

Pédagogie audio-visuelle et enseignement de l'histoire à l'élémentaire

André Lefebvre

Volume 5, Number 2, Spring 1979

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900111ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900111ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lefebvre, A. (1979). Pédagogie audio-visuelle et enseignement de l'histoire à l'élémentaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 5(2), 299–309.
<https://doi.org/10.7202/900111ar>

Information

Pédagogie audio-visuelle et enseignement de l'histoire à l'élémentaire

Le Professeur Stéphanie Dansereau, du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, soutenait récemment, et fort brillamment, sa thèse de *Philosophiae Doctor* intitulée *Les structures narratives et les signes iconiques détenteurs de sens chez les enfants âgés de six et huit ans. Étude de récits obtenus à partir d'un conte télévisuel pour enfants en lecture semi-analytique.*

Il faut le dire, même si la chose saute aux yeux, car on ne peut l'affirmer de toutes les thèses, loin de là : la thèse du Professeur Dansereau est fort bien charpentée, structurée, écrite. Elle se lit bien, — comme un roman, dirai-je, comme un « récit », devrais-je dire, — grâce à l'harmonie du développement ainsi qu'à la qualité de la langue. Une thèse, on l'oublie parfois, n'a pas besoin d'être fastidieuse pour être scientifique, et son style peut être rigoureux sans être lourd, embarrassé. Ce serait même là, il me semble, le grand art. Dans le cas de la thèse qui nous occupe, il n'était pourtant pas facile de dire aussi clairement, aussi simplement, des choses parfois fort complexes. La phrase est aisée, elle est efficace et d'une belle concision ; elle est même le plus souvent élégante. La présentation matérielle, il vaut la peine de le mentionner, car, sous ce rapport même, bien des thèses laissent à désirer, est sans reproche. En un mot, voilà une thèse, et cela ajoute à une œuvre scientifique, qui possède des qualités esthétiques certaines.

Le chercheur définit bien son sujet : « *Le problème qui nous intéresse est celui des structures du récit que les enfants perçoivent et des éléments constitutifs qu'ils*

privilégient lorsqu'ils lisent un récit (même si ces éléments sont ajoutés, modifiés ou absents du récit offert) et la signification qu'ils leur attribuent.»² Il en souligne toute l'originalité: « Bien qu'on ait beaucoup écrit sur le langage, il n'existe pas encore de théorie rigoureuse des images et en particulier de leur fonctionnement sémantique. C'est l'objet de notre recherche et nous avons voulu l'explorer en partant de récepteurs encore incapables d'analyse réelle: les enfants.»³ Justement, il faut le féliciter d'avoir voulu « partir des récepteurs pour connaître leur vérité puisque c'est leur perception et leur compréhension qui nous intéressent.»⁴ Enfin, comme il se doit, il fait ressortir l'originalité de sa méthodologie comme de son approche de la question: « L'originalité de notre recherche réside davantage dans une approche non normative de l'univers des récits produits par les enfants et dans une méthodologie qui vise à s'adapter à la dimension iconique des récits télévisuels.»⁵

Certes, on peut trouver à redire à tout travail, quelle qu'en soit la valeur, ne serait-ce, et c'est presque toujours le cas, que parce qu'on ne l'aurait pas soi-même conçu ou conduit, construit et réalisé comme l'a fait l'auteur. Mais à quoi bon quand les points de vue adoptés, quand la démarche sont défendables? N'étant pas un spécialiste de la pédagogie audio-visuelle, on comprendra que, ne m'arrêtant pas à la lettre, je dise seulement combien, dans la thèse du Professeur Dansereau, et me plaît le contexte théorique et me satisfait le contexte expérimental. Ces deux parties de la thèse découlent très logiquement de la position du problème⁶ telle que pensée par l'auteur et répondent bien aux questions⁷ qu'il a voulu se poser. Assurément, celui-ci aurait pu poser le problème autrement, se poser d'autres questions. Pour dire le moins, je considère excellente la position du problème dans la thèse, et fort pertinentes les questions auxquelles l'auteur a choisi de répondre. Les hypothèses envisagées par lui, si l'on peut en imaginer d'autres, sont des plus intéressantes, des mieux conçues; elles sont aussi fort bien, fort précisément libellées. Il éprouve ses hypothèses le plus honnêtement du monde, et les analyses qu'il fait de ses données sont non seulement rigoureuses mais très fines.

