

# LA TÉLÉVISION : TERMINAL COGNITIF

---

Geneviève JACQUINOT

**S**i la télévision, n'est plus « à la porte de l'école » (1), si elle y « entre » parfois avec succès (2), force est de constater qu'elle ne fait pas encore partie du quotidien scolaire. Et si l'on va répétant que les élèves passent en moyenne, autant de temps devant la télévision qu'à l'école (3) – et qu'il n'y a qu'à en tenir compte –, outre que c'est oublier la relativité des temps vécus et la diversité des

modalités d'attention, cela ne donne que bien peu d'indications pour « penser l'école » dans le contexte de la société d'aujourd'hui.

Dire que la télévision ne fait pas partie du quotidien scolaire, c'est reconnaître, comme le font diverses enquêtes (4), que l'équipement et plus encore les pratiques sont rares, c'est moins souvent reconnaître – ce qui est encore plus lourd de conséquences – « qu'à une époque marquée par les satellites de télécommunication et le minitel, l'école vit au rythme de la machine à vapeur ».

Or il y a peu de chercheurs en communication, et, encore moins en éducation, qui semblent s'intéresser réellement à ce problème. La dimension épistémologique et cognitive du savoir et de la connaissance est négligée par les sciences de la communication, notamment par les recherches sur les médias qui se sont longtemps focalisées sur les phénomènes de persuasion (paradigme de Lazarsfeld). La recherche en sciences de l'éducation, de son côté, toujours sourde, apparemment, à la mise en garde d'Enzenberger (5), conti-

(1) INRP, 1981.

(2) CRDP Poitiers, 1986.

(3) La dernière enquête réalisée par Pierre CORSET, chercheur à l'INA, et publiée par l'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation permanente, en mai 1995, sur « l'identité du jeune téléspectateur » précise que la télévision est la troisième activité des enfants en terme de budget-temps, après le sommeil et l'école, soit moins longtemps que les adultes et moins qu'avant (mais le visionnement sur magnétoscope n'est pas comptabilisé dans ces chiffres), sans doute aussi à cause des pratiques de jeux vidéo (très fortes chez les garçons) et de l'arrêt de La Cinq en 1992 qui programmait des dessins animés et des séries américaines pour les enfants, remarque confirmée par l'analyse d'Erik NEVEU (1989) qui a montré que l'audience de La Cinq croissait en fonction du nombre d'enfants présents au foyer. L'enquête distingue par ailleurs les « petits » (moins de 1 h 30 par jour), les « moyens » (2 h) et les « gros » consommateurs (4 h 30) et souligne l'influence de la pratique télévisuelle liée à l'environnement familial sur l'écoute des enfants.

(4) Voir l'enquête nationale réalisée par la SOFRES à la demande du ministère de l'Éducation nationale dont il a été rendu compte dans le n° 70 de la revue Réseaux. Une enquête partielle puisqu'elle ne concerne qu'une discipline scolaire (l'histoire-géographie) et qu'une des 28 académies (l'académie de Versailles) donne quelques indications complémentaires intéressantes: si 12 % d'enseignants du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire n'utilisent jamais de documents audiovisuels, parmi les utilisateurs, 7 % seulement utilisent les émissions pédagogiques réalisées et diffusées par le Centre National de Documentation Pédagogique, 4 % des cassettes achetées et 77 % des repiquages (illégaux, on le sait) de la télévision (revue *Mscope*, CRDP de Versailles, n° 7). La tendance à utiliser prioritairement des genres télévisuels et non des émissions spécifiquement faites pour apprendre, semble parallèle au développement des magnétoscopes et au déclin de la télévision scolaire. L'existence de La Cinquième « chaîne du savoir, de la formation et de l'emploi » ouverte depuis décembre 1994, sur le cinquième réseau, qui diffuse des émissions de 6 à 19 heures, avant ARTE, risque de modifier quelque peu la situation. C'est encore à vérifier: en effet, dans l'académie de Versailles, une des trois académies choisies pour être un « observatoire de La Cinquième », le 3<sup>e</sup> rapport de juin 1995 note une baisse de l'utilisation des émissions en classe depuis janvier (48 %, 38 %, 39 %) qui correspondrait, semble-t-il, « à l'attente non satisfaite du droit à l'enregistrement » mais, comme on pourrait s'en douter aussi, à un souhait, bien connu « d'émissions plus didactiques qu'éducatives », « s'insérant dans les programmes pédagogiques », abordant les notions « avec rigueur et clarté et accompagnées de toutes les explications possibles comme le ferait un professeur en classe ».

(5) « Nous n'avons pas encore conscience que le façonnement industriel des esprits n'a pas encore atteint son plein développement, qu'il n'a pu encore se rendre maître de sa pièce essentielle, l'éducation. L'industrialisation de l'enseignement n'a commencé que de nos jours; tandis que nous sommes en train de discuter d'emplois du temps, de systèmes scolaires, de manque de professeurs, et de la pleine utilisation des locaux, déjà se préparent les moyens techniques qui font de tout débat sur la réforme scolaire un anachronisme », ENZENBERGER, 1973, p. 13.

nue de se poser les questions comme si la société de l'information avait épargné l'école et la formation (6). Quant aux théories de l'apprentissage, qui ont été élaborées à une époque où les technologies n'étaient pas « de l'intelligence » (7), elles sont d'un maigre secours pour comprendre le rôle cognitif joué par les médias aujourd'hui : on demande un Piaget du XXI<sup>e</sup> siècle...

Dans un article important paru dans un numéro hors série de cette même revue, sur la télévision comme « objet social », Pierre Chambat et Alain Ehrenberg (8) soulignent notre méconnaissance des pratiques réelles des téléspectateurs invitant les chercheurs à se « *déprendre de l'évidence tellement quotidienne de la télévision* », « *à rompre avec le lieu commun qui consiste à identifier banal et connu* » afin de « *rendre exotique cet objet trop familier* ». Si l'on peut reconnaître comme eux, notre méconnaissance des pratiques télévisuelles réelles des élèves, à la maison (9) comme en classe, j'aurais tendance, en revanche, à inverser leur proposition et à dire que, pour sortir des discours stéréotypés sur les rapports entre l'école et la télévision, il faut *rendre familier cet objet trop exotique qu'est la té-*

*lvision pour l'école* et ce, aussi bien dans les problématiques des chercheurs que dans les pratiques pédagogiques.

Chambat et Ehrenberg ont fait remarquer en effet, qu'à l'instar de la machine à laver des années 60 étudiée par Stourdéz (10), qui véhiculait une « morale » de la consommation et de la vie domestique, la télévision est bien un terminal « moral », en ce qu'elle est « *un miroir dans lequel un groupe d'hommes se reconnaît* » et sur lequel se greffent les stéréotypes les plus divers, voire les plus contradictoires.

Par analogie, on peut dire que la *télévision, dans ses rapports au savoir et en conséquence à l'école* (11), – est un « terminal cognitif » autour duquel se focalisent les stéréotypes les plus divers et les plus contradictoires qui constituent le fonds commun de l'expérience de la télévision en ce qu'elle a à voir avec nos façons de percevoir, de comprendre et d'apprendre, car « *les médias et notamment la télévision constituent le milieu décisif dans lequel a lieu la perception et l'organisation cognitive de la réalité extérieure* » (12). Ce « terminal cognitif » concerne les jeunes, à la fois en tant qu'ils sont téléspectateurs hors de l'école et

(6) *La Revue Française de Pédagogie*, qui est la référence de la recherche française en éducation compte, entre 1967 et 1990, moins de cinq articles sur les relations école-enfants-télévision et un ou deux depuis. Plus étonnant encore, le travail important de Bernard CHARLOT (1992) et de son équipe sur « l'école et les savoirs » auquel nous ferons souvent référence dans ce qui suit, qui s'interroge sur les rapports qu'établissent les élèves (des banlieues notamment) avec le savoir, ne fait nulle part mention de la télévision ! Cette carence des sciences de l'éducation était déjà soulignée dans l'étude menée par le Groupe d'Etudes pour la Défense et la Rénovation permanente pour l'Ecole Maternelle (GEDREM) publiée en 1986 ainsi que le paradoxe d'une pédagogie moderne « *qui se veut fondée sur les intérêts des enfants... à la recherche des thèmes de vie aussi proches que possibles de leur vécu... attentive aux plus démunis afin de prévenir leur échec scolaire et social* ». Cette recherche sur « les pratiques télévisuelles des jeunes enfants (de l'école maternelle) et les apprentissages fondamentaux » publiée par Jeanne DANOS et Rita DIONISIO, est sans aucun doute la première du genre, en France, à avoir posé l'hypothèse qui est à la base de notre questionnement, dans cet article.

