

Études, revues et livres publiés récemment

Volume 5, Number 3, Fall 1979

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900130ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900130ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this review

(1979). Review of [Études, revues et livres publiés récemment]. *Revue des sciences de l'éducation*, 5(3), 485–505. <https://doi.org/10.7202/900130ar>

Études, revues et livres publiés récemment

La Presse pédagogique, numéros 1 à 6, janvier-juin 1979, Montréal: M.A. Guérin, éditeur; M. Allard, directeur pédagogique; G. Racette, responsable de la rédaction; A. Lefèbvre, secrétaire.

Depuis le 15 janvier 1979, un nouveau mensuel «pédagogique» vient de paraître au Québec. C'est un mensuel «spécialisé» qui veut «rejoindre tous les Canadiens français de la diaspora française en Amérique». En outre, cette «Presse Pédagogique», tout en respectant l'opinion de ses collaborateurs, sera au centre, c'est-

à-dire près de la masse des 200 000 enseignants franco-canadiens « (extraits du premier éditorial de Marc-Aimé Guérin). Voilà donc tous les mois, et au tarif de 25 cents, huit grandes pages (43/58 cm) pour les enseignants francophones d'Amérique du Nord écrites et à écrire par des enseignants francophones d'Amérique du Nord.

Qu'en est-il ? L'examen des six premiers numéros pourrait donner une idée de l'orientation de ce mensuel. En termes de contenu, après avoir effectué un comptage approximatif par quart de page, on y trouve, en moyenne, 16% de l'espace consacrés à la didactique des mathématiques et des sciences, 17% à la didactique de l'histoire et de la géographie, 11% à des questions diverses de didactique (créativité, orientation et formation professionnelle, psychomotricité, programmes,...) et 7% à des prises de position sur des problèmes d'actualité en éducation (le Livre vert, la liberté, l'utilité des mathématiques au secondaire...). On compte aussi, en moyenne, 8% de l'espace consacrés à de l'information (annonce d'événements et nouvelles brèves du monde de l'éducation) et 42% sont réservés à la publicité de manuels et d'instruments pédagogiques divers (surtout ceux édités par Guérin, évidemment). Parmi les éléments intéressants à noter, signalons qu'en didactique des mathématiques cette Presse publie par tranche ce qui aurait pu être un livre de Victor Souline (UQTR) posant la question : « L'enseignement rénové des mathématiques et des sciences dans les écoles est-il adéquat ? » Le texte est clair et, si l'on peut ou non partager les opinions de l'auteur, même le non spécialiste en mathématiques a l'impression à la lecture de comprendre un peu plus de quoi il retourne. En didactique de l'histoire, on remarque la publication, dans le numéro deux, d'un long texte « préface en manière de témoignage » écrit par A. Lefèbvre pour « Les Normes » de Maurice Séguin.

D'une manière générale, le contenu est vivant et non prétentieux, le ton correspond à l'annonce : au centre et près des enseignants, bien qu'on puisse y déceler une légère trace réformiste, variable, bien sûr, selon les auteurs. Un regret cependant pour un court article (un quart de page) au titre flamboyant : « Psychanalyse vs Enseignants », où il n'est nulle part question de psychanalyse mais plutôt du stress et des diverses difficultés psychologiques que peuvent vivre les enseignants. La rédaction a-t-elle cherché, comme dans certains quotidiens, le titre choc ? Très bien, mais cela fait *bluff* inutile.

Enfin, il nous faut constater que l'équilibre des rubriques, selon les six catégories que nous avons retenues, s'est modifié à partir du quatrième numéro où l'on voit la publicité, qui occupait 30% de l'espace dans les trois premiers numéros, passer à 40%, 60% et 63%. S'il est évident qu'un tel mensuel est au départ l'œuvre d'un petit groupe, il est clair que ce groupe ne peut que s'épuiser s'il n'est pas rallié et diversifié par d'autres auteurs. La hausse du pourcentage de la publicité est sans doute liée (on l'espère) à une disette passagère de textes. Or donc, dans bien des milieux on regrette de ne pas disposer d'un lieu non étiqueté où publier rapidement

des analyses de faits, d'opinions, de politiques ou d'essais pédagogiques. En voilà un qui s'offre ; avis aux enseignants de tous bords : il y a là des pages à remplir pour pensée pédagogique québécoise.

J.M. Van der Maren

* * *

Possibles Éducation, *Possibles*, Volume 3, no 3/4, Printemps-Été 1979.

Animée par un groupe d'intellectuels de gauche, de poètes et de spécialistes des sciences de l'homme, la revue *Possibles*, forte de ses trois années d'expérience, a publié, il n'y a pas si longtemps, un double numéro entièrement, ou presque, consacré à l'éducation québécoise. À l'heure du Livre Vert de l'enseignement primaire et secondaire, de l'énoncé de politique *L'école québécoise*, des nouveaux aménagements législatifs concernant les cegeps, et de la Commission Angers sur les universités, bref au moment où émerge une certaine volonté de réajuster en quelque sorte le tir de la réforme scolaire des années soixante, la revue *Possibles* nous présente quelques éléments d'un bilan de cette réforme, discute des idéologies scolaires en lutte, témoigne d'expériences éducationnelles nouvelles et du vécu d'éducateurs de carrière.

Une bonne partie du numéro est consacré au J.A.L., cette belle expérience de prise en charge par la population de la Gaspésie (plus précisément par la population de trois villages condamnés par Québec à disparaître) de son devenir économique, politique, social et culturel. La coopérative du J.A.L. constitue une tentative d'appropriation par la base des conditions, leviers et outils de développement. Discuter du J.A.L. dans un numéro consacré aux possibles éducatifs est pleinement justifié, car c'est faire part au milieu québécois du développement de modèles de relations sociales apparentées à la pédagogie de conscientisation de Paulo Freire ou encore à la pédagogie sociale d'auto-développement qu'appelle chez nous depuis déjà un moment Jacques Grand'Maison. Il y a là, en tout cas, une riche matière à réflexion, fournie par les rédacteurs de *Possibles* et organisée autour des thèmes suivants : Les rapports nouveaux entre la population et les travailleurs (R. Carrier) et Paroles de femmes (G. Quintin).

Les deux cents pages qui précèdent celles consacrées au J.A.L. concernent surtout l'éducation, telle que nous la connaissons et la pratiquons, c'est-à-dire celle qui se fait à l'école, au cegep et à l'université. J'ai trouvé particulièrement intéressant le texte de A. Allaire, P. Bernard et J. Renaud intitulé « Qui s'instruit s'enrichit ? », celui de Léon Bernier sur l'idéologie de la C.E.Q. telle qu'elle prend forme dans le document *Proposition d'école : plate-forme revendicative pour une école de masse à bâtir maintenant* (1978), et celui d'Alain Massot titré « Innover au passé » et critiquant, avec beaucoup de justesse, il me semble, *L'Énoncé de politique et plan d'action, L'École québécoise*, publié récemment par le M.E.Q.