Je ferai pourtant une réserve, mais qui n'est qu'un regret à la vérité. Je me sens d'autant plus à l'aise pour le faire que l'auteur, je m'en doute, ne pouvait faire autrement, ayant, comme tant d'autres avant lui, comme bien d'autres dans l'avenir, hélas! à se soumettre à de malheureuses, à de malencontreuses, à de parfaitement inutiles nécessités académiques. Voici: je regrette infiniment que, dans la thèse, le récit filmique qui la fonde, et qui est bien joli, ne se montre pas dès l'abord, comme dans la présentation que, le jour de la soutenance, nous a fait de sa thèse le Professeur Dansereau. Je le dirai comme je le pense: à mon avis, les instruments créés par l'auteur, « tant au niveau du stimulus de base (le récit filmique) qu'au niveau de la technique d'investigation auprès de l'enfant (le jeu de simulation)»⁸, à eux seuls, auraient pu constituer toute la thèse, tant sont rarissimes les thèses où, comme ici, éclate la créativité du chercheur.

La thèse du Professeur Dansereau apporte sans doute, — mais, ce disant, je n'exprime un doute que sur ma compétence à en juger, — une importante « contribution à la pédagogie audio-visuelle ». ⁹ Je me contenterai par conséquent, à ce point de vue, de relever — elles me paraissent particulièrement intéressantes, — deux suggestions de recherche que sa recherche inspire au chercheur. D'abord, « l'identification de la structure-type d'un récit iconique sera-t-elle facilitée au cours de son déroulement si ses fonctions-noyaux au niveau du résultat sont « ancrées » par le phonique ? » ¹⁰ Ensuite, on pourrait tenter de « préciser si véritablement les garçons anticipent davantage que les filles (i.e. s'ils sont plus sensibles à la logique des événements) et si les filles sont plus sensibles aux relations de type symbolique. » ¹¹ Trop modestement à mon sens, le chercheur écrit : « Nous insisterons encore sur le caractère non-exhaustif de nos résultats : si certains débouchent sur des conclusions générales concernant l'approche du récit télévisuel, d'autres ne peuvent qu'ouvrir la voie à des hypothèses qu'il faudra vérifier avec un matériel varié et sur une population plus importante. » ¹²

Doutant encore de moi-même, puisque je ne suis pas psychologue, je remarquerai que la thèse permet au chercheur, qui le dit trop modestement encore, « quelques constatations valables du point de vue de la psychologie générale ». ¹³ Je me sens évidemment plus à l'aise pour observer que la thèse du Professeur Dansereau vient à point nommé fournir de précieux arguments contre le rétrograde *Livre vert* du ministère de l'Éducation du Québec ¹⁴, qui, on le sait, insiste pas trop sur le « contenu ». ¹⁵ Sa recherche permet à l'auteur de dénoncer « l'enseignement valorisant un seul sens, une seule *bonne réponse* » ¹⁶, de déplorer que trop souvent « les thèmes étudiés le sont en fonction des contenus à apprendre et non des processus à développer. » ¹⁷ Il souhaite conséquemment que l'objectif visé ne soit plus « l'acquisition d'un savoir en tant que tel mais davantage le développement de l'habileté opératoire. » ¹⁸ Parce que son auteur a tant et si bien observé l'enfant, la thèse du Professeur Dansereau représente une contribution de poids à l'élaboration jamais terminée comme à la légitimation toujours nécessaire d'une pédagogie centrée sur l'enfant. Tout au cours de sa recherche, le chercheur a vu l'enfant faire « preuve d'une *compétence narrative*, intégrant dans un récit un ensemble d'éléments puisés à la fois dans son répertoire culturel, dans les images et entre les images, puisque le récit doit être investi de sens à tout moment. » ¹⁹ De sa recherche, il peut conclure, au sujet de l'enfant, à « l'importance de son vécu dans sa façon d'appréhender l'inconnu » ²⁰ ; il a pu, à maintes reprises en cours de route, « vérifier non seulement l'effet intra et inter séquentiel mais aussi l'effet d'un contexte plus global, celui de l'enfant, de son vécu » ; ²¹ il a même pu voir que la perception de l'enfant a « tendance à polariser l'événement du côté de ce qu'il connaît et de ce qu'il entend », ²² que l'enfant perçoit même « davantage les événements en fonction de ce qu'il connaît qu'en fonction de ce qu'il voit. » ²³ La « *croissance* de l'enfant, (facteur fort important jusqu'au moment de l'adolescence) », ²⁴ — « sa perception et sa mémoire ont sélectionné les messages *dans le sens de ses croyances personnelles* » ²⁵ — l'auteur l'a vue se manifester, l'enfant ayant « le pouvoir de ce que Jean Caseneuve appelle 'la perception, l'attention et la mémoire sélectives' qui dirigent le spectateur