(7) LEVY, 1990.

(8) CHAMBAT, EHRENBURG, 1991.

(9) Les choses sont en train de changer et la recherche de Pierre CORSET (1995), ainsi que l'étude de la Communauté des Télévisions Européennes par BELLEMAR, CARON-BOUCHARD, GRÉAUD (1995) pour la France, offrent une nouvelle moisson de données quantitatives et qualitatives (et ce qui est plus nouveau) qui bousculent quelques idées reçues.

(10) STOURDZÉ, 1980.

(11) Charlot (1992), dans l'ouvrage cité ci-dessus, fait un certain nombre de mises au point conceptuelles qui nous seront utiles tout au long de cet article. Il distingue notamment p. 27 « rapport au savoir » et « rapport à l'école » qui s'articulent de façons fort diverses et cette distinction est particulièrement importante pour nous, puisqu'elle est à la base de l'hypothèse du « statut cognitif » de la télévision : certains enseignants découvrent souvent avec étonnement les performances de certains « mauvais élèves » d'un point de vue scolaire et qui réussissent dès qu'on leur propose des activités liées à la télévision ; « rapport au savoir » et « rapport de savoir » ou relation entre individus (ou groupes d'individus) en tant que cette relation a le savoir pour vecteur : adultes, enseignants ou parents ne cessent de constater « l'érudition » tout à fait extraordinaire développée par certains enfants dans un domaine qui leur échappe parce qu'ils ne s'intéressent pas aux genres d'émissions suivies attentivement par leurs enfants. En ce sens on assiste à un réajustement des pouvoirs et des savoirs à la fois en classe et dans la famille, et il y a là encore un fait de société que l'institution scolaire a du mal à accepter.

(12) WOLF, 1990.

membres du système scolaire dans sa mission spécifique d'éducation. On peut faire l'hypothèse que la pratique télévisuelle, de plus en plus précoce, majoritairement bannie de l'espace scolaire – domaine du sérieux – et renvoyée à l'espace familial – domaine du divertissement – est susceptible d'avoir une influence sur le rapport au savoir et, en conséquence, sur le rapport à l'école et donc de venir s'ajouter aux divers facteurs responsables de l'échec scolaire.

### **Télévision et rapport au savoir**

On a l'habitude de distinguer, dans les recherches sur les relations enfants-télévision (13), les études sur les pratiques de consommation de la télévision (équipement, durée et modalités d'écoute en fonction d'un certain nombre de variables : âge, sexe), celles relatives à l'impact sur la santé, les recherches sur le développement intellectuel, le développement psychosocial et la socialisation et enfin les recherches sur les rapports école-télévision que la télévision soit un support ou un objet d'étude (14).

Si la cognition désigne non pas seulement les opérations intellectuelles mais l'ensemble des activités par lesquelles un appareil psychique organise des informations dans des savoirs, on en conclura aisément que toutes ces recherches sont liées et que les dimensions physiques, psychologiques, sociales et éducatives peuvent toutes, plus ou moins, selon les cas et les circonstances, contribuer ou non au développement cognitif d'un enfant ou d'un adolescent.

Mais on devrait s'apercevoir aussi qu'il est une dimension de la télévision, préalable à tous ces aspects et que la parcellisation des recherches sur la relation enfant-télévision-école contribue à masquer, c'est justement son statut d'« objet cognitif », *indépendamment de ce que l'on voit et ap-*

*prend, et avant même de tenir compte des contenus des émissions et de la programmation des chaînes, ce dont ni l'école ni les chercheurs en éducation ne semblent avoir encore mesuré les conséquences. Autrement dit, parler de la télévision comme « terminal cognitif », ce n'est pas la considérer – ce qu'elle est, bien sûr par ailleurs –, ni comme « objet de connaissance » (pédagogie de la télévision) ni comme « support de connaissance » (apprendre « avec » ou « de » la télévision), mais, en amont, comme « objet social » au sens défini par Chambat et Ehrenberg soit comme « rapport entre des gens qui passe par la médiation d'un objet dans une situation déterminée », en l'occurrence ici, dans la dimension que la télévision entretient avec le savoir : le « rapport au savoir » étant défini comme « une relation de sens et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir – les processus, c'est-à-dire l'acte d'apprendre et ce qui peut spécifier cet acte et les produits, c'est à dire les savoirs comme compétences acquises et comme objets culturels, institutionnels et sociaux » (15).*

Ce qui est en jeu dans notre interrogation ce n'est pas « comment apprend-on avec la télévision ? » – question cognitive s'il en est, comme en témoigne ici même, l'article de Maguy Chailley – et quelles conséquences en tirer pour l'apprentissage scolaire mais « qu'est-ce qu'apprendre ? », « qu'est-ce que savoir ? » à une époque où la télévision fait partie du quotidien des élèves. Cette dimension cognitive du terminal télévision peut être appréhendée de trois façons :

- à travers l'imaginaire actuel de la télévision ;
- à travers la diversité, socialement et culturellement située, des modalités de consommation télévisuelle ;
- à travers la modalité cognitive propre à la télévision.

(13) Centre International de l'Enfance, 1990.

(14) On distingue généralement les apprentissages « par » la télévision, qu'il s'agisse de la télévision en général ou de la télévision scolaire et/ou éducative, et les apprentissages « sur » la télévision qui entrent dans la catégorie plus vaste de ce qu'on appelle maintenant « l'éducation aux médias » (voir notamment BALZAGETTE, 1992 et le numéro spécial de la revue *Communications*, Université Laval, Québec, vol. 16, n° 1, 1995).

(15) CHARLOT, 1992.

## De l'imaginaire de la télévision

L'imaginaire actuel (16) de la télévision dans notre société se situe aux antipodes de l'obligation, du temps contraint, de l'activité intellectuelle (réservée à l'écrit), de la valeur culturelle (médiocrité liée à la fonction de divertissement ou passivité liée à la nature du média), mais aussi du souci d'efficacité et du besoin d'évaluation, bref, à l'opposé des valeurs de l'effort et de la contrainte du résultat dont est traditionnellement porteuse l'école.

C'est peut-être à cause de cela plus qu'à une impossibilité ontologique, comme on l'a dit souvent, que l'on doit l'échec de toutes les émissions qui se donnent pour objectif de faire savoir, voire de faire apprendre : émissions éducatives ou scolaires, émissions de vulgarisation scientifique, émissions sur l'emploi ou encore émissions dites culturelles – toutes émissions qui réactivent la séparation travail-loisir qui a structuré, jusqu'à présent, notre société (17). Les petits élèves nigériens qui ont connu la télévision par la télévision éducative, et qui avaient souvent des instituteurs à peine plus âgés et mieux formés qu'eux-mêmes, ont appris, sans conteste, de la télévision, du moins avant que celle-ci ne devienne, comme partout dans le monde, source de divertissement ! C'est en 1965 en effet que, pour remédier au manque d'instituteurs formés et au fort taux de déperdition de l'enseignement primaire traditionnel qu'est implantée, avec l'aide de l'assistance technique française, une entreprise (expérimentale) de scolarisation par la télévision. L'enseignement diffusé entièrement par la télévision, en circuit fermé, ne suivait pas le découpage traditionnel du programme, les diverses matières ainsi que les modes de présentation et les exercices se renforçaient mutuellement selon plusieurs principes : conception de séries d'émissions, impor-

tance des génériques, mires, titres cartons, annonces comme autant d'éléments d'un « rituel » destiné à faciliter la posture du spectateur apprenant, adresse directe de l'animateur, en position frontale, soucieux de ménager des interactions avec le sujet traité et de rester « en phase » avec son public. Quatre émissions de 14 minutes chacune étaient diffusées chaque jour pour les enfants du cours d'initiation (de 7 à 9 ans, non scolarisés) et exploitées par des « moniteurs » recrutés localement, par entretiens, au niveau du certificat d'études, soutenus, dans leur travail, par des documents pédagogiques et une émission quotidienne. Et quand, en 1978, on annonça la fermeture de ces trois cents classes télévisuelles – au moment où était créée la télévision nationale – il y eut bien des lettres envoyées aux présentateurs-animateurs pédagogiques pour se plaindre et regretter la disparition d'une source de savoir et de plaisir : « *Apprendre avec la télévision c'est venir chaque jour et qu'on voit toutes les choses qu'on peut voir avec la télévision. Et la télévision parle avec la personne comme si on disait : "c'est son maître". Le maître, en classe, aussi explique. C'est ça apprendre avec la télévision* », alors, « *pourquoi voulez-vous nous quitter, parce que vous êtes fatigués de faire des émissions ?* » (18).