Le texte d'Allaire, Bernard et Renaud sert de point de départ du numéro. En effet, il cherche, à l'aide de données tirées d'une recherche effectuée pour le compte de l'Office de la langue française du Québec, et portant sur l'évolution de la situation linguistique et socio-économique des francophones et des non-francophones au Québec, 1975-1978, à répondre aux questions suivantes : qui a bénéficié de la réforme scolaire des années soixante et de la croissance de la scolarisation ? Celles-ci ont-elles eu de véritables effets égalitaires pour les hommes et les femmes, les francophones et les anglophones ? L'éducation a-t-elle été rentable économiquement pour chaque catégorie d'acteurs ? Les francophones rattrapent-ils les anglophones ? On le conçoit aisément, ce sont là de « belles » questions, d'autant plus que les auteurs ont des données empiriques leur permettant d'énoncer des réponses... pas très encourageantes pour les femmes et les francophones.

Si la scolarisation de masse dans une société libérale n'élimine pas les inégalités socio-économiques, que peut-on faire ? Plusieurs textes contenus dans le numéro de *Possibles* s'adressent à cette question. Léon Bernier, pour sa part, cherche à comprendre la réponse de la C.E.Q. à cette question et analyse avec beaucoup de justesse les concepts d'origine de classe et de destination de classe. A. Massot fait de même à partir du point de vue du ministère. Par ailleurs, il est aussi question d'école autogérée (R.-M. Raymond), d'éducation spirituelle selon Rudolf Steiner (J.P. Hauteœur et Zabulom Dostie), du projet d'école pluraliste, version Notre-Dames-des-Neiges (G. Durand), du jeu dramatique au primaire (H. Beauchamp) et de la place de l'I.C.E.A. sur le front éducation (P. Bélanger).

Il y a aussi des textes-témoignages sur la situation du professeur au Cegep (R. Savard), à l'Université (G. Gagnon) et aussi sur l'itinéraire d'un « animateur social » (entrevue réalisée par M. Renaud).

Enfin soulignons qu'une entrevue fut réalisée auprès de P. Dandurand et M. Fournier au sujet de la situation de l'étudiant universitaire d'aujourd'hui. Fournier et Dandurand ont en effet remis à la C.E.U. un rapport de recherche commandité et consacré à cette question. Le rapport n'est pas encore publié ; les lecteurs de *Possibles* en ont donc quelques bribes grâce à l'entrevue.

On le voit, il y a beaucoup de choses dans ce double numéro de la revue *Possibles*. Certains lecteurs apprécieront surtout les analyses critiques, d'autres vibreront davantage aux témoignages. Souhaitons une très large diffusion de ces écrits dans les milieux éducationnels québécois. Ne serait-ce que pour faire rêver ceux qui, comme moi, souhaitent la publication *régulière* d'analyses politiques et critiques dans le domaine de l'éducation afin de stimuler, dans un premier temps, et clarifier, dans un second, les débats et enjeux en ce domaine.

Claude Lessard

* * *

Cahier de pédagogie progressiste, *Ce matin à l'école, on parle des mineurs*. Montréal et Québec : Coédition, Les publications La maîtresse d'école Inc. et la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), février 1979, 68 pages. *L. L.*

Partir du connu pour aller vers l'inconnu, du plus proche vers le plus lointain, voilà l'un des postulats pédagogiques les plus largement répandus. La plupart des différents programmes scolaires qu'ait commis le ministère de l'Éducation et, avant lui, le défunt Département de l'instruction publique, en reconnaissent dans la section dite des « directives » ou « lignes directrices » la validité, alors que le contenu des programmes, et par suite les outils didactiques, en font fi ou l'oublie facilement. Depuis 1971, le programme dit des sciences humaines au primaire est axé sur le milieu de l'enfant, l'étude de la réalité devant s'appuyer sur ce qui le touche de très près dans sa quotidienneté. Les auteurs du cahier qui nous occupe font leur cette approche pédagogique. Membres du Projet de pédagogie progressiste de l'Université de Montréal, ils tentent de « rapprocher la pédagogie du vécu quotidien de la majorité des enfants » (avant-propos). C'est dans cette optique qu'il faut se pencher sur le cahier ayant pour titre *Ce matin, à l'école on parle des mineurs*. Ce cahier comporte vingt activités pédagogiques qui ont toutes pour objet le travail des mineurs de Thetford-Mines. Ces activités sont variées, quelques-unes relèvent d'une pédagogie avant-gardiste, tandis que d'autres sont des plus traditionnelles tant dans leur forme que dans leur contenu.

Une pédagogie qui prend ses assises dans le milieu, qui se veut axée sur les problèmes du milieu, se doit, à partir de l'observation, de permettre à un groupe d'élèves de trouver par lui-même ses centres d'intérêt et de dégager ses propres conclusions à partir d'une vision critique de la réalité. En déterminant à l'avance les objets d'étude, en prévoyant pour chacun d'eux la démarche pédagogique, les auteurs qui se disent tenants de la pédagogie progressiste rejoignent à toutes fins pratiques les adeptes d'une pédagogie dite traditionaliste. Les auteurs veulent transmettre aux enfants un contenu précis sous-tendu par une idéologie précise, à savoir la lutte contre l'organisation et la structure de notre société actuelle. Se défendant de vouloir faire des élèves « des consommateurs de connaissance », ils visent à toutes fins pratiques un but similaire caché sous une approche pédagogique basée sur l'étude du milieu. Pendant très longtemps, au Québec, toutes les matières scolaires devaient viser la formation d'un bon catholique. Les manuels scolaires, et ce, peu importe la matière, comportaient tous une bonne part de « religiosité ». Qui ne se souvient pas d'avoir compté des chapelets et des médailles, d'avoir lu et analysé des textes sur la Fête des Morts, Noël, le mois de Marie, d'avoir écouté le récit des bonnes œuvres de Mgr Laval et de Marguerite d'Youville ? Or il apparaît que maintenant il s'agit de « mieux équiper des enfants pour continuer plus tard la lutte de leurs parents pour changer les conditions d'exploitation quotidienne des travailleurs » (p. 2). On ne s'étonne guère de retrouver dans ce manuel un récit à morale syndicaliste (p. 17), ou une activité sur l'évidence des tâches ouvrières (p. 21), ou une activité ayant pour

titre « En route, camarade » (p. 35), etc. Au fond, cette façon de procéder, c'est-à-dire partir du milieu de l'enfant, est excellente si l'adulte ne nie pas l'intelligence de l'enfant en lui soufflant à l'avance ses propres conclusions. Autrement, on retourne à une époque que d'aucuns espèrent révolue.

Michel Allard

* * *

Revue *Liaisons*, Volume I — II et III, 1977-1979. Montréal: P.P.M.F. Primaire, Université de Montréal.

