

Il y a fort longtemps que les chercheurs en éducation, aussi bien que les enseignants savent que le spectateur ou l'auditeur n'est jamais passif, qu'il co-construit le sens. Même si ce processus échappe au pédagogue au moment où il se produit, élèves et professeurs se réfèrent dans leurs échanges directs à des normes « prescriptives » autant que « fictives » qui constituent autant d'« imaginaires communicationnels ». Ces acquis de la connaissance semblent avoir été oubliés, voire occultés dès lors qu'il s'est agi d'analyser les situations d'apprentissage dans le nouveau contexte – sortant à peine de sa préhistoire (1) – d'une communication éducative médiatisée.

Les travaux de sociologie de la communication sur la réception télévisuelle qui réhabilitent aujourd'hui le spectateur comme sujet actif paraissent redécouvrir ces acquis des sciences de l'éducation. Ils en terminent avec un processus de transposition mécanique de l'instrument à son usage par lequel le caractère unidimensionnel du dispositif technique de communication télévisuelle a longtemps été plaqué sur la relation qu'entretient le téléspectateur à l'écran, en faisant un agent passif. A l'inverse l'interactivité de l'informatique a transformé, dans la même logique, son utilisateur en un « interactant ». Passivité devant l'écran de télévision, activité devant celui de l'ordinateur, ces deux visions réductrices dispensent de penser la complexité de rapports d'appropriation cognitive.

Seule donc une nouvelle « interdiscipline », caractérisée par la volonté d'unir les dimensions spécifiquement communicative et sociologique de la recherche en « communication » et les dimensions spécifiquement cognitive et sociologique des recherches en « éducation », peut tenter de rendre compte du « mystère de la réception » pour reprendre l'expression de Daniel DAYAN surtout quand celle-ci doit se traduire par un apprentissage. C'est pourquoi il semble urgent que chercheurs en éducation, sociologues des médias, chercheurs en culture et communication comme en esthétique et communication se retrouvent pour confronter leurs apports respectifs et bâtir de nouvelles problématiques. Culture, télévision, éducation, c'est à rendre compte de certains aspects du fonctionnement de cette triade, élevée au rang de trinité par l'immensité de l'ignorance dans laquelle nous nous trouvons sur les processus qu'elle met en œuvre, que nous voudrions contribuer par ce numéro.

La télévision a ses débuts affirmait sa triple fonction : informer, éduquer, distraire. On a découvert, depuis, qu'elle pouvait avoir aussi une autre fonction, et permettre aux téléspectateurs d'expérimenter, notamment à travers les téléfilms, feuilletons et autres reality-show, des formes de comportements sentimentaux et sociaux (2). Certains chercheurs ont démontré aussi que l'influence de la télévision ne s'évaluait pas seulement en terme de contenu, mais en terme de traitement symbolique et que les formes spécifiquement cinématographiques et télévisuelles pouvaient développer certaines habiletés intellectuelles, par « supplantation télévisuelle » (3), ou capacité du média à prendre en charge certaines démarches mentales à la place de l'individu spectateur : le zoom, par exemple, qui effectue le passage de la partie au tout ou le flash-back qui simule les opérations mentales impli-

(1) JACQUINOT, 1994.

(2) Voir Réseaux n° 70.

(3) SALOMON, 1981.

quées dans la compréhension et la production de ce qu'on appelle, en grammaire, les énoncés inversés (4). De la même façon, on commence à montrer que la fréquentation des jeux vidéo ou jeux virtuels, bête noire des parents et des écoles, permet de véritables acquis gestuels, perceptifs et cognitifs : entraînement à la dextérité gestuelle, attention visuelle, aptitude à se représenter l'espace, faculté d'induction... (5) La relation entre télévision et apprentissages est abordée ici de points de vue encore différents.