La télévision nigérienne pouvait être éducative puisqu'elle n'entraînait pas en concurrence ni avec une autre forme de spectacle télévisuel, ni avec une autre modalité de scolarisation, puisque les enfants choisis pour l'expérimentation n'étaient pas scolarisés.

La télévision est partout maintenant dans le monde et partout associée au divertissement. Et il est sans doute nécessaire aussi de remarquer que cette opposition aux valeurs de l'école représentée par la télévision est alimentée par l'emprise d'une certaine représentation de l'apprentissage, héritée de l'école obligatoire : école

(16) Imaginaire « actuel », en effet, car le développement des pratiques dites « actives » amorcées avec le magnétoscope, le minitel, le câble avec choix et voie de retour et, à venir, avec l'ensemble des médias électroniques interactifs modifiera, sans aucun doute cet imaginaire.

(17) Chambat et Ehrenberg font l'hypothèse que cette distinction est en train de s'effriter (article cité p. 154).

(18) MEYER, 1993.

unique, la même pour tous, instituant un modèle de communication unidirectionnelle – le professeur parle, les élèves écoutent ou prennent des notes – pour un objectif et avec un résultat identique pour tous – le certificat d'études primaires, puis le brevet supérieur ou le brevet tout court, puis le baccalauréat unique malgré ses différentes sections... même si les réalités sont bien loin de correspondre à ce modèle unique.

Or la télévision se présente comme multiple, disponible à chaque instant et pour chacun, avec des programmes adaptés à chacun selon ses goûts et pour les gratifications (19) qu'il en retire, pour s'informer, se distraire, apprendre ou rêver, sans contrainte, sans évaluation finale.

Ce sont ces imaginaires contradictoires qui altèrent les jugements portés sur la télévision comme source de savoir, par les parents et les enseignants et qui expliquent notamment la dévalorisation longtemps attachée, par les enfants eux-mêmes, à tout ce qui n'est pas l'apprentissage à l'école. Une étude menée dans le cadre de l'opération JTA (20) et publiée par l'INA/Documentation française (21) avait montré que la représentation que se faisaient les « nouveaux téléspectateurs de 9 à 17 ans » était calquée sur le modèle proposé par le système scolaire où le « par cœur » et le verbal sont traditionnellement privilégiés. Pour apprendre « il faut se l'enfoncer dans la tête », c'était le leitmotiv. Et les jeunes interrogés disaient que c'était surtout grâce au commentaire qu'on peut apprendre et comprendre une émission à la télévision, alors que paradoxalement, les souvenirs évoqués étaient plus souvent liés à des

descriptifs d'images. Les choses ont peut-être un peu changé depuis (22) – encore que cette dévalorisation soit remarquée encore à l'heure actuelle, notamment par Maguy Chailley.

Les « enfants cathodiques » régulièrement sondés par les médias ne disent pas autre chose quand on leur demande ce qu'ils ont appris de plus important à l'école et à la télévision : « *La télévision ça m'apprend rien parce que pour apprendre, c'est l'école, et la télévision, c'est pour s'amuser* ». Certains différencient les savoirs transmis par l'école, soit des connaissances et des aptitudes, ceux transmis par les parents, soit les informations pratiques, et ceux de la télévision, soit des savoirs concrets, enracinés dans la vie. D'autres, dans l'enquête JTA, accordent beaucoup de crédit aux informations scientifiques transmises par la télévision car « *les journalistes sont bien renseignés et en contact direct avec les savants et les chercheurs* ». On le voit, ces recherches seraient à actualiser et à affiner, d'autant que, comme l'a montré par ailleurs Charlot (23), les divers types d'apprentissages sont diversement valorisés, selon le milieu social et le sexe auxquels les jeunes appartiennent. Par ailleurs, il serait nécessaire de distinguer aussi le sens que prend, selon les milieux, le pourquoi apprendre ? (rapport « identitaire ») et le « qu'est-ce qu'apprendre » (rapport « épistémique ») (24).

Mais ce qui reste vrai c'est que, quel que soit leur âge, les enfants cathodiques oscillent, dans leurs souhaits d'émissions, entre ce qui est de l'ordre de la distraction et ce qui est de l'ordre de l'éducatif

(19) Notamment selon le modèle fonctionnaliste anglo-saxon dit, justement des « uses and gratifications », qui suppose un spectateur actif, soumis à des effets limités des médias. On sait qu'il existe d'autres modèles théoriques, notamment celui de l'approche critique de l'École de Francfort qui concorde bien avec une certaine conception de l'école comme lieu sinon d'« aliénation culturelle » à l'instar de la télévision, véhicule de l'idéologie dominante, du moins comme appareil de « reproduction ».

(20) Opération interministérielle originale, qui a tenté d'articuler et de faire participer le monde de l'école, le milieu familial et le milieu socio-culturel pour mener une action d'éducation au média télévision : elle a touché environ 2 000 adultes et 2 000 enfants entre 1980 et 1982.

(21) SULTAN, SATRE, 1981.

(22) En témoignage des faits rapportés par quelques mères de famille, dans l'étude du GEDREM déjà citée, p. 181 : « *Sur une immense affiche de mon quartier, on voit un gros animal avec en texte "vu mon poids, utilisez X". J'ai dit à ma fille : "tu vois l'hippopotame ?" Elle m'a répondu : "c'est un rhinocéros, il a des cornes". "C'est la maîtresse qui te l'a appris ?" "Mais la maîtresse ne nous apprend rien, c'est la télé"* ».

(23) CHARLOT, 1992.

(24) Le rapport « identitaire » c'est le pourquoi apprendre, le sens que prend le savoir par rapport à sa vie, à son avenir ; le rapport « épistémique », c'est le qu'est-ce qu'apprendre, la relation de l'individu à la nature même de l'acte d'apprendre, CHARLOT, 1992, p. 32.

comme l'a mis en évidence l'étude publiée en 1991 sur les « jeunes et la télévision » (25). La légère supériorité des choix du deuxième type (distractif) par rapport au premier (éducatif) et surtout le décalage constaté – comme chez les adultes d'ailleurs – entre ce qui est souhaité et les pratiques réelles témoignent, s'il en était besoin, de la « mauvaise conscience » nourrie par un imaginaire de la télévision toujours massivement opposé à celui de l'école. Il y a des nuances cependant... et l'imaginaire de la télévision est, lui aussi, marqué par le poids du social (26).

Bien plus, le support écrit étant perçu comme plus difficile que le support télévisuel, les enfants pensent que s'ils comprennent bien un message télévisuel et parviennent à en retirer les informations voulues, ils le doivent plus à des causes externes qu'à leur habileté ou à leur effort mental, à l'inverse de ce qui se passe lorsqu'ils évaluent leur performance sur un support écrit (27). Si regarder la télévision et lire un livre sont deux tâches cognitives différentes, ayant des conséquences sociales même indirectes importantes comme le montre l'article de Meyrowitz traduit dans ce même numéro, cela ne veut pas dire automatiquement que « le degré d'effort doit être confondu avec sa nature qualitative » (28).

C'est encore cette influence de l'imaginaire liée à la pratique de la télévision qui pourrait expliquer les différences de comportement constatées par le chercheur israélien Gabriel Salomon (29), entre les enfants américains habitués à changer fréquemment de chaîne et à voir des programmes interrompus par la publicité, qui regardaient la

télévision « de façon plus superficielle » et les enfants israéliens qui regardaient la télévision « avec plus de sérieux ». Il a mis aussi en évidence que les aptitudes de ces enfants américains à exercer certaines facultés intellectuelles n'étaient pas améliorées dans les mêmes proportions que chez ses petits compatriotes.