Comme l'indique l'éditorial du volume I, no 1, cette revue a vu le jour afin de permettre aux finissants de P.P.M.F. élémentaire de l'Université de Montréal de garder le contact (P.P.M.F. = programme de perfectionnement des maîtres de français, d'où son titre aussi).

Assez modeste au début, la présentation matérielle a évolué. Dès le volume II, nous avons un format plus pratique, une couverture sur papier glacé, avec photographie, beaucoup plus attirante sur le plan esthétique. Nous voyons apparaître des numéros spéciaux dont certains sont doubles, et qui traitent d'un thème particulier: les méthodes Freinet; l'écriture; la bibliothèque scolaire; la lecture et la littérature enfantine; les thèmes en classe; l'image; la poésie.

Le premier numéro contenait diverses rubriques dont seules ont subsisté: à *surveiller*; *quoi de neuf à la didacthèque?*; *l'atelier*. Par contre, les articles réduits au début, se sont multipliés et ont pris de l'ampleur, de la profondeur. De plus en plus, ils sont tous reliés au thème du numéro. « *L'Atelier* » a suivi la même évolution. Et, toujours en relation avec le sujet de chaque numéro, deux nouvelles rubriques sont venues s'ajouter: « *Témoignages* » et « *Bibliographie* ».

À *surveiller* signale des articles, des documents, des émissions de radio ou de télévision, des expositions, des colloques, des ateliers, etc, qui intéressent l'enseignement du français. Évidemment, certaines activités concernent la région de Montréal seulement, mais d'autres renseignements peuvent être utiles à tous.

Quoi de neuf à la didacthèque? Il s'agit, bien entendu, des nouvelles acquisitions de la didacthèque du P.P.M.F. de l'Université de Montréal. Mais c'est une source bibliographique utile, d'autant plus qu'un bref compte rendu accompagne la présentation de chaque livre ou de chaque matériel didactique.

L'Atelier propose de façon très pratique et très claire des activités pour la classe de français. C'est la meilleure partie de cette revue et rien que pour cette rubrique, tous ceux qui s'intéressent de près ou de loin à la didactique du français à l'école primaire devraient se procurer ce périodique. Ajoutons, à cela d'excellents articles qui présentent les mêmes qualités, surtout à partir du volume II. C'est ce

qu'attendent et demandent depuis très longtemps beaucoup de praticiens en exercice désireux de renouveler quelque peu leur stratégie pédagogique de la langue maternelle. Le numéro 4 du volume III, consacré à l'image, est un petit chef d'œuvre du genre. On y présente, entre autres, une vulgarisation des théories de Roland Barthes sur l'image. C'est parfait. *Témoignages*, où des enseignants nous rapportent des expériences tentées sur le terrain, en salle de classe, complètent très bien cette documentation toujours assortie d'une bibliographie pertinente.

En résumé, mis à part les tâtonnements du début et les rubriques « locales » de *Liaisons*, cette revue constitue un outil de travail qui peut s'avérer très utile, immédiatement, à tout praticien de l'enseignement de la langue maternelle, de l'étudiant-maître au professeur d'université.

Lucien Crustin

* * *

Allard, Jean-Louis, *L'éducation à la liberté ou La philosophie de l'éducation de Jacques Maritain*. Les Presses universitaires de Grenoble et les Éditions de l'Université d'Ottawa, 1978, 152 pages.

L'éducation à la liberté est un document philosophique d'un certain intérêt et d'une grande complexité. C'est une œuvre de référence théorique, dont la portée pratique reste encore à explorer !

Avec une habileté des plus étonnantes, l'auteur présente la philosophie de Maritain « par les textes », si l'on nous permet cette expression ! Référant à une masse imposante et variée d'ouvrages, il introduit les citations, au fil d'un exposé centré sur la liberté, en en sauvegardant l'harmonie et la continuité.

Insistant à maintes reprises sur l'importance du dynamisme intérieur du sujet personnel, il le rattache inévitablement au devenir socio-culturel environnant. Décrivant la philosophie de l'être, il en dégage une philosophie socio-politique, à la fois personnaliste et communautaire. Situait Maritain au carrefour de la pensée traditionnelle, chrétienne, existentialiste et personnaliste, il le décrit comme un philosophe réaliste (par opposition à l'intellectualisme, à l'empirisme, à l'idéalisme ou au volontarisme...). Retraçant sa philosophie de l'éducation, après avoir suivi son itinéraire philosophique, il s'aventure par la suite à en vérifier l'actualité dans le milieu éducatif contemporain. Tout ceci dans un style clair, parfois dégagé, mais souvent dogmatique et répétitif.

J'ai dû lire l'ouvrage à trois reprises pour essayer de retrouver Allard, mais c'est toujours Maritain que je rencontrais, aussi bien dans la deuxième partie que dans la première.

Sans doute la nature du livre l'y oblige, mais l'auteur fait régulièrement appel aux citations. Ces citations, quoique logiquement imbriquées dans le texte, laissent

une certaine impression de lourdeur, voire de malaise ! Le lecteur n'arrive pas à différencier nettement la pensée de l'auteur original et du commentateur. C'est comme si ce dernier se contentait de paraphraser, puis de justifier son intrusion en référant à la source bibliographique. Citons, à titre d'exemple cette phrase tirée de la page 57 : « Celui qui, dans le sillage de sa conscience animée par l'amour du bien, se soumet à la loi morale et s'engage dans la vie vertueuse, se rend apte à dépasser ses égoïsmes, et par la maîtrise de soi, devient capable d'un amour de plus en plus grand » (est-ce Maritain ou Allard qui avance cette idée ?) ; car « la loi protège et éduque la liberté ; et quand c'est l'amour qui suit la loi, elle conduit par elle à l'affranchissement, même de la servitude de la loi » (p. 39). Là nous savons que c'est Maritain qui affirme cette pensée ; toutefois, nous ne voyons pas la logique du « car », la deuxième phrase répétant la précédente, non pas l'expliquant ou la justifiant... Ce genre de tautologie et de redondance, nous le retrouvons souvent dans le texte et nous en déplorons l'utilisation, pour ne pas dire l'abus...

Il en est de même pour les éléments de philosophie de l'éducation. J.L. Allard fait allusion aux implications de la philosophie en éducation, ceci dès les premières pages d'ailleurs, sans entreprendre pour autant une étude explicite de la philosophie de l'éducation de Maritain. Nous lisons par exemple la conclusion suivante en p. 36 : « Lorsqu'il sera question, en éducation, de favoriser la spontanéité de l'enfant, il faudra se souvenir que cette spontanéité peut signifier (...) ». Mais nous ne savons pas quand, comment, ni avec quel effet la déceler, la favoriser et la signifier... De même nous nous demandons, après lecture de la page 52, « en quoi » et « pourquoi » la conception de Maritain est-elle lourde de conséquences pour l'éducation. Et ces conséquences ne sont guère plus explicites dans la deuxième partie du livre. L'auteur semble utiliser la philosophie de l'éducation au sens de pédagogie (cf. p. 131). Nous aurions aimé en savoir plus long.