vers ce qu'il veut voir ou veut croire». ²⁶ Il a pu déceler quelles images font «davantage appel aux émotions de l'enfant qu'à sa raison» ²⁷ et pénétrer très profondément dans le «monde instinctif des enfants». ²⁸ Enfin, la suggestion du Professeur Dansereau est à retenir, qui envisage «la création de films en boucle qui viseraient un objectif (ex. : la causalité) en terme d'opérations à maîtriser et non en termes de concepts. Ces films «mono-opérationnels», par opposition à mono-conceptuels, rencontreraient, à notre avis, davantage l'objectif général de l'éducation: *Apprendre à apprendre.*» ²⁹

Pédagogie audio-visuelle, psychologie générale, pédagogie tout court, la thèse du Professeur Dansereau embrasse tout cela, mais elle comporte aussi, — on me permettra, comme œuvrant dans le domaine, et fût-ce par déformation professionnelle, de m'y arrêter quelque peu, — des implications importantes sur l'enseignement de l'histoire à l'élémentaire. On comprendra que me réjouisse particulièrement une thèse qui me paraît démontrer scientifiquement, — m'abusé-je ? — des intuitions qui me vinrent voilà un assez long temps et que, plus ou moins modifiées certes par la réflexion et l'expérience, je retiens toujours. Ces intuitions, il faut bien que je dise que je les exprimai d'abord dans un petit ouvrage intitulé *Histoire et mythologie*, ³⁰ puisque l'auteur me fait l'honneur de l'insérer dans sa bibliographie, puisque je comprends mieux mon livre pour avoir lu ce qu'il en dit. ³¹

Son intérêt pour le vécu de l'enfant, pour son connu, pour ses croyances, tout cela qui importe tant dans l'enseignement de l'histoire à l'élémentaire, devait amener le Professeur Dansereau à s'intéresser à cet enseignement. Comme il a raison de dénoncer le fait que «le monde même de l'enfant, celui sur lequel il pourrait développer sa pensée (en parlant, en lisant) n'est en somme pas étudié». ³² Dans *Histoire et mythologie*, j'écrivais: «Comme l'historien se penche sur le présent en vue de le comprendre, l'enfant s'intéresse spontanément au monde dans lequel il vit et il cherche à se l'expliquer.» ³³ Et aussi: «Il est évident qu'au moment où il arrive à l'école l'enfant possède une certaine expérience de l'homme et des phénomènes sociaux, encore que, jusque-là, il n'en ait pris que faiblement conscience.» ³⁴ Et encore: «La première tâche qui s'impose à l'école consiste à amener l'enfant à prendre conscience de son expérience, à en ordonner les éléments, à rectifier des impressions erronées par le recours à l'observation dirigée.» ³⁵

De plus, sa recherche de pédagogie audio-visuelle elle-même devait incliner le Professeur Dansereau à mettre en cause l'enseignement de l'histoire à l'élémentaire: «Comme le récit fait appel à des lectures spatio-temporelles et à une «compétence narrative» nous sommes inévitablement amenée à considérer le récit au niveau de sa portée pédagogique sur l'enseignement des sciences humaines à l'élémentaire et plus particulièrement de l'histoire.» ³⁶ Par là, le chercheur, qui n'est pourtant ni historien ni didacticien de l'histoire s'il se montre un scientifique de classe, nous oblige, usant des termes les plus justes, à repenser non seulement la pédagogie de l'histoire à l'élémentaire, mais aussi la démarche historique elle-même, sans quoi il n'est pas d'enseignement de l'histoire, et, à travers celle-ci, la démarche scientifique même, sans

quoi il n'est pas d'apprentissage de la pensée scientifique.³⁷ « La narrativité, écrit le Professeur Dansereau, est le procédé qui se rapproche le plus du procédé historique même. L'historien raconte ! Amener les enfants à exploiter des implications de sens, à les faire raconter, c'est les sensibiliser à la démarche même de l'historien. Les amener « aux avenues du sens », c'est les approcher de l'objectivité historique : *un seul sens* procède du parti-pris, une seule interprétation possible relève d'une forte subjectivité sous le couvert de la démarche éminemment scientifique. L'historien qui étudie une époque ne fait que retrouver dans la texture des événements passés les véritables « détenteurs » de sens de la période. »³⁸