Ainsi donc, *ce qu'un enfant attend et apprend de la télévision est très lié aux représentations qu'il se fait de cet « objet cognitif »* elles-mêmes étroitement dépendantes du statut relatif de cet objet dans la société, et différenciellement, dans sa famille. Si le développement de pratiques plus « actives » peut à long terme modifier cet imaginaire de la télévision, pour l'instant et plus encore à l'école qu'ailleurs, la consommation de la télévision, dans ce qu'elle offre comme dans ce qu'on en attend, relève plus de la distraction que de l'éducation. Encore faudrait-il connaître la réalité de ces pratiques de consommation.

### **De la « distinction » dans les pratiques de consommation télévisuelle**

En 1989, François Mariet en adjurant parents et enseignants de « laisser les enfants regarder la télé », a relancé le débat dans les chaumières – ou l'équivalent actuel c'est-à-dire, à la télévision (30). Sans revenir sur l'aspect provocateur de cette injonction ni sur les approximations qu'elle pouvait recéler, force est de constater que ce livre a sorti quelques enseignants et chercheurs de leur léthargie.

Son ouvrage (31) a notamment attiré l'attention de deux sociologues de l'éduca-

(25) CORSET, BERTRAND, GRUAU, ROUSSEEL, 1991.

(26) L'étude menée par Danos et Dionisio (1986) auprès de familles de milieux très populaires et de milieux bourgeois montre des différences dans le rapport à la télévision : dans les premières « la consommation est sans complexe, sans culpabilité, le plus souvent jubilatoire », l'image de la télévision n'est pas dévalorisante et n'est pas associée à des régimes d'interdiction ou de restriction ; à l'inverse de ce qui se produit dans les deuxièmes où le rapport au téléviseur est plus crispé et la télévision dévalorisée par rapport à d'autres activités plus légitimes.

(27) SALOMON, 1984.

(28) SALOMON, 1981.

(29) *Ibid.*

(30) Le débat a eu lieu le 10 mars 1989 sur le plateau d'« Apostrophes ». Dominique Wolton, directeur de recherche au CNRS aurait déclaré à cette occasion : « *Je ne connais pas cet homme, mais il est totalement irresponsable !* »

(31) MARIET (1989), ainsi que deux autres sortis la même année, Ségolène ROYAL, *Le ras-le-bol des bébés zappeurs*, Paris, Laffont, 1989 ; Liliane LURÇAT, *Violence à la télé : l'enfant fasciné*, Paris, Syros, 1989.

tion (32) qui ont tenté de mesurer, au-delà des contenus des programmes et des valeurs qu'ils diffusent, l'« effet télévision » comme phénomène de classe qui se cumule aux autres sources d'inégalité scolaire, et peut participer ainsi au processus de l'échec scolaire. Leurs résultats sont à porter au dossier de la télévision comme « objet cognitif » dans la mesure où ils mettent en évidence que « la façon de regarder différencie davantage que ce que l'on regarde ».

Quelques rares chercheurs avaient déjà mis l'accent sur la difficulté à faire apparaître « le poids du social » dans les enquêtes concernant les jeunes : « alors que les enquêtes sur les jeunes abondent, on ignore tout des différences entre jeunes liées à la stratification sociale. Cette lacune n'est pas fortuite. On ne cherche pas la différence parce qu'on n'a pas idée qu'il puisse en exister » (33). Plus tard, les enquêtes d'audience de la télévision n'ont guère porté sur le public enfantin, « tant est puissant le mythe de l'enfance comme groupe d'âge préservé du jeu des différences sociales, et tant sont restées rudimentaires les quelques approches du sujet » (34). L'enquête menée à l'automne 1987 par l'équipe du laboratoire de science politique de l'université de Rennes, en collaboration avec *Ouest France*, a mis en évidence l'influence importante et mesurable du milieu social et culturel sur le rapport de l'enfant à la télévision : corrélation entre le statut social du père et le degré de connaissance des programmes enfantins et leur appréciation par les adultes, l'assiduité des enfants devant le poste, leurs choix, les appréciations qu'ils portent sur les programmes suivis ; importance de la profession de la mère et surtout de son niveau de diplôme...

Pour en rester à ce qui nous intéresse ici et concerne « le terminal », indépendamment du contenu des émissions, cette enquête faisait apparaître des différences

quantitatives dans la durée de la consommation quotidienne des enfants : le retour de l'école s'accompagne de la consommation quotidienne des programmes pour enfants (35), pour 38 % des enfants dont la mère est enseignante, contre 46 % pour les cadres supérieurs et 88 % chez les enfants de mère ouvrière, 72 % chez les enfants de mère agricultrice, les écarts étant plus réduits mais existant tout de même pour la journée du mercredi. Et Erik Neveu (36) de conclure : « Il apparaît alors que le jeu de la distinction ne naît pas ex nihilo à l'âge adulte ou à l'adolescence, mais que se transmettent très tôt des modèles d'appréciation, d'attraction, de désintérêt pour la gamme des produits culturels véhiculés par le petit écran. Les données statistiques collectées sur le grand Ouest en rendent lisibles les traces, permettent une approche sommaire de ce qui relève des premières manifestations d'habitus sociaux divers en voie de cristallisation ».

Piriot et Charbonnel, de leur côté, partant du fait que la télévision apparaît comme une pratique complétant ou se substituant à d'autres activités de loisir, ont émis l'hypothèse que la télévision « qui bouche les trous » est surtout celle des enfants des milieux les plus populaires à qui les autres activités de loisir (sportives ou culturelles) sont interdites pour des raisons économiques ou de censure, et que c'est à ce niveau que se différencie « le regard télévisuel ». Ils ne pensaient pas que cette hypothèse serait à ce point vérifiée.

Ils ont mené une enquête dans dix-sept écoles publiques de la grande banlieue parisienne, selon une procédure d'expérimentation classique avec un échantillon de 367 enfants, élèves de « fin de cycle des approfondissements » ou CM2, en habitat de type urbain (à 57,8 %) et de type semi-rural (à 42,8 %) et en constituant quatre groupes en référence à la profession paternelle (classification IN-SEE), en associant celles d'entre elles qui

(32) PIRIOT, CHARBONNEL, 1994.

(33) CHAMBOREDON, 1966.

(34) NEVEU, 1989.

(35) La recherche en question ne porte en effet que sur les programmes pour enfants.

(36) NEVEU, 1985, p. 75.

ont une situation économique et des pratiques culturelles proches.

Une échelle à quatre degrés a été constituée pour les activités de loisir retenues c'est-à-dire celles pratiquées de façon régulière hors temps scolaire ; quant aux modes de consommation télévisuelle, ils ont été identifiés par référence à la classification tripartite de François Mariet (télé-passion, télé-tapisserie, télé-bouche-trou) (37), et en constituant pour chacune une échelle d'indicateurs.

Les résultats ont donné des informations intéressantes sur le nombre et le type d'activités de loisir (hors télévision) selon les milieux – et permis de confirmer, en particulier, l'existence de phénomènes d'auto-censure qui peuvent expliquer l'absence de certaines pratiques dans les classes populaires, au-delà des raisons économiques ou géographiques. Mais, surtout, ils mettent en évidence *l'importance de la variable « filiation culturelle » quant au regard porté à la télévision*, indépendamment des contenus puisque la « télé-passion » semble être le mode de consommation commun à tous les enfants de cet âge et porte sur les mêmes émissions.

En effet, même si les auteurs font la réserve d'usage sur les dangers d'une généralisation, ils montrent qu'il y a deux positions extrêmes : c'est dans les catégories les plus favorisées que le taux de « télé-tapisserie » est le plus faible, car ce sont celles qui sont les plus attentives à faire de la télévision un accompagnement de la vie familiale et, en particulier « des moments traditionnellement réservés à la convivialité et à la communication ». En revanche, la fonction « bouche-trou », elle, n'apparaît significative que pour les enfants du groupe socialement le plus défavorisé. Quant aux enfants dont les parents sont majoritairement employés, ils présentent à la fois un taux de consommation « bouche-trou » assez élevé et un premier degré

d'activités (autres que la télévision) important : ils constituent, pour les auteurs, une sorte de « marais culturel », perméable à toutes les influences, héritant de leurs parents les « modèles » d'une culture « moyenne », véhiculée par certains médias, mais consommateurs d'une télévision qu'ils ne choisissent pas vraiment.