D'autre part, l'auteur ne semble guère prendre du recul par rapport à la pensée de Maritain. Pourquoi alors l'avoir présentée ? Les publications de Maritain parlent pour elles-mêmes ; nous nous attendions à une certaine étude critique. Tel n'est pourtant pas le cas ! Il est vrai que Maritain est un philosophe néo-thomiste, un philosophe de l'être ; mais est-il un philosophe de l'intelligence et de la volonté ? De plus, tel que présenté, le personalisme de Maritain n'est pas explicité pour autant, dans *L'éducation à la liberté*. Le lecteur peut le dégager à partir des coordonnées établies dans la première partie. Il n'en reste pas moins qu'un lecteur non averti, ou plutôt ne connaissant pas suffisamment Maritain ou le personalisme, n'intégrerait pas nécessairement les données implicites.

Car le personalisme est un « spiritualisme incarné ». C'est un réalisme du monde et de la connaissance. Contrairement à l'idéalisme (Platon, Descartes, Hegel...) qui considère le monde comme un dualisme pensée-matière, il ne donne pas plus d'importance à la pensée qu'à la matière. Affirmer que l'être humain est une personne, c'est la considérer comme une matière spiritalisée. C'est lui reconnaître

le statut de sujet, de centre de perspective, et non l'objet parmi les objets de l'univers. C'est affirmer que la conscience humaine est capable d'apprécier ses conditions matérielles et biologiques mais qu'elle peut aussi les orienter selon les convenances de l'esprit.

Ces points névralgiques du personnalisme, Allard ne les présente pas suffisamment pour que le lecteur en vérifie la teneur dans la conception maritainienne. De même il ne justifie pas sa position lorsqu'il affirme en p. 44 : « il ne s'agit pas, certes, de cette liberté gratuite et sans fondement (!) de l'existentialisme sartrien ». Ou bien lorsqu'il cite Maritain en page 57 : « Car, la vérité est l'adéquation de l'intellect et du réel (...) ». Si Aristote et la philosophie classique affirmaient ce critère de vérité, nous sommes étonnée de voir un philosophe contemporain le soutenir encore. En effet, l'adéquation nécessite la coïncidence de la représentation et de l'objet. Ce qui n'est guère vérifiable. Aussi faut-il d'abord définir les régions de l'être de la réalité, puis le sens du mot représentation. Il s'ensuit que chaque science détermine le critère de sa vérité qui réside dans le jugement et délimite la région de sa réalité...

D'autre part, que penser de ces affirmations Maritain-Allard : « l'appétit « intellectuel » qui a pour nom la volonté ». « Aussi la volonté ne veut que dans la perspective du bien » (p. 37). Ou bien, à la p. 67 : « C'est peut-être une des plus grandes tristesses de notre temps que le nivellement des valeurs, et par conséquent leur dévalorisation » (pourquoi est-ce triste ? comment et pourquoi un nivellement dévalorise ?). Ou, en p. 71 : « la possibilité de *comprendre* (...) jaillit de la capacité que l'intelligence humaine a de *percevoir* l'être » (la psychologie contemporaine n'a-t-elle pas prouvé que la perception ne préfigure pas l'intelligence ?). De même, qu'est-ce qui prouve que méconnaître le rôle de l'enseignant, c'est avoir une conception « anarchique » de l'éducation ? (p. 79).

Bref, l'auteur se proposait « de dégager les axes fondamentaux de la pensée éducative de Maritain dans l'espoir que sa philosophie de l'éducation stimulera nos esprits » (p. 16). Il en a fidèlement retracé et longuement décrit les axes fondamentaux. Toutefois, nous ne sommes pas suffisamment éclairés pour relever les défis lancés par l'éducation, aujourd'hui... D'ailleurs peut-on limiter l'éducation à l'instruction (2e partie) ?

Malgré l'intérêt avec lequel nous avons abordé et entamé la lecture du livre, ou plutôt compte tenu de cet intérêt, nous restons sur notre faim. Le thème central étant l'éducation à la liberté, l'auteur a-t-il voulu organiser la pensée de Maritain en conséquence ? A-t-il souhaité la condenser pour la rendre à la portée de tout le monde (philosophes, enseignants, étudiants ?). A-t-il décidé de nous questionner sur la liberté ? Dans l'un ou l'autre des cas, il a entrouvert une porte, qu'il a vite refermée. Et c'est bien dommage car le paysage entrevu était des plus captivants !

Hayat Makhoul-Mirza

Mirza, Hayat. *L'enseignant et sa boussole : éléments pour une philosophie de l'éducation*. Montréal : Éditions Paulines et Apostolat des Éditions, 1978, 421 pages.

« Tout ce qui est la mode ou qui brille est destiné à une durée très courte ; seulement le vrai va passer aux générations futures », disait Goethe il y a plus d'un siècle. Ainsi les réflexions présentées par notre auteur dans ce livre nous invitent à chercher « les vieilles idées » qui restent, et à les ajuster pour le contexte nouveau de la vie moderne et, enfin, à trouver « les idées nouvelles » pour les réalités qui restent.

En présentant ce livre, nous ne voulons aucunement faire une analyse approfondie de toutes ces idées, ni les présenter d'une façon critique. Notre propos est simplement de souligner quelques notions mentionnées qui sont, selon nous, d'une valeur très importante pour tous ceux qui s'intéressent aux problèmes pédagogiques et éducatifs, afin de mieux et plus adéquatement résoudre les problèmes scolaires actuels. Ces idées sont : la nécessité urgente d'une philosophie de l'éducation, la nécessité absolue d'une collaboration heureuse et consciente entre les chercheurs, les praticiens et les théoriciens qui travaillent ou qui s'intéressent aux problèmes pédagogiques et, en troisième lieu, la notion de psychopédagogie.

C'est avec raison que l'auteur insiste tout particulièrement sur le fait que tout acte pédagogique doit viser le développement et l'épanouissement de la personne humaine. Une fois le développement de la personne bien assuré, les autres aspects, comme la formation du caractère, la responsabilité civile ou sociale, vont suivre car, en dernière analyse, une fois l'élan vital humain éveillé, l'énergie spirituelle mise en bonne marche, tout le reste va en découler automatiquement. Même toutes les spécialisations si nécessaires pour le monde d'aujourd'hui assureraient ainsi un progrès continu et toujours humain. Donc, une réflexion sérieuse s'impose d'une façon impérative avant qu'un acte pédagogique soit posé. Il faut avoir une idée claire du « pourquoi », du « comment » et du « pour quel but, quelle fin », sans quoi nous resterons dans un état de discussions éternelles sur les « réformes des réformes scolaires », sur les « échecs scolaires », et ainsi de suite.