Il y avait enfin, pour l'amener à s'intéresser à l'enseignement de l'histoire à l'élémentaire, que la recherche du Professeur Dansereau, qui, ici encore est trop modeste, « dans une certaine mesure, contribue au développement de cette pédagogie du temps »³⁹ qu'implique tout enseignement d'histoire. Son historique de la « pédagogie du temps »⁴⁰, justement, pour succinct qu'il soit, est excellent, probablement meilleur, du moins plus intelligible, que ne le saurait faire un spécialiste de la question, forcément trop proche de l'histoire en question. Grâce à la recherche du Professeur Dansereau, quant à moi, je comprends mieux, ce que je croyais saisir, la « richesse... des opérations de mise en ordre, de changement, de causalité, de durée, etc... »,⁴¹ si importantes dans une pédagogie du temps. En ce qui me concerne encore, je vois mieux, grâce au Professeur, ce que je croyais voir, que la notion de temps « au niveau opératoire, doit entraîner la prise de possession de divers processus précis tels que la sériation, la mise en ordre, le synchronisme, la relativité, la durée, le passé, présent, futur, la causalité, le changement, la permanence... »⁴² Parce que le récit filmique du chercheur fait appel à des « opérations de type intégratifs : comparaison, causalité, durée »,⁴³ je sais mieux, ce que je croyais savoir, comme peuvent agir « les images inscrites dans un syntagme narratif comme supports ou « déclencheurs » d'apprentissages fondamentaux chez le jeune enfant (acquisition des notions de durée, causalité, spatialité, etc...) »⁴⁴

Comme j'ai défini l'enseignement de l'histoire en termes d'étude du passé, du présent et du futur, et dans le milieu d'abord,⁴⁵ il va de soi que me plaît beaucoup un historique de la pédagogie du temps qui distingue : « ici autrefois »,⁴⁶ « ici maintenant »,⁴⁷ « ici dans le futur ». ⁴⁸ Et puis, je le croyais, j'en étais même sûr, mais le Professeur Dansereau, lui, l'a prouvé, que la « chronologie temporelle est une opération difficile à intégrer pour le jeune enfant. »⁴⁹ Et il ajoute, ce qui démontre son affirmation : « Nous avons pu également le constater au niveau des saisons. »⁵⁰ Et il constate : « le narrateur doit, au bout d'un certain temps, mener à terme les processus amorcés ; ceci est d'autant plus urgent lorsqu'il s'agit de récits pour enfants : la clôture d'un événement ne peut attendre indéfiniment, sinon cet événement risque de lui apparaître inintelligible, donc de ne plus exister. »⁵¹ Le chercheur, par conséquent, se doit de conclure que « l'histoire comme telle ne pouvait s'enseigner au primaire »,⁵² que « l'histoire ne peut s'enseigner qu'au secondaire »,⁵³ comme je l'avais suggéré.⁵⁴ Évidemment, comme je l'ai précisé quelque part, il s'agit de l'histoire « comme telle, en

elle-même et pour elle-même»,⁵⁵ car il est évident que «quelque chose... de l'histoire a sa place dans l'enseignement élémentaire»,⁵⁶ ou, mieux, il s'agit de cette «histoire fermée sur le passé»⁵⁷ dont je parlais dans *Histoire et mythologie*. Selon le grand Marc Bloch, l'histoire n'est-elle pas «science des hommes dans le temps»?⁵⁸ Enfin, c'est avec beaucoup d'à-propos qu'il suggère «d'inventer, pour le primaire, des «exercices» qui amèneraient l'enfant à raffiner cette notion de temps de sorte qu'au secondaire, il n'en ait pas une pseudo-acquisition.»⁵⁹