Ainsi donc le spectacle télévisuel comme pratique de loisir serait bien un facteur de discrimination culturelle, « de distinction », indépendamment du contenu des émissions et avant même le travail de production de signification, donc de l'apprentissage qu'elles permettent. Si ces résultats sont intéressants sociologiquement parlant, en dépassant les moyennes habituelles par tranche d'âge et les statistiques globalisantes, ils le sont aussi dans leurs conséquences plus directement ou indirectement cognitives.

Expliquons-nous. On évoque souvent, dans les propos progressistes et militants sur l'utilisation de la télévision en classe, le fait que la télévision soit un facteur d'unification culturelle, sous prétexte que tous les enfants regardent à peu près tous au même âge, les mêmes émissions – l'argument est repris, de la même façon, avec les jeux vidéo. Or, s'il est vrai, comme en témoigne cette recherche, que « la façon dont on regarde différencie davantage que ce que l'on regarde », indépendamment encore une fois du contenu des émissions, *la télévision est un facteur de marginalisation culturelle pour les enfants socialement défavorisés*. Et les effets négatifs supposés de la télévision sur les résultats scolaires viendraient plus du fait qu'ils ne sont pas compensés, chez les plus défavorisés, ni par des activités culturelles plus diversifiées et plus équilibrantes, ni par une préparation à la culture « normée » qui est celle de l'école, ni par un soutien « familial » à l'appropriation des informations télévisuelles (38).

(37) L'étude de la Communauté des Télévisions Européennes précédemment citée distingue, quant à elle, « la télévision voulue » (émissions choisies), la télévision flottante (multiactivité pendant le visionnement et zapping) et la télévision par défaut (ou télé de l'ennui), ce qui recoupe la tripartition de Mariet.

(38) Les études en réception et sur la place de la télévision dans la sphère domestique de Lull, par exemple, distinguent les « usages structuraux » – la télévision comme régulateur du temps familial – et les « usages relationnels » – la télévision comme aide à la communication familiale y compris à la manifestation de compétences ou de connaissances particulières liées aux sujets traités par la télévision.

De ce fait, se contenter de « faire entrer la télévision à l'école » comme on le dit souvent, loin de réduire les inégalités, ne peut que les renforcer. D'autant que, selon l'idéologie collective et égalitaire de l'école, on fait travailler tous les enfants de la même façon, avec la télévision, comme d'ailleurs avec tous les autres supports ou moyens d'expression, – et généralement sur des émissions considérées comme « bonnes », c'est-à-dire par référence à des normes culturelles – alors qu'un des rôles de l'école démocratique devrait être de compenser et non de renforcer les différences. De plus, trop souvent, le travail pédagogique réalisé « avec » ou « sur » la télévision reste superficiel (39), les enseignants se satisfaisant, avec elle, d'engendrer une « réconciliation » de leurs élèves (en difficulté) avec l'école – oubliant, selon le mot d'un inspecteur général, que celle-ci n'est pas « *un lieu de thérapie sociale, mais un outil majeur de démocratisation* ».

Pour les chercheurs en communication, il pourrait être intéressant d'affiner ces études en réception pour dégager des pratiques télévisuelles sans doute plus hétérogènes (40) que les trois types rapportés ici, et pour les chercheurs en éducation, d'étudier les conséquences cognitives directes ou indirectes de ces divers modes de consommation – tous les modes de consommation ne sont peut-être pas tous, ou tous au même titre, un obstacle au stockage ou à la structuration des connaissances.

### **De la modalité cognitive propre à la télévision**

Cette modalité de la connaissance, non pas comme contenu mais comme activité, semble avoir trois traits essentiels : elle s'oppose au modèle canonique monolithique et transmissif longtemps propagé par l'école ; elle s'inscrit en revanche par-

faitement dans le contexte culturel d'aujourd'hui que les médias (la télévision notamment) ont contribué à déterminer, caractérisé par le « règne de l'apparence » et « l'hédonisme du quotidien » (41) ; enfin elle relève d'un modèle de la connaissance en général comme processus interprétatif et relationnel.

En ce qui concerne le premier trait, les travaux amorcés par l'étude d'évaluation de l'opération JTA que nous évoquions précédemment, permettent de se faire une idée assez précise de la modalité cognitive propre à la télévision, telle que se la représentaient, au début des années 80, « les téléspectateurs de 9 à 17 ans ». Meyer (42) les résume ainsi.

Le flux d'images est repéré comme facteur d'oubli, de même que le visionnement éloigné dans le temps, au contraire du révisionnement et de la réévocation surtout verbale – qui souvent fait passer les informations mémorisées de la mémoire passive à la mémoire active – mais aussi écrite – lorsqu'un livre est lu après avoir vu le film correspondant à la télévision. Pour les plus jeunes, c'est le plaisir qui est à la base de la mémorisation (ce qui est drôle, rigolo...) ; pour les plus grands, c'est lorsqu'intervient l'émotion, l'affectivité et l'intérêt qui jouent alors comme un filtre. La conception du savoir, de sa transmission, de sa mémorisation et de sa restitution est marquée par les pratiques du système scolaire. En conséquence, les impossibilités du rappel « direct », « in extenso », d'un « rendu littéral » des informations engrangées par la télévision sont invoquées le plus souvent pour expliquer que la télévision ne peut être un moyen d'apprendre. Quant à l'image, bien qu'elle joue, on le sait, un rôle très important dans les processus d'apprentissage et la cognition (43), les enfants en parlent très peu, ils minimisent même son rôle et on peut en-

(39) JACQUINOT, 1995.

(40) Comme l'a montré l'étude du GEDREM (1986, p. 61), « *Même là où la consommation atteint des durées énormes, la pratique télévisuelle peut sécréter ses propres anticorps contre les excès du conditionnement, s'inventer des stratégies de résistance diversifiées* ».

(41) VATTIMO, 1985 ; MAFFESOLI, 1990.

(42) MEYER, 1993.

(43) DENIS, 1989.

core y voir la trace de l'école. On ne reviendra pas ici sur ce que Michel Tardy (44) a été le premier à dire et que d'autres ont pris beaucoup de temps à répéter depuis : que, dans la tradition de l'école et de la culture occidentale, on se méfie de l'image, en ce qu'elle a à voir avec le fantasme et l'imaginaire

Cette représentation « en creux » de la modalité d'apprendre par la télévision s'accorde bien, en revanche, avec ce que des spécialistes de différentes disciplines analysent, à l'heure actuelle, à la suite de la réflexion ouverte par Lyotard (45) comme une des caractéristiques de la société dite « postmoderne » : c'est ce que Maffesoli (46) résume par la notion d'« éthique de l'esthétique ». Remise en question de la primauté de la raison dans les processus de connaissance de la réalité, importance de la jouissance qui peut être vécue comme une façon de s'approprier le monde, valorisation du sentiment tribal où les émotions partagées et la prise de parole permettent de s'identifier à une communauté, rôle du ludique comme marque de la « logique de l'identification » opposée à « l'identité », réévaluation de la logique de l'expérience sensible contribuant à un hédonisme du quotidien où « ce qui est primordial en la matière, c'est le sentiment de vie, la sensation du vivre » – l'opposé, devrait-on ajouter, de ce qui est, à l'heure actuelle, malheureusement, pour la grande majorité des élèves, l'expérience de l'école.

S'il est vrai que s'ébauche ainsi une nouvelle manière d'être, que « *le frivole, l'émotion, l'apparence... toutes choses que l'on peut résumer par le mot esthétique... ont profondément modifié la politique, la vie de l'entreprise, la communication, la publicité, la consommation...* » (47), on voit mal comment cette vague de fond aurait pu épargner un des désirs fondamen-

taux de l'homme, son rapport au savoir, « conçu comme une activité humaine spécifique » et, en conséquence, comment les lieux institutionnels dont la fonction principale est de transmettre des savoirs pourraient ne pas en être ébranlés. La télévision a modifié les attentes et la disposition à apprendre des enfants, des élèves et de tous ceux qui sont en posture d'apprendre et ce d'autant plus qu'ils ne sont pas les héritiers de la culture « cultivée ».

Pour qui a enseigné et enseigne aujourd'hui, même dans des milieux relativement sélectionnés (48), ces manifestations sont parfaitement sensibles, ce qui montre à l'évidence que le procès fait à la télévision serait sujet à caution. La télévision, accusée de tous les maux par l'école, ne ferait-elle que refléter un phénomène plus large de société, qu'elle a elle-même contribué avec d'autres à instaurer ?