On ne pourra insister assez sur le besoin d'une collaboration saine, étroite et positive entre les praticiens, les théoriciens et les chercheurs travaillant dans le domaine de l'éducation, comme souligne l'auteur de « L'enseignant et sa boussole ». Les premiers nous présentent les problèmes tirés de l'expérience journalière dans la classe, donc toujours réels. Les théoriciens dépistent le cadre théorique et les chercheurs essaient de trouver et de proposer les meilleures solutions aux problèmes, puis d'en transmettre les résultats aux praticiens. On peut voir très facilement que, sans une collaboration entre ces trois groupes de spécialistes, tous nos efforts intellectuels resteront plus ou moins vains et les résultats trouvés apporteront rarement les fruits voulus.

Avec l'introduction de l'expérimentation dans le domaine de l'éducation, on parle de plus en plus de psychopédagogie (Buyse, Debesse, Piaget et bien d'autres). Parler de psychopédagogie, c'est essayer de savoir comment organiser une recherche pédagogique, comment utiliser les résultats trouvés, et ainsi, de savoir jusqu'à quel point ces mêmes résultats peuvent être généralisés, car les pédagogues ou les éducateurs font toujours affaire avec des individus. Enfin, de savoir quelle valeur peut être attribuée à ces résultats. Notre auteur nous affirme à ce sujet que « c'est la raison d'être d'une *psychopédagogie* qui n'est pas une application directe de la psychologie au domaine pédagogique, mais plutôt une étude du sujet (écolier, élève, étudiant, adulte) normal en apprentissage scolaire » (p. 20), ce à quoi nous ajouterions : en état d'apprendre. Pour que la notion de psychopédagogie soit plus complète, il faudrait y ajouter l'étude scientifique de toutes les branches scolaires selon leurs complexités hiérarchiques. Il est clair que le laboratoire des psychopédagogues reste la classe normale.

On peut accepter ou non les idées présentées par l'auteur de ce livre ; une chose est certaine, c'est que son invitation lancée aux pédagogues et aux éducateurs à une réflexion rationnelle sur tous leurs actes avant qu'ils soient posés est d'une très grande importance et qu'elle est nécessaire, surtout dans le monde des spécialisations toujours croissantes où nous pouvons nous perdre très facilement et très rapidement dans le labyrinthe des solutions proposées. C'est donc selon cette séquence de concepts que je peux dire que « L'enseignant et sa boussole » constitue une réflexion bienvenue.

Pierre Casno

* * *

Guy Brouillet, *Quelle Éducation ?* Montréal : Éditions Leméac, 1978, 170 pages.

L'auteur est professeur de philosophie au Cégep de Maisonneuve depuis 1967 et connaît très bien les problèmes de l'éducation au Québec.

La première partie de l'essai décrit trois grandes caractéristiques du monde moderne : le changement, l'interdépendance et le désarroi. Le monde moderne change rapidement parce que les progrès de la science et de la technique nous présentent régulièrement des découvertes. L'individu est interdépendant. Il disparaît en quelque sorte dans le groupe. Il ne pense et n'agit qu'en fonction de celui-ci. Enfin, la manie de douter et de remettre en question les croyances, les institutions et les coutumes engendre le désarroi.

Ces trois caractéristiques ont eu des répercussions importantes sur l'éducation. L'auteur, qui ne manque pas d'esprit critique, analyse ces incidences et tire certaines conclusions qui provoqueront sans doute des réactions diverses chez les lecteurs. Voici quelques exemples.

En raison du progrès continu de la science et de la technique, l'auteur observe que les diplômés sont rapidement dévalués et qu'on est en train « d'installer l'école pour la vie ». À la place de cette nouvelle institution, appelée éducation permanente, il propose que les maisons d'éducation donnent aux étudiants une formation de base plus solide. Une fois sortis de l'école, ces derniers seraient en mesure de se recycler sans avoir à suivre des cours.

Au sujet de l'interdépendance et de l'influence de la politique, l'auteur fait remarquer que les syndicats ne respectent pas les individus. Ceux-ci doivent penser et agir comme le groupe. Afin de remédier à cette situation, il suggère la formation de partis à l'intérieur de l'unité syndicale de sorte que les individus puissent se faire entendre et participer aux prises de décisions.

Dans son analyse des trois objectifs des syndicats d'enseignants, à savoir l'amélioration des conditions de travail, la définition de l'activité éducative et la transformation de la société, l'auteur s'oppose aux revendications exagérées. Dans l'ensemble, cette critique semble bien fondée. Cependant, les syndicats n'ont-ils que des torts ?

L'auteur conteste aussi une certaine conception de la démocratisation de l'enseignement. Il énonce son point de vue de la façon suivante : « La démocratisation de l'enseignement, ce n'est pas la garantie automatique du diplôme à tous et chacun. Ce devrait être la possibilité pour quiconque, indépendamment de sa classe sociale d'aller jusqu'au bout de ses possibilités. » Cette opinion est certainement saine et réaliste. Cependant, les réflexions de l'auteur ne prennent pas suffisamment en considération le problème de l'évaluation des élèves et des professeurs qui est intimement lié à la question.

En ce qui concerne l'analyse du désarroi de la société contemporaine, il démontre que le scepticisme ébranle la confiance dans les institutions, les coutumes et conduit au désengagement et à l'irresponsabilité.

Ainsi, les situations analysées dans la première partie de l'essai représentent un défi pour les éducateurs. Comment ceux-ci peuvent-ils relever ce défi ? L'auteur propose une « éducation responsable. » À cette fin, il indique dans la deuxième partie certaines orientations fondamentales. Il souligne que celles-ci font plus référence aux mentalités qu'aux structures. Au surplus, il convient de remarquer que ces orientations (courage, civisme, générosité, histoire, mémoire, etc.) s'articulent sur l'essence même de l'éducation, à savoir la transmission des connaissances et des valeurs en vue de développer la responsabilité.

Écrit dans un style vigoureux et clair, cet essai nous ramène à l'essentiel. Aussi, bon nombre de parents, de professeurs et d'administrateurs des milieux scolaires auraient intérêt à reconsidérer leur responsabilité d'éducateur à la lumière de cet ouvrage.

Marc Richard

Amiot, Michel ; Frickey, Alan. *À quoi sert l'université ? Une université, ses étudiants et le marché de l'emploi*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 1978, 240 pages.

Ce livre est un rapport d'une recherche portant sur la cohorte des étudiants arrivés en première année à l'Université de Nice en 1971-72 et sortis de cette université après un, deux, trois ou quatre années d'études. Les chercheurs ont voulu savoir : (a) quels étudiants interrompent leurs études avant terme et quels étudiants complètent leurs études ; et (b) quelle incidence a l'interruption ou l'achèvement des études sur le choix d'un métier.

La cohorte des arrivants de 1971-72 représentait 3,756 étudiants (sur un total de 15,000 étudiants à l'Université de Nice). En répétant leurs observations pendant les trois années suivantes, les chercheurs ont pu déterminer combien d'étudiants avaient abandonné leurs études après chaque année. Au bout de quatre ans, environ la moitié avaient interrompu les études universitaires entreprises en 1971-72 : c'est sur cette population de sortants que porte la recherche d'Amiot et Frickey. Les observations sur le devenir de ces étudiants s'arrêtent à l'année qui suit l'interruption des études et ne concernent que l'entrée dans la vie professionnelle. Par conséquent, l'image de l'université qui se dégage de ce livre en sous-estime les effets ultérieurs sur le marché de l'emploi.