À lire le Professeur Dansereau, on comprend qu'il ne pouvait qu'échouer cet enseignement centenaire que je dénonçai dans *Histoire et mythologie*, et auquel, avec le *Jeu de la vie*,⁶⁰ oh ! bien maladroitement et imparfaitement, — je tentai de substituer une pédagogie plus conforme à la psychologie de l'enfant et à la nature même de l'histoire et de la démarche scientifique, cet enseignement, dis-je, qui présentait à l'enfant «L'épopée canadienne».⁶¹ De même, il crève les yeux que, *Livre vert* ou pas, on n'arrivera pas à lui faire «connaître les grandes étapes de l'histoire du peuple québécois».⁶² Par contre, est réaliste le programme actuel, on le voit bien en lisant notre auteur, qui parle du cycle quotidien, du cycle annuel et du calendrier,⁶³ de la famille et de la maison,⁶⁴ de la classe et de l'école,⁶⁵ des besoins fondamentaux de l'homme et des services essentiels de la collectivité locale⁶⁶, des générations familiales et des générations d'objets,⁶⁷ des routes et de l'habitat,⁶⁸ si, malheureusement, il entend transporter trop vite l'enfant chez les pionniers de la Nouvelle-France.⁶⁹ «Le recul dans le passé, écrivais-je dans *Histoire et mythologie*, qu'exige l'enseignement de l'histoire représente, pour l'enfant, une véritable plongée dans le vide, le vide d'un autre monde, d'un monde imaginaire, irréel.»⁷⁰ Dans l'enseignement de l'histoire à l'élémentaire, les hérésies pédagogiques tiennent au fait qu'on a longtemps cru, qu'on croit encore, si le *Livre vert* est représentatif d'une certaine opinion pédagogique, comme le Professeur Dansereau le voit bien, que «l'histoire développait la notion de temps au cours primaire»,⁷¹ tandis qu'il s'avère plutôt, comme il le dit encore, qu'il faut «avoir la notion du temps pour entreprendre l'histoire.»⁷² Dans le récit filmique du Professeur Dansereau, le «temps est celui des saisons, l'hiver ouvre le récit, les événements s'actualisent au printemps et en été pour se terminer à l'automne. La première neige vient clore le récit et la boucle se referme.»⁷³ Et l'enfant, subito presto, pourrait passer de ce temps-là à celui de l'histoire du Québec ? Allons donc !

Les albums du *Jeu de la vie*, au moyen desquels j'essayai de mettre quelque chose à la place du traditionnel enseignement de l'histoire, je les voulus plein «d'illustrations parce que l'enfant de l'élémentaire, me disais-je, interprète plus facilement des images que des textes, les images permettant une saisie directe et globale du réel.»⁷⁴ Ai-je tort de croire que le Professeur Dansereau me donne raison sur le principe, si j'ai pu errer quant à son application ? À partir de Gibson,⁷⁵ il parle de «l'image comme substitut davantage à la portée du jeune enfant (que le mot) [que le mot écrit, à plus forte raison, oserai-je ajouter] puisqu'elle ne repose pas sur un rapport arbitraire et qu'elle se réfère à la réalité concrète vécue.»⁷⁶ Le Professeur montre comme, chez l'enfant, le

phonique peut ne pas jouer «son rôle d'ancrage de l'image» ;⁷⁷ comme, chez lui, le phonique peut être « évacué au profit de l'iconique » ;⁷⁸ comme, en somme, le phonique peut ne pas s'imposer à lui,⁷⁹ comme, ne privilégiant pas le sonore, il peut se fixer sur l'image.⁸⁰ Il écrit : « à 6 ans l'enfant n'appartient pas encore, à proprement parler, à la culture « verbale » ; il est tributaire d'une culture fortement iconique ; ce qui l'amènera à privilégier l'image plus que le verbe, surtout l'image faisant appel à son vécu. »⁸¹ Et aussi : « Le jeune enfant de 6 ans apparaît encore fasciné par l'image et sa lecture est davantage axée sur l'iconique que sur le phonique. »⁸² Les enfants « sont surtout attirés par les images, surtout celles qui sont dynamiques et qui renvoient à des référents connus. »⁸³ Il s'ensuit qu'il est « important, surtout pour le jeune enfant, avant 7 ans, de lui offrir des substituts non seulement réalistes mais conformes à la réalité qu'il connaît ». ⁸⁴ Toutefois, si le phonique ne joue pas son « rôle d'ancrage », ⁸⁵ l'enfant peut faire « appel directement à son vécu », ⁸⁶ sa lecture peut même se faire « indépendamment de la réalité iconique (et phonique) à cause d'une autre réalité qui est celle du vécu », ⁸⁷ et, même si l'image est « trop pauvre en signification, l'enfant compense en ayant recours à son vécu ». ⁸⁸ Et moi, aussi, dans le *Jeu de la vie*, je comptais sur ce vécu, mais sans garantie scientifique.