De ce point de vue, la fameuse opposition entre « paléo » et « néo-télévision » formulée la première fois par Umberto Eco (49) et reprise souvent depuis (50) m'a toujours semblé témoigner d'une réelle méconnaissance de l'expérience du quotidien pédagogique. Evoquant les mutations intervenues dans les formes de la communication télévisuelle, Eco a déclaré qu'à la « paléo-télévision », essentiellement pédagogique et véritable « fenêtre sur le monde » avait succédé, à partir de la fin des années 80, une « néo-télévision », moins distante, moins didactique, plus soucieuse essentiellement d'entretenir un contact avec son public.

Loin d'être moins pédagogique, cette nouvelle télévision n'est-elle pas le reflet, différé, du nouveau modèle pédagogique, né de mai 68, et issu de la remise en question des rapports au savoir et aux lieux de savoir ? Quand on examine la façon dont Livingstone et Lunt (51) décrivent « l'épis-

(44) TARDY, 1966.

(45) LYOTARD, 1979.

(46) MAFFESOLI, 1990.

(47) MAFFESOLI, 1990, p. 11.

(48) Puisque, même si l'université française est ouverte à tout bachelier, on sait que seulement 20 % de la classe d'âge accédaient à un diplôme bac + 2 en 1980. On estime que ce pourcentage atteindra 55 % à la fin du siècle.

(49) ECO, 1985.

(50) CASETTI et ODIN, 1990.

(51) LIVINGSTONE et LUNT, 1994.

témologie des formes de savoir » propres aux nouvelles émissions du type « talk-show », on est en droit de se demander ce qui différencie ces analyses de celle que l'on peut faire des modèles de communication en classe, des attentes et des comportements actuels des apprenants, en situation d'apprentissage. Reprenons : renversement des hiérarchies entre le savoir de l'expert et l'expérience profane ? – en classe ou en cours, il est de plus en plus difficile de faire établir les différences entre une opinion et un savoir ; diffusion de notions sorties de leur contexte et transformées par la médiatisation ? – les élèves comme les étudiants ont tendance à n'échanger que cela ; exposition des problèmes sans recherche de solution ni de conclusion tranchée ? – l'essentiel, pour le groupe, là encore, c'est de communiquer à chacun ses opinions, pourvu qu'on les exprime ; valorisation du vécu et de l'émotionnel sur l'abstrait et le rationnel ? – là, ce n'est même pas la peine de commenter. Toutes ces déviations, par rapport à la norme de l'école, ne seraient donc que « la faute à la télévision » ?

Pas seulement, à l'évidence et de toute façon, ce n'est la faute de personne ; mieux vaut essayer de comprendre les phénomènes afin d'en tenir compte : la connaissance n'est plus monolithique et transmissible, elle serait... « *au plus près de ce qu'est la connaissance, la participation commune à des images engendrant le sentiment d'appartenir à un groupe donné* », la connaissance comme facteur de socialité (52).

Il est peut-être en train de se passer pour la connaissance, ce qui se passe pour les autres dimensions des mécanismes sociaux : une évolution en profondeur des frontières entre le privé et le public. Le savoir comme l'homme est devenu « incertain » (53), et il faut peut-être désormais le mettre en scène socialement pour se l'approprier individuellement.

En tout état de cause, au paradigme de la transmission des connaissances succède

un modèle interprétatif et relationnel de la connaissance. Dans la société médiatique, comme l'affirme, avec un certain optimisme, le philosophe italien Vattimo (54) « *à la place d'un idéal émancipateur modelé sur l'autoconscience épanouie, sur le parfait discernement de l'homme qui sait comment les choses se passent... s'installe un idéal d'émancipation basé plutôt sur l'oscillation, la pluralité et, en définitive, sur l'érosion du principe de réalité lui-même.* »

L'idéal scolaire est bien loin d'avoir intégré ce changement et pour le préparer, un premier mouvement consisterait, nous semble-t-il, à faire de la télévision, entre autre, un objet moins exotique.

### **Comment rendre la télévision moins exotique...**

Les enfants que nous éduquons, instruisons et formons sont nés avec la télévision, certains maintenant avec l'ordinateur et bientôt avec toutes les technologies d'information et de communication qualifiées, à l'heure actuelle, de « nouvelles ». Les chercheurs que nous sommes doivent en tenir compte si nous voulons, comme le dit Buckingham (55) « *sortir des recherches bornées à examiner un éventail limité d'hypothèses sur les effets négatifs de la télévision... associées à des théories conservatrices sur l'enfance* », et j'ajouterais, alliées à des théories d'apprentissage qui ont été élaborées dans un contexte de société qui ne connaissait pas les développements technologiques actuels.

L'opacité qui entoure la télévision comme « terminal cognitif » tient certes à la complexité des relations aux savoirs mais aussi à différentes raisons, que nous voudrions rappeler :

– la « réticence à vouloir savoir », attitude qui se manifeste dans le domaine spécifique qui est le nôtre comme dans les recherches sur la télévision en général : des intérêts sont en jeu, et pas seulement éco-

(52) MAFFESOLI, 1990, p. 123.

(53) EHRENBERG, 1995.

(54) VATTIMO, 1985.

(55) BALZAGETTE et al., 1992, p. 137.

nomiques. Plusieurs auteurs ont souligné le cercle vicieux des recherches scientifiques liées au discrédit touchant le média populaire qu'est la télévision – mais ce fut la même chose pour la BD (56). Que dire alors de la société éducative et de ses « censeurs vertueux », quand le prétexte de la structuration des connaissances est en question. Le même phénomène se reproduit à l'heure actuelle avec les jeux vidéo, dont on commence à montrer cependant qu'ils peuvent avoir des effets cognitifs positifs (57) ;

– abus des « hypothèses comparatives nostalgiques » ou, à l'inverse, « progressistes » (58) : on oppose la situation ancienne « idéale » à la situation nouvelle encore balbutiante, voire mal maîtrisée : c'est l'idyllique relation enseignante du « face-à-face » opposée à la déshumanisante distance imposée par la télévision (comme si toute situation de face-à-face était toujours l'occasion d'une relation duelle et productive !) et son corollaire inversé, soit le modèle de « l'enrôlement du partenaire, de la transformation du destinataire en partenaire, en coauteur de la communication » dont les enseignants seraient « les meilleurs spécialistes » et que la télévision actuelle chercherait à imiter avec l'interactivité. Mais on pourrait citer aussi ces échanges entre parents et enfants que la télévision aurait taris, ainsi que les veillées autour du feu qui assuraient la pérennité de la culture locale, ou bien encore le fameux « savoir télévisuel mosaïque » qui s'opposerait à la cohérente unité du savoir légitime transmis par l'école... de la maternelle à l'université !

– par ignorance du passé, comme le rappelle à juste titre Louis Porcher (1994)

quand, par exemple, la défense d'une culture de l'imprimé contre une culture électronique au nom de la continuité (de lecture) opposée à la lecture de consultation, méconnaît le statut des journaux, livres pratiques, almanachs et autres dictionnaires qui se développèrent à partir de l'école obligatoire de Jules Ferry... Ce type de lecture pratique (différente de la lecture fictionnelle) continue de représenter actuellement une activité sociale importante, comme en témoigne la multiplication des livres, cassettes vidéo ou CD-ROM qui vous apprennent comment « tout savoir » sur tel ou tel sujet. Ou bien encore l'évocation nostalgique des temps d'avant où la culture n'était pas médiatisée, alors que, comme le rappelle l'historien de la lecture sous l'Ancien Régime (59), les textes du corpus de la Bibliothèque Bleue, qui étaient d'origine lettrée et savante, étaient soumis à force adaptations et remaniements pour les rendre « populaires » ;

– réelle « invisibilité » des phénomènes à étudier qui, pour être saisis, doivent être restitués dans un système plus vaste qui les détermine autant qu'ils sont déterminés par lui : qu'il s'agisse de la nécessité de replacer les pratiques télévisuelles dans un ensemble de pratiques culturelles ou sociales, elles-même diversifiées, si l'on veut en comprendre la signification selon les temps et les lieux (y compris à l'école) (60) ; ou de la nécessité de prendre en compte l'évolution du statut de l'enfance et de l'adolescence pour comprendre les modalités de « l'intelligence télévisuelle des 12-17 ans », pour reprendre le titre de l'étude récente de la Communauté des Télévisions Européennes (1994).