L'article de Geneviève Jacquinot ouvre le dossier en remettant en question certaines des idées reçues – et l'on sait combien elles sont nombreuses – sur les relations entre télévision et école. On ne peut, dit-elle, réfléchir au problème des apprentissages par la télévision sans auparavant se demander ce que recouvrent les notions de « savoir » et « d'apprentissages » à une époque où la télévision fait partie du quotidien des élèves. A partir de là elle explore trois pistes importantes. La première est une interrogation sur l'imaginaire actuel de la télévision dans notre société qui se situe « aux antipodes des valeurs de l'effort et de la contrainte du résultat dont est traditionnellement porteuse l'école ». Un tel constat conduit à envisager avec beaucoup de prudence la capacité des émissions éducatives – ou culturelles – à accomplir les objectifs qu'elles se fixent. La vulgarisation ou l'éducation par la télévision est un projet qui s'inscrit dans une contradiction inhérente au média : la culture télévisuelle porte en elle un système de rapport au monde qui n'est pas compatible avec les objectifs et les moyens promus par la culture scolaire. Deuxième constat : tous les enfants ne sont pas égaux devant la télévision – ou pour ce qui est discuté ici, devant son potentiel éducatif. A contenu égal, la télévision est un espace facteur de marginalisation culturelle pour les enfants socialement défavorisés dont l'entourage ne propose pas d'autres formes d'accès à la culture et ne prépare pas à la « culture normée » qui est celle de l'école. Pour ces enfants, les modes d'apprentissages par l'école et par la télévision sont vécus comme relevant de deux univers totalement distincts. Enfin, ne doit-on pas intégrer les évolutions des modes d'apprendre à l'école pour comprendre quelle peut être la posture d'apprentissage face à la télévision ? Avec 68 est né un nouveau modèle éducatif, qui remet largement en question les rapports au savoir et aux lieux de savoir : au paradigme de la transmission des connaissances (le modèle maître/élève) a succédé un modèle interprétatif et relationnel de la connaissance. Et finalement, comme le souligne l'auteur, la « soi-disant » néo-télévision n'a sans doute fait que reprendre ce nouveau schéma de communication du savoir.

L'article de Maguy Chailley pose le problème des apprentissages par la télévision et par l'école à travers une question précise – est-ce qu'il peut exister des transferts entre ces deux modalités d'apprentissage ? – et à partir d'un travail de terrain approfondi mené depuis plusieurs années avec des enseignants auprès de jeunes enfants scolarisés en fin d'école maternelle ou en début de cycle primaire. En soi, le matériau recueilli est déjà prodigieusement intéressant : on dispose de fort peu d'enquêtes sur la télévision et les très jeunes enfants (celles qui existent sont d'ailleurs toutes menées par des pédagogues, comme Maguy Chailley qui enseigne à l'IUFM de Versailles), et celle-ci est particulièrement riche. Sans un travail de longue haleine, qui suppose de connaître parfaitement bien les programmes destinés aux enfants et de savoir mettre ces derniers en situation de les évoquer dans ce lieu « contraire » à la télévision qu'est l'école, il est extrêmement difficile d'évaluer l'importance considérable que joue le petit écran dans la socialisation de l'enfant à l'univers qui l'entoure. Or, comme le montre bien Maguy Chailley, ces apprentissages par la télévision sont à la fois très importants quantitativement, et très variés puisqu'ils touchent au langage, aux représentations du monde et même à l'écrit. Toutefois si la télévision apparaît bel et bien être une ressource documentaire fondamentale, elle n'est pas perçue

(4) DUNNAY, 1981.

(5) GREENFIELD, 1986, 1994.

comme telle. On rejoint donc là des questions évoquées précédemment : dans quelles conditions l'enfant peut-il considérer comme des savoirs ce qu'il apprend par la télévision ? Ou pour la poser autrement, les apprentissages faits par la télévision sont-ils utilisables – et utilisés – à l'école ? Une question à laquelle Maguy Chailley répond en constatant qu'il reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour que la culture télévisuelle et la culture scolaire entrent en interaction autrement que sur un mode antagoniste.

Avec les deux autres articles du dossier on entre dans une deuxième acception du terme d'apprentissage. Il ne s'agit plus des apprentissages cognitifs mais des apprentissages sociaux. La télévision, on s'en doute, ne pose pas moins d'interrogations sur cette autre question, qui n'est d'ailleurs fondamentalement pas dissociable de la précédente.