Fort de la recherche de pédagogie audio-visuelle qu'il a menée, le Professeur Dansereau est enfin en mesure de se prononcer pour ce qu'elle appelle fort justement « une pédagogie du récit dans le temps et dans l'espace ». ⁸⁹ « Au-delà du tissu historique, écrit-il, on doit se poser la question à savoir ce que seraient ces processus facilitant l'étude de l'histoire au secondaire. Nous avons dit plus haut que la notion de temps est nécessaire pour aborder l'étude de l'histoire. Plus précisément, cette notion, au niveau opératoire, doit entraîner la prise de possession de divers processus précis tels que la sériation, la mise en ordre, le synchronisme, la relativité, la durée, le passé, présent, futur, la causalité, le changement, la permanence, etc... Le déroulement narratif lié à un matériel concret de manipulation tel que le tableau et les découpés ne peut qu'entraîner ces processus. Nous avons pu observer certaines manifestations de l'effet séquentiel sur les enfants et nous sommes portés à croire que le matériel a favorisé cet effet : l'illustration de la séquence précédente demeure au tableau (sert de contexte) jusqu'au moment de la reprise de la suivante. Évidemment, il y a une recherche à effectuer pour trouver les exercices (du simple au complexe) favorisant l'acquisition, de façon autonome, de ces processus par l'enfant. Ainsi, — on développerait la pensée ; — on permettrait l'étude de l'histoire ; — on préparerait les esprits aux changements. » ⁹⁰

Développement de la pensée, étude de l'histoire, préparation au changement, préparation à l'étude de l'histoire au secondaire. Dans *Histoire et mythologie*, je visais aussi cela, mais sans garantie scientifique encore une fois. J'affirmais qu'en « s'appuyant sur l'expérience de l'enfant et sur la curiosité qu'il témoigne à l'égard du monde dans lequel il vit, il est possible de déterminer chez lui une activité intellectuelle véritable. » ⁹¹ Avec un tel enseignement, croyais-je, « l'enfant en viendrait, pour ainsi dire naturellement, à faire de l'histoire, à concevoir que le monde n'a pas toujours été comme il est, à

concevoir le passé en somme, — un passé appelé par le présent et explicatif du présent. »⁹² J'affirmais aussi que « l'enfant qui a pris conscience des transformations qui se produisent autour de lui peut en arriver à concevoir les transformations qui ont donné naissance au monde actuel ; il peut devenir sensible à l'idée d'évolution, si importante à une époque caractérisée par une accélération sans précédent du mouvement de l'histoire. »⁹³ Enfin, je me disais assuré qu'avec un tel enseignement, « qui constituerait tout au moins une préparation à l'étude de l'histoire »,⁹⁴ l'enfant « disposerait d'une base solide pour entreprendre, au niveau secondaire, l'étude formelle de l'histoire. »⁹⁵

Dira-t-on que, dans ce commentaire de la thèse du Professeur Dansereau, j'ai tiré à moi la couverture ? Ce n'est pas le chercheur, en tout cas, lui qui dénonce « l'enseignement valorisant un seul sens, une seule *bonne réponse* »,⁹⁶ qui me reprochera de dire le sens que je vois à sa thèse, la réponse qui me vient à l'esprit réfléchissant à la question que me pose à moi sa thèse. D'ailleurs, j'ai pour moi l'autorité du grand Valéry énonçant que « la richesse d'une œuvre est le nombre des sens ou des valeurs qu'elle peut recevoir tout en demeurant elle-même. »⁹⁷ Et qu'importe si ce que je vois dans la thèse du Professeur Dansereau n'y est pas ? Si elle m'est occasion de voir, du réel, ce que j'en puis voir, elle importe encore beaucoup, puisque c'est elle qui rend possible le miracle. Et quand je la trahirais même ? Est-il vraiment possible d'interpréter une œuvre sans la déformer d'une certaine manière ? Qu'est-ce que l'objectivité ? que l'objectivité scientifique ? *Traduttore, traditore*, n'est-ce pas ? Alors ? Le vivant détruit sa nourriture, le Renaissant qui se nourrit de l'Antiquité comme la bête, et, sans cela, il n'est ni vie, ni civilisation, ni science oserai-je dire. Prendre de l'œuvre ce que je puis, prendre prétexte de l'œuvre pour saisir le réel qui est à ma portée, dévorer l'œuvre dans tous les sens du terme, tout plutôt que de faire le sorbonnard.