Nous avons évoqué, chemin faisant, un

(56) MAIGRET, 1995.

(57) Réseaux n° 67, 1994.

(58) C'est un reproche que l'on peut faire à Louis PORCHER (1994), par exemple, dans son souci de démontrer soit ce qui différencie soit ce qui rapproche école et télévision : p. 65, comparaison entre le zapping et le découpage des disciplines en tranches horaires ou, p. 160, à propos de la notion de compétition, ou p. 157, à propos de l'interactivité télévisuelle qui chercherait à imiter la parfaite relation interactive entre maître et élève.

(59) CHARTIER, 1987.

(60) Cette lacune d'ordre méthodologique et interprétative à la fois a été soulignée dans l'étude déjà citée, menée par le Groupe d'Etudes pour la Défense et la Rénovation permanente pour l'Ecole Maternelle (GEDREM) et publiée en 1986 par Jeanne Danos et Rita Dionisio « Pratiques télévisuelles des jeunes enfants et apprentissages fondamentaux » : lacune d'ordre méthodologique « la relation étudiée le plus souvent jusqu'ici est celle du couple enfant-téléviseur, toute la richesse des interrelations, notamment au sein du groupe des pairs, est ignorée » ; au plan interprétatif : « la pratique télévisuelle, révélatrice d'un certain nombre de dysfonctionnements sociaux, devient cause de ces dysfonctionnements », p. 283.

certain nombre de directions de recherche qui mériteraient d'être entamées ou poursuivies afin d'en apprendre un peu plus sur ce que recouvre cette notion d'appropriation des savoirs, dans le contexte télévisuel et plus généralement médiatique actuel. Cela implique, à l'évidence, la mise en commun d'un certain nombre de disciplines (approche interdisciplinaire) et le réexamen, du point de vue de chaque discipline, d'un même phénomène (approche intradisciplinaire) (61).

Il nous semble important d'insister sur la nécessité d'une déterritorialisation des problématiques, plus que de l'importation des modèles et des théories, d'un champ disciplinaire à un autre, qui n'est pas exempte d'importants réductionnismes, comme on a pu le voir à l'oeuvre dans le secteur de la communication éducative médiatisée (62).

Deux mouvements dans la recherche en communication semblent aujourd'hui ouvrir de nouvelles perspectives à l'étude de la télévision comme terminal cognitif. Du côté des études sur les « effets », on assiste à un déplacement des problèmes liés à la persuasion et à l'influence des médias vers ce qui peut être défini comme leur rôle dans la perception et l'organisation cognitive de la réalité extérieure. D'un autre côté, et à la suite des études menées dans les années 80 sur les usages familiaux de la télévision, les études en réception se déplacent de l'analyse de la relation dyade texte-lecteur vers celle de la construction

identitaire des publics (63) : le public des jeunes scolarisés qui regardent la télévision est bien un public qui a son identité, à différents points de vue, mais particulièrement par rapport au savoir et ce, à la fois par référence à une appartenance sociale mais aussi par référence à une histoire individuelle singulière (64).

Ne devrait-on pas, de ce point de vue, commencer à renverser la perspective et *se demander non pas quels sont les effets cognitifs de la télévision (connaissances acquises et structuration des connaissances) sur les élèves mais quels sont les effets de l'école sur les enfants qui sont tous (mais différemment) « télévisuels »* (65) et ce, notamment en fonction de leur mode de consommation télévisuelle privilégié. Ce serait bien une façon de faire de la télévision un « terminal cognitif » moins exotique, surtout si l'on disposait d'une théorie de l'apprentissage adaptée à la nouvelle « écologie cognitive » (66).

### Conséquences pour l'école

Revenons à l'école d'où nous étions partis. On peut comparer et opposer école et télévision, proposer des solutions diverses pour que ces deux mastodontes se rapprochent après s'être opposés (67) soit faire entrer les médias dans la classe, faire de l'éducation aux médias, former les enseignants, notamment à la communication... (68) : des efforts importants ont d'ailleurs été consentis, jusqu'à présent,

(61) C'est cette double approche qui a été tentée dans un important ouvrage collectif, sous la direction du professeur Agata Piromallo Gambardella, intitulé *Luoghi dell'apparenza, Mass media e formazione del sapere*, Edizioni Unicopoli, 1993.

(62) Deux modèles théoriques de la communication, en particulier, qui ont rencontré un vif succès dans les milieux de l'éducation, ont figé et du même coup fait reculer la réflexion pédagogique, dès qu'il s'est agi d'articuler la problématique des apprentissages et celle de l'effet des médias : d'une part, le modèle canonique de la communication, hérité des mathématiques « émetteur, message, récepteur », par réduction du savoir à de l'information et assimilation de la médiation pédagogique par machine interposée, à un phénomène de communication unidirectionnelle (il s'agit toujours et encore de « faire passer le message ») ; d'autre part, le modèle dit « des effets idéologiques massifs directs » de la théorie critique de l'École de Francfort qui a fortement cimenté l'hostilité des enseignants vis-à-vis des médias en général et de la télévision en particulier, en venant renforcer l'influence du modèle globalisant de la « reproduction », BOURDIEU, PASSERON, 1970.

(63) DAYAN, 1992.

(64) CHARLOT, 1992.

(65) On appelait ainsi les élèves ivoiriens qui, de 1970 à 1982, ont suivi un enseignement primaire diffusé par la télévision nationale sur tout le territoire.

(66) LEVY, 1990.

(67) SCHÄFFER, 1984.

(68) PORCHER, 1994.

dans chacun de ces domaines, soit par des actions institutionnelles, soit par des actions militantes, associatives ou individuelles. Mais tout cela ne suffit pas.

« *Apprendre à utiliser la télévision relève désormais de l'apprentissage de l'autonomie au même titre que lacer ses souliers, choisir ses vêtements, lire l'heure, traverser la rue ou préparer son cartable* » disait François Mariet (69). Plus tard, à l'âge où l'adolescent teste ses parents pour mesurer la marge de liberté qu'ils sont prêts à lui octroyer, « *il utilise la télévision comme il utilise les heures de rentrée et de sortie, le rangement de sa chambre ou sa participation aux tâches ménagères* » (70).

Quand nous disons qu'à l'école, il faut rendre familier cet objet trop exotique qu'est la télévision, c'est un peu cela que nous voulons dire. Que la télévision, en temps que telle, n'a plus ni à être blâmée, ni à être défendue, ni même à être appriivoisée par l'école, que ce soit par le biais de l'apprentissage de la télévision ou de l'utilisation de la télévision pour les apprentissages. *Au lieu de « pédagogiser » la télévision, mieux vaut changer la pédagogie.*

Car l'école a toujours la même fonction, par rapport au savoir, soit faire acquérir les savoirs que l'on ne peut acquérir ailleurs, ceux qui relèvent de la connaissance objective, de l'esprit critique et scientifique. Mais elle doit le faire en tenant compte des savoirs acquis quand l'enfant arrive à l'école et de ceux qu'il acquiert et de la façon dont il les acquiert tout au long de sa scolarité, notamment par la télévision qui n'est pas seulement un partenaire « social » mais aussi un partenaire « cognitif ». Elle a à développer l'esprit critique de l'élève sur la télévision – en ce sens Mariet avait raison de dire que « c'est l'école qui rend la télévision éducative » – comme sur

tout objet soumis à son analyse et elle doit faire de lui « un lecteur sagace » aussi « composites » que soient les messages qui lui sont proposés (71). Pour le faire, elle doit assumer une « fonction retard », comme le dit si justement Louis Porcher, car « *l'école ne peut qu'être décalée dans le temps pour bien remplir son rôle qui consiste à organiser les savoirs et à donner les moyens de les maîtriser* ». Mais prendre son temps ne veut pas dire rester hors du temps. En particulier, l'école ne peut plus rester cet espace réservé, hors des réalités sociales qu'elle était au temps de l'Instruction publique. Elle ne peut plus ignorer les deux autres missions que sont la préparation à la vie professionnelle et la prise en compte des diversités psychologiques, familiales et culturelles (72) qui se cristallisent notamment dans les rapports à la télévision.