L'entrée à l'université est grandement fonction de l'origine sociale des étudiants. Ainsi, 59% des enfants de cadres supérieurs et de professions libérales accèdent à l'université, en comparaison de 5% pour les enfants d'ouvriers. Cela étant posé, les effets socio-culturels de sélection continuent-ils à se faire sentir après l'entrée à l'université ou, au contraire, doit-on surtout attribuer l'orientation des études et la non-interruption des études universitaires au mérite personnel des étudiants ? Il appert que l'origine socio-professionnelle détermine l'orientation des études et que cette tendance n'est pas infléchie par les résultats scolaires antérieurs à l'université. Par contre, l'origine socio-professionnelle ne semble pas jouer un rôle décisif dans l'abandon des études universitaires.

La non-réinscription à l'université se fait surtout après la première année, et ensuite de façon décroissante, d'année en année. Malgré cela, les auteurs considèrent que l'université ne produit pas une élimination massive et prématurée des étudiants, puisque, disent-ils, plusieurs étudiants sont inscrits à l'université en attendant de trouver une formation plus appropriée ou un emploi. D'ailleurs, de nombreux non-réinscrits ne sont pas vraiment des sortants puisqu'ils ont transféré leur inscription dans une autre université.

Le troisième chapitre est consacré à l'entrée des étudiants sur le marché du travail. On y énumère les emplois et les revenus annuels des étudiants sortis de l'université après une, deux, trois ou quatre années d'études. Le revenu s'accroît avec le nombre d'années passées à l'université, et il est moindre pour les femmes que pour

les hommes. Près de la moitié de ceux qui ont abandonné l'université avant la fin de leurs études deviennent des cadres moyens. Cependant, parmi ces sortants non-diplômés, il y a une relation entre l'origine socio-professionnelle et la catégorie socio-professionnelle acquise par l'étudiant.

Les questionnaires adressés aux étudiants non-réinscrits en 1973, 74, 75 et 76 comportaient aussi une question ouverte : on voulait savoir ce que les étudiants jugeaient le plus important concernant le problème des débouchés à la sortie de l'université. Les auteurs ont consacré 60 pages à l'expression condensée ou intégrale des commentaires concernant ce problème. Parmi les phénomènes mentionnés, on trouve notamment l'inadéquation entre l'enseignement universitaire et les débouchés offerts par le milieu du travail. On souligne que ce type de commentaires est formulé par les sortants de chacun des quatre niveaux observés.

Amiot et Frickey refusent enfin d'attribuer à l'université la responsabilité de l'existence de la masse de chômeurs et considèrent que leur enquête a besoin d'être poursuivie par une analyse des conditions du marché du travail.

La recherche d'Amiot et Frickey est particulièrement significative en ce qu'elle va plus loin que les travaux de sociologie de l'éducation des quinze dernières années qui ont analysé les relations entre les disciplines et le mode de recrutement du public qui cultive ces disciplines. Plutôt que de se centrer sur la représentation du métier à venir, Amiot et Frickey s'intéressent à la distribution réelle des étudiants dans les métiers. La sociologie de l'éducation doit maintenant étudier non seulement le rapport entre le passé et les études, mais aussi le rapport entre les études et le marché du travail. Le sociologue de l'éducation ne peut en effet rester insensible aux difficultés qu'éprouvent de très nombreux jeunes à se trouver de l'emploi au sortir de leurs études. En ce sens, et malgré l'allure presque exclusivement empirique de leur ouvrage, Amiot et Frickey viennent d'apporter une contribution importante au développement de la sociologie de l'éducation.

Jacques Lamontagne

* * *

Laberge, Paul-André, *L'Université Laval, 1952-1977, Vers l'autonomie*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 1978, 95 pages.

↳ 2 ex (17-1-80)
 Professeur de langue et de littérature grecques, secrétaire du comité des programmes de la Faculté des Arts, à partir de 1957, l'auteur a été secrétaire général de l'Université Laval, de 1962 à 1975. Il a été intimement mêlé aux transformations produites pendant les vingt-cinq années où Laval a passé du statut de partie du Séminaire de Québec à celui d'une université dotée de tous les rouages d'une grande université moderne.

Le premier chapitre rapporte les célébrations du centenaire de l'Université Laval, en 1952. Le reste de l'ouvrage résume, à l'aide des délibérations du Conseil, les étapes des transformations qui ont suivi. L'auteur se propose de faire un ouvrage de vulgarisation historique dont le but est de renseigner les anciens désireux de comprendre ce qui s'est passé et de fournir en même temps une documentation utile aux historiens de l'avenir.

L'auteur suit strictement l'ordre chronologique. Il décrit minutieusement chacune des démarches qui ont conduit aux décisions d'où ont résulté la transformation des structures administratives et pédagogiques, ainsi que la construction de la Cité Universitaire. Dans chaque cas, il énumère les comités qui ont préparé les décisions, leur composition, leur mode de fonctionnement et leurs recommandations.

Sa connaissance des personnes et des événements lui permet de donner un certain nombre de détails qu'on ne trouve pas dans les documents, mais qui souvent aident à comprendre les courants d'idées et certaines orientations.

L'ouvrage constitue une excellente chronique. Les historiens de l'avenir y trouveront un inventaire tout fait des documents et des personnes de la période 1952-1977 qui leur évitera des recherches très longues et des erreurs d'interprétation.

Marcel de Grandpré

* * *

Meunier-Tardif, Ghislaine, *Le principe de Lafontaine*. Montréal : Éditions Libre expression, 1979, 204 pages.

L'ouvrage de Ghislaine Meunier-Tardif se veut une vulgarisation de la démarche thérapeutique du neurologue Raymond Lafontaine. Appelée à le consulter pour son fils, elle s'intéressa à sa théorie au point qu'il lui demanda d'en faire une présentation qui la rende accessible au public. Voilà qui explique le livre. Quant à la théorie, elle a été élaborée sur une période couvrant plus de 15 ans à travers des collaborations avec psychologues et psycho-éducateurs, et à l'occasion d'échanges avec diverses institutions intéressées aux enfants handicapés mentaux. Toutefois, le docteur Lafontaine aurait acquis l'essentiel de l'expérience clinique qui devait le mettre sur la piste de sa théorie à l'Hôpital Ste-Justine pour les enfants (Montréal) où il œuvre toujours, et ce, principalement auprès d'enfants souffrant de dysfonctions cérébrales mineures.

