à «élaborer un savoir explicite sur l'attitude créative pour aider les étudiants en formation à objectiver leur propre attitude et ainsi développer le savoir implicite susceptible de guider leur intervention pédagogique».

Les données recueillies sont des rétroactions écrites, des retours spontanés sur l'expérience, rédigés sur place à la suite de trois ateliers auxquels ont participé une soixantaine d'étudiantes et d'étudiants répartis en trois groupes. Le cadre conceptuel définit l'activité dramatique comme étant une «activité fictive et une activité ludique, appelant un rapport étroit avec la personne engagée dans l'expérience créative». Cette définition permet d'établir que le lieu d'investigation est l'attitude de la personne plutôt que le produit de son action ou les habiletés qu'elle exerce. Les concepts d'attitude, de ludique, de plaisir et de créativité, ainsi que leur rapport les uns avec les autres, sont également précisés.

Le premier résultat de la recherche est l'élaboration d'une théorie empirique comprenant huit modalités d'attitude créative présentées dans un tableau-synthèse sur un continuum allant d'un pôle négatif à un pôle positif; ces modalités indiquent une progression dans l'accroissement de l'ouverture à l'expérience et de l'investissement subjectif, les deux aspects de l'attitude créative telle que définie par Rodgers. L'analyse des données, qui s'inscrit dans une optique qualitative de recherche, est ensuite reprise de façon plus systématique et exhaustive en s'appuyant sur le discours de théoriciens et de praticiens dans les domaines de l'activité dramatique, de la créativité, de l'expression, du jeu, de l'attention, etc. Ces éléments théoriques sont interprétés et transformés en fonction de la spécification par la discipline et le contexte.

La description des modalités et des dynamiques de l'attitude créative en activités dramatiques intègre à la fois les résultats de l'analyse des données et un éventail d'éléments théoriques qui servent à confirmer et à nuancer les hypothèses émergent de ces données et à préciser certains concepts plus formels et intégrateurs. La théorie qui émerge de cette démarche est essentiellement ancrée: elle est enracinée dans les données ainsi que dans les éléments

conceptuels qui la composent. Elle est aussi provisoire car elle invite à des développements ultérieurs, dans d'autres contextes, avec d'autres données. La crédibilité de la théorie s'appuie sur des critères et des procédures appliquées à cet objet particulier qui lui donne son sens et sa portée mais aussi ses limites. Sur le plan pratique, la description des modalités et des dynamiques de l'attitude créative peut avoir un impact sur la pratique pédagogique en permettant au formateur d'informer, de clarifier et de nuancer ses interventions et d'accroître ainsi l'engagement des participants dans une attitude ludique, caractérisée par la gratuité et la prise de risque, et dans un «faire» producteur de fiction, la fiction étant ce qui donne un sens dramatique aux espaces expérientiel et ludique de l'atelier.

Louise de Broin  
Université de Sherbrooke

\* \* \*