Pour moi, je l'avouerai, je suis tout surpris de ce qui m'arrive. Imaginez ! Moi, didacticien de l'histoire, emprunter à la pédagogie audio-visuelle, creuser mon lopin avec de ses outils à elle, tirer à moi une œuvre de pédagogie audio-visuelle, la solliciter, la déformer, pour répondre à mes besoins, à mes désirs, pour participer de son excellence, mais lui permettant par là de vivre, du moins pour moi, et de porter, du moins pour moi, pour quelques autres aussi, qui sait ? quelques fruits. Quelle leçon ! Avant que de lire la thèse du Professeur Dansereau, je me voyais bien loin de mes collègues de technologie éducationnelle, dont est, on le sait, et parmi les meilleurs, sa thèse en témoignage, le Professeur Dansereau lui-même. Merci donc, cher Professeur.

La chose se fait-elle ? Je ne sais pas. Mais dans le doute, je ne vais pas m'abstenir. Je rendrai donc hommage au directeur du Laboratoire de recherche sur la télévision et l'enfant de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, le Professeur Gabriel Larocque, qui, en vrai directeur de recherche, on le sent tout au long de la thèse, a su laisser au chercheur l'initiative des opérations. C'est grâce au Laboratoire du Professeur Larocque, c'est grâce à la vaillante équipe de la Section de

technologie éducationnelle de la Faculté des sciences de l'éducation, dont est le Professeur Constantin Fotinas, que le Professeur Dansereau remercie « pour ses judicieux conseils lors de la réalisation du matériel expérimental », si des chercheurs de valeur peuvent œuvrer, se manifester et prendre place parmi leurs pairs. Comme l'auteur enfin, je remercierai « M. Jacques Archambault, historien de formation et réalisateur au service audio-visuel de l'Université du Québec à Montréal », et aussi didacticien de l'histoire et des sciences humaines, qui, au long des années, mon élève à l'École normale Jacques-Cartier, mon supérieur hiérarchique à l'École normale Ville-Marie et mon ami de longtemps, fait si patiemment mon éducation audio-visuelle.

André Lefebvre

RÉFÉRENCES :

1. Stéphanie Dansereau, *Les structures narratives et les signes iconiques détenteurs de sens chez les enfants de six et huit ans. Étude de récits obtenus à partir d'un conte télévisuel pour enfants en lecture semi-analytique* (Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal en vue de l'obtention du Philosophiae Doctor, Technologie éducationnelle, avril 1978). À l'avenir : Stéphanie Dansereau, *Les structures narratives*.
2. Stéphanie Dansereau, *Les structures narratives*, 7-8. Les soulignés sont de l'auteur.
3. *Id., ibid.*, 15-16.
4. *Id., ibid.*, 22.
5. *Id., ibid.*, 5.
6. *Id., ibid.*, 7-11.
7. *Id., ibid.*, 11.
8. *Id., ibid.*, 69.
9. *Id., ibid.*, 334.
10. *Id., ibid.*, 178.
11. *Id., ibid.*, 334.
12. *Id., ibid.*, 326.
13. *Id., ibid.*, 334.
14. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec. Livre vert* (Réalisé par le Service général des communications du ministère de l'Éducation, Québec, 1977).
15. *Id., ibid.*, 1.44; 2.69; 3.60.
16. Stéphanie Dansereau, *Les structures narratives*, 335.
17. *Id., ibid.*, 338.
18. *Id., ibid.*, 335.
19. *Id., ibid.*, 335.
20. *Id., ibid.*, 206.
21. *Id., ibid.*, 230.
22. *Id., ibid.*, 206.
23. *Id., ibid.*, 180.
24. *Id., ibid.*, 156.
25. *Id., ibid.*, 193.
26. *Id., ibid.*, 171.
27. *Id., ibid.*, 151.
28. *Id., ibid.*, 165.