Sans doute y aurait-il lieu de faire ici une double présentation, à savoir celle du livre d'une part et celle de la théorie d'autre part. Nous nous limiterons à présenter brièvement la théorie, quitte à revenir sur l'ouvrage au moment d'en faire l'analyse critique. Quant à la théorie, elle paraît fort simple : « sans égard au sexe, à la couleur de la peau, au milieu culturel, l'humanité se partage en deux camps : les auditifs et les visuels... ». En fait, les nombreuses observations du docteur Lafontaine

auprès des enfants l'auraient amené à constater l'existence de deux types de sensibilité, de deux types de réaction au monde extérieur qu'il a choisis de nommer le type visuel et le type auditif.

De manière très schématique, voici quelques caractéristiques de ces deux types de sensibilité, les unes étant présentées par l'auteur et concernant tant l'adulte que l'enfant, les autres par le docteur Lafontaine et décrivant les réactions d'enfants.

Visuel

Auditif

1 — *Enfants et adultes*

Souci du détail
 Action/réflexion
 Moment présent
 Oreilles filtrées par les yeux
 Concret
 Extériorise
 Le mot, la lettre
 Angoissé, anxieux
 Habileté manuelle
 Imitation
 Problèmes à l'élémentaire
 Sciences exactes, leadership,
 mécanique, vente, etc.
 Objets → personnes
 Communique par l'objet
 Quantité → qualité

Globalité
 Réflexion/action
 Mise sur le temps
 Yeux filtrés par les oreilles
 Abstrait
 Se renferme
 L'esprit
 Dépressif
 Habileté intellectuelle
 Personnalisation
 Problèmes au secondaire
 Arts, lettres, sciences sociales
 et humaines, etc.
 Personnes → objets
 Communique par le raisonnement
 Qualité → quantité

2 — *Enfants*

La mère le prend, il ne reste pas, même si elle insiste. Il paraît hypersensible aux caresses.

À l'âge de la marche, il est porté à passer d'une chose à l'autre. Il se déplace d'avantage. Il a moins le sens du danger.

Devant la punition corporelle, il ne réagit qu'au contenant de sorte qu'il s'endurcira. Ne s'en servir que s'il fait quelque chose de dangereux pour sa vie ou la vie d'un autre et sur le fait.

Il reste assis sur les genoux de sa mère et il se sent bien sur elle.

Il explore de façon constructive.

Le contenu du message est perçu.

Il ne sait pas tomber. Sa réaction de protection des membres est inadéquate ou apparaît plus tardivement.

S'il tombe, il sait se protéger de ses membres.

Face à une voix trop forte, il réagira à l'intensité de la voix aux dépens de la compréhension du message.

Peut faire abstraction de l'intensité de la voix pour comprendre le message.

Il comprend tout du langage, mais tarde à parler ou parle peu.

Le langage dit « intérieur » se développe parallèlement au langage parlé.

En principe, l'identificatif du type de sensibilité d'un individu, particulièrement s'il s'agit d'un enfant présentant des dysfonctions cérébrales mineures, devrait permettre une relation plus harmonieuse et partant plus efficace dans un contexte de rééducation. Tous les couples seraient composés de sensibilités complémentaires de sorte que le parent visuel pourra choisir d'intervenir davantage auprès de l'enfant visuel, puisqu'il est plus susceptible de bien le comprendre, et réciproquement pour le parent de type auditif. L'hypothèse à la base de la théorie veut, en effet, que les troubles cérébraux mineurs soient largement amplifiés par le contexte d'apprentissage (familial, scolaire, etc.) et qu'une démarche thérapeutique, pour donner de bons résultats, se doive de déborder le cadre neurologique et médical pour englober les dimensions psychologiques, éducatives, etc.

De l'ensemble de l'ouvrage se dégagent quelques règles d'intervention ; nous les ramenons à sept, toutes visant à « rendre l'enfant à l'aise et équilibré dans un monde complexe » : 1° Encourager l'agressivité externe, éviter la surprotection et favoriser les affrontements créateurs entre enfants et parents ; 2° respecter le style de l'enfant ; 3° valoriser l'enfant ; 4° ne pas exiger de l'enfant qu'il soit un prodige ; 5° miser sur la complémentarité des parents à travers l'établissement de consensus ; 6° mettre à profit l'opportunité pour chaque parent, de jouer un rôle individuel auprès des enfants ; 7° aider l'enfant à développer la capacité de narrer son vécu en séquences logiques.

Appréciation

L'ouvrage donne souvent une impression de décousu, la pensée de l'auteur étant difficile à suivre dans son cheminement. On peut aussi s'interroger sur l'utilité et la pertinence d'une nouvelle typologie qui ne comporte, par surcroît, que deux catégories pour décrire toute la complexité de la personnalité humaine. De plus, il est étonnant de constater que la description que font Lambert Brittain et Lowenfeld¹ de deux types de créativité, *haptic* et *visual* correspond, mais de manière inversée aux types de Lafontaine. Ainsi, le type visuel, chez Lafontaine, aurait le souci du détail et

serait plutôt subjectif alors que chez Lambert Brittain et Lowenfeld, le visuel considérerait le tout avant les détails et serait plutôt objectif. Quant au type auditif, il serait centré sur la globalité et plutôt objectif tandis que le type *haptic* connaîtrait des impressions liées aux parties et serait plutôt subjectif... Par ailleurs, on ne peut s'empêcher de voir, dans la description des deux types, une supériorité absolue de l'un sur l'autre, sorte de jugement de valeur inhérent à la théorie (ou au concepteur), biais que compense mal l'idée que, dans la réalité, chaque individu réalise une synthèse des deux. Enfin, on comprend mal comment les principes ou les règles d'intervention se dégagent de la typologie étant donné la qualité d'universalité et quasi de lieu commun qu'ils présentent pour quiconque s'intéresse à l'éducation.

Par contre, il faut souligner le caractère assez novateur, mais hélas toujours marginal, de l'action multidisciplinaire en médecine, la valeur intrinsèque indiscutable des principes ou règles d'intervention, la saveur de réalité des observations cliniques qui sous-tendent la théorie et la valeur d'outil, tant d'intervention que de réflexion, que présentera pour plusieurs cette typologie et la démarche thérapeutique qui l'accompagne. En somme, l'œuvre du docteur Lafontaine, telle que décrite ici, paraît constituer un support pratique et un cadre d'intervention éventuellement utile bien plus qu'une révolution théorique.

Michel Carbonneau

NOTE :

1. Lowenfeld, Victor et Lambert Brittain, W., *Creative and Mental Growth*. The Macmillan Co., New York, 1947 (seventh printing 1968), 412 pages.

* * *

Grégoire, Réginald, *La télévision et les valeurs dans le projet éducatif*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 1978, 81 pages.

Synthèse

Cette publication a été préparée pour le comité d'études sur « les valeurs dans le projet éducatif » du Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec.

— Il est question ici de la télévision à domicile, celle avec laquelle les jeunes sont aux prises chaque jour et qui semble susceptible d'infléchir leur système de valeurs beaucoup plus que celle utilisée occasionnellement pour des fins d'enseignement.