Le texte de Joshua Meyrowitz qui est traduit ici constitue un des chapitres importants de son ouvrage *No Sense of Place*. Ceux qui connaissent l'auteur savent que ce livre a eu un retentissement considérable dans la communauté scientifique anglo-saxonne au moment de sa publication en 1985. Il a reçu plusieurs distinctions importantes, mais surtout il a relancé d'une manière très originale la polémique sur les effets puissants de la télévision. Au risque de schématiser, on pourrait dire que Meyrowitz propose une relecture des théories technicistes de McLuhan (il s'intéresse comme lui aux effets du médium et non aux effets de contenus précis) à la lumière des travaux d'Erving Goffman (auquel il emprunte les outils d'analyse des interactions sur la scène quotidienne). L'analyse de Meyrowitz porte sur le rôle des différents médias dans la transformation des territoires de l'activité sociale : la révolution de l'imprimé avait engendré un monde de la séparation, fondé sur un cloisonnement des situations d'interactions, une réglementation des étapes d'accès au savoir selon les âges, les sexes et les milieux sociaux, une territorialisation des identités et une distinction stricte des activités « en coulisses » et des activités « sur scène ». Ce sont toutes ces frontières spatiales, sociales et informationnelles qui ont éclaté avec la naissance des médias électroniques, et surtout avec le puissant d'entre eux, la télévision. On est entré dans un monde de circulation, dans lequel les expériences ne sont plus localisées et les savoirs ne sont plus segmentés. Dans le texte proposé ici, Meyrowitz travaille ces hypothèses à propos de l'enfance. Il constate que la télévision, cet « hôte » étranger, invité en permanence dans la cellule domestique, a détruit les fonctions traditionnelles du foyer : le home n'est plus un lieu qui permet de tenir les enfants à l'écart du monde extérieur. Avec la lecture, la socialisation de l'enfant pouvait être faite par étapes et sous le contrôle de ses parents, qui le faisaient accéder progressivement à certains types de savoirs. L'institution scolaire fondait son rapport pédagogique aux enfants exactement sur le même principe. Avec les médias électroniques, et surtout les programmes de télévision destinés aux adultes (qui sont, comme on le sait, les programmes préférés des jeunes téléspectateurs), l'enfant est désormais confronté d'un seul coup à tous ces secrets sur la vie des adultes qui lui étaient auparavant occultés. Il apprend que ses parents jouent un « rôle » de parent, mais qu'en coulisses les règles sont différentes. Il se familiarise aussi avec des problèmes sociaux « d'adultes » liés à la sexualité, au crime, à la tromperie. Dans le fond, constate Meyrowitz, la télévision a détruit l'idée même d'enfance – au sens d'univers à part, d'univers à protéger et d'univers où les apprentissages se font par étapes – et cela n'a rien d'étonnant car c'était la culture de l'écrit telle que l'a diffusée l'imprimé qui avait « inventé » cette notion d'enfance au XVI<sup>e</sup> siècle. Un constat qui amène l'auteur à remettre en question le fonctionnement actuel de l'école, qui se fonde sur des règles de séparation entre les classes d'âge instaurées par l'écrit, alors que la télévision aurait rendue obsolète l'idée même d'étapes rationnelles et progressives du savoir sur le monde.

L'article de Grégory Derville, consacré à la réception des émissions de satire politique, avance l'hypothèse qu'une émission comme le *Bébête Show* suggère différentes postures de lecture pour ceux qui la regardent, et que ces postures sont elles-même liées à la relation

que le téléspectateur entretient avec la politique, à ses opinions personnelles sur les médias (et sur les journalistes), et au type d'information qu'il recherche en regardant ce programme précis par rapport à d'autres. Pour Grégory Derville, le *Bêbête Show* est plus qu'une émission humoristique, elle répond à certaines attentes et joue un rôle de socialisation à la vie politique. Mais ces fonctions s'accomplissent selon des modalités très différentes selon les individus. L'auteur distingue ainsi le modèle du *téléspectateur distrait*, auprès duquel l'émission joue à la fois une fonction d'information et de réassurance ; celui du *fan populiste* (fonction tribunitienne, fonction de procureur) ; et de *l'amateur éclairé* (fonction éditoriale).

En rubrique « Point de vue », le dossier s'achève par un entretien accordé par Michel Serres à Monique Sicard dans lequel il discute du projet de télévision éducative de La Cinquième et souligne tous les paradoxes d'une entreprise d'enseignement à distance destinée au grand public.

Deux articles consacrés au phénomène des rumeurs terminent ce numéro. Véronique Champion-Vincent part de trois légendes orales à caractère antiraciste pour les inscrire dans l'univers des comportements qu'elles contribuent à codifier ; quant à Jean-Loïc Le Quellec, il se penche sur la continuité qui relie les « lettres célestes » de l'Antiquité aux chaînes postales ludiques ou faussement commerciales.

---

## RÉFÉRENCES

---

DONNAY Jean, « Supplantation télévisuelle et apprentissage du langage » in *Les systèmes d'enseignement et d'apprentissage*, Conseil interuniversitaire en technologie éducative, Montréal, Les Publications audiovisuelles, 1981.

GRENFIELD Patricia, *Mind and media*, Sage Publications, London, 1986, article dans *Réseaux 67*, Les jeux vidéo, 1994.

JACQUINOT Geneviève, « La communication éducative médiatisée : de l'âge de pierre à l'âge de bronze », in *Etudes de Communication*, n° 14, Vers une industrialisation ? Université de Lille-III, octobre 1993.

SALOMON Gabriel, « La fonction crée l'organe » in *Communications*, 33, Paris : Seuil, 1981 : 75-102.