29. *Id., ibid.*, 336.
30. André Lefebvre, *Histoire et mythologie. Essai sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire* (Montréal, Beauchemin, 1964).
31. Stéphanie Dansereau, *Les structures narratives*, 336-337.
32. *Id., ibid.*, 337.
33. André Lefebvre, *Histoire et mythologie*, 65.
34. *Id., ibid.*, 66.
35. *Id., ibid.*, 67-68.
36. Stéphanie Dansereau, *Les structures narratives*, 336.
37. André Lefebvre, «Enseignement de l'histoire qui est histoire, enseignement qui est science», *Le Courrier pédagogique québécois*, 7 (automne 1975): 74-90.
38. Stéphanie Dansereau, *Les structures narratives*, 339.
39. *Id., ibid.*, 341.
40. *Id., ibid.*, 336-338.
41. *Id., ibid.*, 335.
42. *Id., ibid.*, 339.
43. *Id., ibid.*, 322.
44. *Id., ibid.*, 326.
45. André Lefebvre, «Une et trine», *Le Courrier pédagogique québécois*, 5 (mars 1974): 41-58.
46. Stéphanie Dansereau, *Les structures narratives*, 336.
47. *Id., ibid.*, 337.
48. *Id., ibid.*, 338.
49. *Id., ibid.*, 322.
50. *Id., ibid.*, 322.
51. *Id., ibid.*, 60.
52. *Id., ibid.*, 337.
53. *Id., ibid.*, 337.
54. André Lefebvre, *Histoire et mythologie*, 63-74.
55. André Lefebvre, «L'orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire. Commentaire», *Le courrier pédagogique québécois*, 5 (novembre 1973): 32; reproduit dans André Lefebvre, *L'histoire à partir du monde actuel et autres essais de didactique de l'histoire* (Montréal, Guérin, 1975), 175.
56. *Id., ibid.*, 35; reproduit dans *id., ibid.*, 176.
57. *Id., Histoire et mythologie*, 63.
58. Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* («Cahiers des Annales» no 3, Paris, Armand Colin, 1964), 15.
59. Stéphanie Dansereau, *Les structures narratives*, 337.
60. André Lefebvre, «Le jeu de la vie: connaissance du milieu, initiation aux sciences humaines» à l'élémentaire (Six albums de l'élève, six livrets pédagogiques, Montréal, Guérin, 1967-1973).
61. *Programme d'études des écoles élémentaires*, 1959, 481-498.
62. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec. Livre vert*, 40.
63. *Id., Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire. Programme.* («Les sciences humaines à l'élémentaire» cahier no 1, Québec, 1971), 10.
64. *Id., ibid.*, 9.
65. *Id., ibid.*, 9.
66. *Id., ibid.*, 11.
67. *Id., ibid.*, 12.
68. *Id., ibid.*, 12-13.

69. *Id., ibid.*, 16
70. André Lefebvre, *Histoire et mythologie*, 22-23.
71. Stéphanie Dansereau, *Les structures narratives*, 336.
72. *Id., ibid.*, 337.
73. *Id., ibid.*, 61.
74. André Lefebvre, *Initiation aux sciences humaines à l'élémentaire par la méthode du Jeu de la vie* (Montréal, Guérin, 1969), 53.
75. Stéphanie Dansereau, *Les structures narratives*, 19-20.
76. *Id., ibid.*, 20.
77. *Id., ibid.*, 189.
78. *Id., ibid.*, 155, 191.
79. *Id., ibid.*, 208.
80. *Id., ibid.*, 149.
81. *Id., ibid.*, 233-224.
82. *Id., ibid.*, 194.
83. *Id., ibid.*, 330.
84. *Id., ibid.*, 330.
85. *Id., ibid.*, 149.
86. *Id., ibid.*, 149.
87. *Id., ibid.*, 332.
88. *Id., ibid.*, 330.
89. *Id., ibid.*, 338.
90. *Id., ibid.*, 339-340.
91. André Lefebvre, *Histoire et mythologie*, 70.
92. *Id., ibid.*, 69.
93. *Id., ibid.*, 72-73.
94. *Id., ibid.*, 63.
95. *Id., ibid.*, 73.
96. Stéphanie Dansereau, *Les structures narratives*, 335.
97. Paul Valéry, *Vues* (Paris, La Table ronde), 357.