— La problématique posée est la suivante : le phénomène télévision est de grande ampleur depuis 10 ans au Québec ; en a-t-on tenu compte jusqu'ici et la télévision est-elle une préoccupation dans le projet scolaire au Québec ? Les développements futurs dans ce domaine seront très importants ; de quelle façon le projet scolaire et les éducateurs en tiendront-ils compte ?

— L'auteur essaie de répondre aux deux questions suivantes :

1. « Selon quels cheminements et avec quelles répercussions la télévision intervient-elle dans l'émergence, le développement et l'incarnation des valeurs reconnues ou vécues par les jeunes Québécois actuels des niveaux élémentaires et secondaires » ?

2. « Quelle action pourrait être entreprise dans le cadre du projet scolaire ou en étroite relation avec lui pour que la télévision agisse comme un facteur positif... ? »

— Le premier chapitre traite de la télévision comme MEDIUM, cette formidable machine électronique qui réordonne le temps et réorganise l'espace, une machine physio-psychologique qui provoque une expérience totale engageant tous les sens, qui absorbe, mobilise, concentre tout l'être jusqu'aux zones inconscientes, une machine qui est un véritable vêtement social enveloppant tout l'univers, transformant la vie économique, sociale et politique.

Le chapitre 2 aborde les MESSAGES télévisuels, nombreux et diversifiés de par leurs formes et leurs genres variés qui provoquent différents types d'influence. Ainsi la télévision est vue d'abord comme une FENÊTRE montrant l'homme et l'univers, puissant moyen d'investigation et d'exploration par des messages qui intéressent, séduisent, émeuvent, passionnent, informent, suggèrent, hélas souvent de façon stéréotypée, simpliste, trompeuse qui devient néfaste à une éducation au discernement et au jugement.

La télévision est un MIROIR dont les messages jouent un rôle comme facteur de découverte et d'identification du moi collectif. Cependant ces messages réfléchis ne sont pas toujours fidèles et ils exercent un pouvoir de séduction (narcissisme) et agissent comme anesthésiant (publicité).

La télévision est aussi une vaste SCÈNE aux spectacles et divertissements qui peuvent exacerber l'imaginaire et pousser dangereusement la perception de l'histoire, comme également libérer la personne de son agressivité et favoriser une prise de conscience et un approfondissement des aspirations les plus nobles.

Enfin la télévision est une PLACE située au cœur de la culture d'aujourd'hui, un véritable lieu d'expression, d'échange et de confrontation, car elle raconte, explique, interroge, décrit, manifeste, récite, chante ce que l'on a découvert, fait, ressenti, pensé, médité...

La télévision est un produit de l'homme dans ses messages comme dans sa technologie et elle peut modeler un HOMME plus conscient et plus responsable.

Le chapitre 3 relie la télévision (Médium et Messages) à l'éducation aux valeurs dans le projet éducatif.

L'auteur définit les attitudes et comportements de JEUNE TÉLÉSPECTATEUR (attitude de compréhension, critique de sélection et de participation) en proposant des façons concrètes et des pistes d'action nombreuses et variées afin de *développer une intelligence et sensibilité télévisuelle*.

Également au même titre l'auteur propose aux ÉDUCATEURS de vivre tout d'abord de manière exemplaire les attitudes et comportements qu'ils chercheront à susciter chez les jeunes et de développer aussi chez eux trois attitudes fondamentales (d'ouverture d'esprit et de confiance, d'engagement personnel nécessitant un engagement institutionnel) reliées à leurs fonctions et à leurs conditions.

Enfin l'auteur propose huit axes susceptibles de donner forme et contenu à un projet d'action dont l'objectif serait l'identification et la formation aux valeurs en relation avec la télévision et ceci, aux différents niveaux et lieux d'éducation. Car il constate que les valeurs dans leurs dimensions sociales et personnelles se présentent comme incertaines, brouillées, menacées et contestées, qu'elles sont de plus en plus difficiles à identifier, à relier entre elles et à incorporer dans une pensée et une action cohérente et que la personne elle-même apparaît comme désocialisée dans cette société qui semble voguer sans point de repère.

En conclusion, l'avenir de toutes les valeurs pourrait être concerné de façon radicale par les développements de la télévision qui est devenue une composante majeure de la société. Le monde de l'éducation ne peut plus demeurer passif devant le phénomène de la télévision et le projet scolaire ne peut en ignorer les différents aspects, car elle est au cœur même du processus éducatif et du processus d'élection et d'enracinement des valeurs. Une action déterminée s'avère urgente et indispensable en vue d'intégrer la télévision au processus éducatif.

Analyse de contenu

Je me dois tout d'abord de souligner combien ce travail est remarquable, car l'auteur a réussi un exploit audacieux en traitant avec précision et concision un sujet difficile là où beaucoup d'autres auraient sombré dans la littérature, car il y a tellement de choses à dire sur le phénomène de la télévision ! L'auteur reste rivé au fil conducteur qui est l'éducation et il réussit à tout moment à provoquer la réflexion au long du texte. La problématique est bien posée et les 3 chapitres s'articulent très bien. De la télévision comme médium il nous fait passer aux messages télévisuels pour ensuite déboucher sur la partie la plus essentielle, c'est-à-dire celle de la place et du rôle majeur de la télévision dans le processus éducatif moderne. De plus l'auteur n'a pas seulement justifié l'urgence et l'importance de la TV dans le projet scolaire, mais il suggère et propose aussi des pistes d'actions concrètes qui permettront au lecteur d'en constater les possibilités réelles.

Le chapitre 3 est à mon avis le plus important et je retrouve les mêmes grandes solutions suggérées par Georges Friedmann dans « L'école parallèle », article

paru dans le journal *Le Monde* en 1966 (13 ans déjà) ! En effet R. Grégoire propose deux actions bien concrètes sur les jeunes téléspectateurs, les consommateurs d'images, et sur les éducateurs de ces consommateurs. Cependant trois différences très appréciables sont constatées ici :

1. Considération sur la télévision seulement et non sur tous les moyens de communication de masse, puisqu'elle est devenue sans conteste une composante majeure de la société moderne et qu'elle doit donc se situer au cœur du processus éducatif.

2. Insertion comme telle dans le projet scolaire de la télévision, ce puissant médium et cette formidable machine aux messages variés, qui influence et semble même susceptible d'infléchir le système de valeurs des jeunes consommateurs.

3. Proposition d'une action concrète et complète qu'il est urgent et indispensable d'entreprendre.

Le travail de Réginald Grégoire est un apport riche et important au monde de l'éducation ; il aurait dû arriver il y a dix ans, mais l'essentiel c'est qu'il soit là, disponible et accessible non pas seulement aux « spécialistes », mais à tous les éducateurs auxquels j'en recommande fortement la lecture en souhaitant que, comme moi, ils y trouvent grande satisfaction et ressentent eux aussi l'urgence et la détermination d'entreprendre une action efficace.

Philippe Marton