Banaliser « l'objet télévision », le rendre moins exotique, *cela ne veut pas dire faire entrer le terminal à l'école pour lui faire servir des objectifs cognitifs inchangés, mais tenir compte du statut cognitif du terminal télévision comme des autres technologies du mental d'ailleurs* et de l'évolution des conduites à l'égard du savoir et de son appropriation, soit concevoir différemment et les pratiques pédagogiques et le rôle des enseignants et, plus largement, les finalités de l'école et les modalités de fonctionnement du système scolaire.

Comme historiens et philosophes l'ont très bien montré (73), l'écriture, puis l'imprimerie n'ont pas tué le savoir comme certains le craignaient, mais ils ont modifié le rapport au savoir c'est-à-dire à la fois les conditions de sa transmission et de son acquisition (et le sens que peut avoir le fait d'apprendre). C'est cela que l'école (et les enseignants) doivent avant tout comprendre. Le « par cœur », ou la mise en rimes correspondaient bien aux temps de

(69) MARIET, 1989, p. 214.

(70) CIE, 1995.

(71) Titre d'une excellente thèse soutenue à l'université de Toulouse, le Mirail par Pierre Molinier, décembre 1994, où sont posés les principes théoriques et méthodologiques d'un apprentissage à l'activité de « sémiogenèse » chère à Michel Tardy, quel que soit le mode d'expression utilisé.

(72) TOURAINE, 1994.

(73) En fait c'est l'anthropologue britannique Jack GOODY qui, dès 1977, dans *The Domestication of the Savage Mind* a fondé cette réflexion sur la manière dont différents modes de raisonnement et de perception étaient induits par différents canaux de transmission.

la communication orale. Quand l'imprimerie est apparue, elle a valorisé le sens de la vue au détriment des autres sens, d'où la véritable nouveauté du multimédia à venir ; elle a habitué à la lecture linéaire et séquentielle, d'où la véritable innovation de la navigation hypertextuelle. L'école doit développer de nouvelles aptitudes et prendre en compte ce que Jacques Perriault a appelé « les concepts manquants » : notion de réseau, de temps réel, de nœud sémantique, de traitement de l'information...

Banaliser la télévision cela veut dire à la fois l'intégrer dans un réseau de déterminations qui la dépasse mais ne pas lui disputer sa place. Ce sont les évolutions technologiques, économiques et sociales qui ont modifié notre rapport au temps et à

l'espace – et qui exigent de repenser la gestion des moments de formation ; mais c'est aussi la télévision et ses propriétés spécifiques (ubiquité, immédiateté, caractère éphémère, logique de flux...) qui rend les rythmes scolaires (dans la vie, dans l'année, comme dans la journée...) et les découpages disciplinaires de plus en plus inadaptés.

En un premier temps les deux mastodontes, école et télévision, se sont opposés ; en un deuxième temps ils ont cherché à se rapprocher avec toujours la tentation pour l'un d'imposer son modèle à l'autre. Le temps est venu d'une troisième position sans doute plus sereine mais aussi plus exigeante encore, car elle nécessite un véritable tournant à la fois épistémologique et institutionnel.

---

## RÉFÉRENCES

---

- BALZAGETTE et al. : *L'Éducation aux médias dans le monde : nouvelles orientations*, BFI, CLEMI, UNESCO, 1992.
- BELLEMAR Catherine, CARON-BOUCHARD Monique, GRUAUD Marie-Claire : *L'Intelligence télévisuelle des 12-17 ans*, Communauté des Télévisions Européennes, Nathan, 1995.
- BONGIOVANNI Michel : *L'Enfant, l'éducation et la télévision*, Chimaera, revue du Centre international de création vidéo de Montbéliard, n° spécial, 1991.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction : Eléments d'une théorie du système d'enseignement*, Minuit, 1970.
- CASSETTI Francesco et ODIN Roger, *Communications*, n° 51, Télévisions-mutations, 1990.
- CENTRE INTERNATIONAL DE L'ENFANCE : *La Relation enfant-télévision*, synthèses bibliographiques, 1990.
- CHAMBAT Pierre, EHRENBERG Alain : « Télévision, terminal moral », *Réseaux*, Sociologie de la télévision, hors série, CNET, 1991.
- CHAMBOREDON : in DARRAS, *Le partage des bénéfices*, Minuit, 1966.
- CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves : *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Colin, 1992.
- CHARTIER Roger : *Lectures et lecteurs dans la France de l'Ancien Régime*, Le Seuil, 1987.
- CORSET Pierre : *L'Identité du jeune téléspectateur*, INJS, 1995.
- CORSET Pierre, BERTRAND Gisèle, GRUAU M.-C., ROUSSEL Caroline : *Les Jeunes et leur télévision*, Documentation Française, INA, Médiamétrie, Diapason, 1991.
- DANOS Jeanne, DIONISIO Rita : *Pratiques télévisuelles des jeunes enfants et apprentissages fondamentaux*, GEDREM, Groupe d'Etudes pour la Défense et la Rénovation permanente pour l'Ecole Maternelle, 1986.
- DENIS Michel : *Image et cognition*, PUF, 1989.
- ECO Umberto : *La Transparence perdue*, in trad. 1988, Le Livre de Poche, 1985.
- EHRENBERG Alain, *L'homme incertain*, 1995.
- ENZENBERGER H. M. : *Culture ou mise en condition ?* 10/18 UGE Paris, 1973. Edition allemande originale, 1962.
- JACQUINOT Geneviève : « De la nécessité de rénover l'éducation aux médias », *Communication*, Laval, Québec, vol. 16, n° 1, L'éducation aux médias, 1995.
- LEVY Pierre : *Les Technologies de l'intelligence*, 10/18, 1990.
- LIVINGSTONE et LUNT : *Réseaux*, n° 68, Les théories de la réception, 1994.
- LYOTARD Jean-François : *La condition postmoderne*, Le Seuil, 1979.

MAFFESOLI Michel : *Au creux des apparences, Pour une éthique de l'esthétique*, Poche, biblio Essais, 1990.

MAIGRET Eric : « Strange grandit avec moi », sentimentalité et masculinité chez les lecteurs de bandes dessinées de super-héros », *Réseaux*, n° 70, CNET, 1995.

MARIET François : *Laissez-les regarder la télé*, Calman Lévy, 1989.

MEYER Rose-Marie, *Télévision et éducation : d'un apprenant modèle aux spectateurs réels*, Ed. Arguments, 1993.

NEVEU Erik : *La télévision pour enfants : éléments pour une sociologie du champ et des réceptions*, Université de Rennes-I, Centre de recherches administratives et politiques, rapport final, 1989.

PIERRE Evelyne, CHAGUIBOFF Jean, CHAPELAIN Brigitte : *Les nouveaux téléspectateurs de 9 à 17 ans*, Paris, INA, la Documentation française, 1982.

PIRIOT Martine, CHARBONNEL Pierre : « Télé-visions. Signification sociologique de la télévision, activité de loisir », *Revue française de pédagogie*, n° 109, Paris, INRP, 1994.

PORCHER Louis : *Télévision, culture, éducation*, Colin, 1994.

SALOMON Gabriel : « La fonction crée l'organe », revue *Communications*, Apprendre des médias, n° 33, Le Seuil, 1981. « Television is easy and prints is though ; the differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions », *Journal of Educational Psychology*, n° 76, 1984.

SCHÄFFER Pierre : « Médias de masse : l'école entre Descartes et McLuhan », *L'éducation aux médias*, UNESCO, 1984.

STOURDZÉ Yves : « Autopsie d'une machine à laver », revue *Culture technique*, septembre, 1980.

SUBLET Françoise, CARRIER Jean-Pierre et LÉCUYER Maryvonne (ss dir. de) : *Quand la télévision entre à l'école*, CNDP/CRDP de Poitiers, 1986.

SULTAN Josette, SATRE Jean-Paul : *La télévision à la porte de l'école*, Enquête nationale auprès d'instituteurs entre 1977 et 1980, Documentation française et Institut National de l'Audiovisuel, 1981.

TARDY Michel : *Le professeur et les images*, PUF, L'Éducateur, 1966.

TOURAINÉ Alain : *De la démocratie*, 1994.

VATTIMO Giorgio : *La fine delle modernità*, Garzanti, Milano, 1985. Traduit au Seuil 1987, *La fin de la modernité*.

WOLF : *Mass média et effets à long terme : quelques problèmes de recherche*, in *Technologies et symboliques de la communication*. Colloque de Ceresy. Presses Universitaires de Grenoble, 1990.