

## LA TELEVISION ET L'ACTUALITE INTERNATIONALE DANS L'ENSEIGNEMENT

Du 3 au 9 septembre 1972, le *Centre atlantique d'information pour les enseignants*<sup>1</sup> a présidé aux assises de la IX<sup>e</sup> *Conférence atlantique de l'Education*, à Bordeaux. Le sujet des communications gravitait autour du thème « La télévision et l'actualité internationale dans l'enseignement ». Les participants ont pu mesurer au fil des séances le caractère explosif de cette matière. Malgré le fossé séparant les positions des représentants de la douzaine de pays présents, parmi lesquels la France, la Grande-Bretagne, les Etats-Unis, l'Allemagne fédérale, la rencontre a permis de poursuivre des discussions positives et stimulantes. La presse régionale et nationale a témoigné par ses commentaires de l'intérêt général.

Nous publions ci-dessous les documents suivants :

1. L'exposé général rédigé par le secrétariat de la Conférence, sous le titre de « La télévision : force éducative ou le contraire ? »
2. L'exposé de Me Judith V. Torney, professeur à l'Université de l'Illinois, Chicago Circle Campus, intitulé : « L'influence des émissions d'actualités sur les attitudes politiques des élèves. »
3. L'introduction à l'exposé sur « Le langage de l'audio-visuel », préparé par le Centre de recherche et de documentation pédagogiques à Bordeaux.
4. Les conclusions et les vœux des trois commissions d'étude à l'issue des débats.

---

<sup>1</sup> Siège du secrétariat : 23-25 Abbey House, 8 Victoria Street, London SW 1 H OLA, Grande-Bretagne.

## LA TELEVISION — FORCE EDUCATIVE OU LE CONTRAIRE ?

1. Sans partager toutes les opinions de McLuhan, on ne saurait nier que, de beaucoup de points de vue, le monde s'est rétréci sous l'influence des media pour assumer les dimensions d'un village. Dans de nombreux pays, les enseignants ont fait face à ce défi en acceptant de nouvelles responsabilités dans le domaine de l'éducation internationale, en reconnaissant que le citoyen de demain sera de plus en plus influencé par les événements survenant en dehors de son environnement immédiat. Nous voyons apparaître un peu partout de nouveaux programmes d'études, destinés à refléter cette nouvelle interdépendance, et, dans les écoles, on s'efforce de fournir à la génération qui monte l'équipement intellectuel qui lui permette de comprendre tout ce qui se passe dans sa propre communauté aussi bien que dans le grand monde.
2. Les media, et surtout la télévision, se situent parmi les principales influences formatrices qui agissent sur la population d'une société industrialisée. Leur rôle dépasse celui d'un simple outil au service de l'enseignement. En particulier, la télévision en tant que véhicule de la transmission d'informations est, de beaucoup de points de vue, énormément plus puissante que ne saurait l'être n'importe quel système d'éducation. Elle pénètre plus ou moins partout, et l'image des événements nationaux et étrangers présentée lors des émissions d'informations et des programmes d'actualités représente, pour beaucoup, leur seul renseignement sur ce qui se passe dans notre monde d'aujourd'hui. La télévision se joint à l'école et à la famille pour former un triumvirat de formateurs.
3. Les tâches de la Télévision Scolaire sont assez bien définies et sont en général bien exécutées par les responsables. Il est, pourtant, soutenable qu'un rôle éducatif beaucoup plus important incombe à ceux qui sont chargés de la présentation régulière des émissions d'informations et des actualités (paraissant souvent sur le petit écran à une heure qui réunit le maximum de téléspectateurs). Dans ce contexte, plusieurs problèmes se posent. Tout d'abord, les journalistes, aussi bien de la presse audio-visuelle que de la presse écrite, quoique conscients des responsabilités qu'impose la transmission d'informations, ne se considèrent pas comme étant en premier lieu des éducateurs et ils sont sujets à des contraintes et des tensions dont l'enseignement professionnel est normalement exempt. En outre, ce qui les intéresse surtout, ce

sont les sujets propres au reportage : « le chien qui mord l'homme » aura beaucoup moins d'intérêt pour le grand public que : « l'homme mord le chien ». Certains prétendraient que, si nous devons croire la télévision, le total des chiens mordus par des hommes serait de beaucoup supérieur au nombre d'hommes attaqués par des chiens.

4. En tant que moyen de communication visuelle, la TV a ses problèmes propres. Par sa nature même, elle doit choisir surtout des matières qui auront un effet visuel immédiat. Certains prétendraient que la télévision fausse les faits en soulignant l'aspect dramatique et visuel, et que, ce faisant, elle exagère l'élément de crise dans une situation donnée. Ces critiques ont mal compris la tâche d'un réalisateur à la télévision, qui est d'attirer et de tenir son public. Il est néanmoins soutenable que nous voyons souvent émerger une représentation des événements qui ne correspond guère à la vérité la plus stricte. Cette constatation ne constitue pas un reproche : si l'image est parfois fausse, elle l'est rarement à cause d'une politique préméditée du réalisateur. Mais certains trouvent qu'on ne nous présente parfois qu'un seul aspect de la situation, et l'aspect que nous ne voyons pas est souvent aussi important que le drame visuel qui se déroule sur notre écran. Autrement dit, il ne suffit pas de nous montrer une émeute en pays X, pour compléter l'image, on devrait nous montrer aussi l'absence d'émeutes dans d'autres régions du pays X, ou même dans d'autres pays. Bien entendu, les programmes de TV ne sont pas et ne peuvent pas être faits de cette façon.
5. Que peut faire le professeur pour corriger cette perspective ? Il se peut qu'il se trouve face à une classe d'élèves dont plusieurs auront vu la veille les émeutes en pays X sur l'écran de leur téléviseur. Il devra leur expliquer qu'il y a peut-être des éléments de la situation qui ne sautent pas aux yeux ; que les causes de ces émeutes sont peut-être plus complexes que n'a laissé supposer le commentaire diffusé, qui était nécessairement condensé et peut-être aussi trop simplifié. Le professeur a pour tâche de convaincre ses élèves que la vie en pays X ne se compose pas uniquement d'émeutes. Il doit réussir à cette tâche dans l'ambiance prosaïque de la salle de classe, souvent les moyens pratiques de contrebalancer l'effet visuel du programme en question lui font défaut. Sa tâche n'est pas facile, et les media pourraient peut-être trouver le moyen d'aider le professeur à inculquer à ses élèves une appréciation plus complète du problème. La TV scolaire pure et simple ne représente pas nécessairement une solution : pour beaucoup d'enfants, elle est moins convaincante que les programmes « réguliers », plus prestigieux et animés par des personnalités célèbres ; elle est tout simplement un professeur en plus.

6. La discussion au sujet de l'objectivité met en évidence un problème analogue — tous les programmes de la TV ne visent pas les actualités du jour : beaucoup s'efforcent d'analyser en profondeur des sujets sélectionnés. Ces programmes pourtant ne représentent souvent qu'un côté du problème et certaines personnes prétendent qu'en agissant ainsi ils abusent du pouvoir de la presse visuelle. Pour donner un exemple, si un programme « d'analyse en profondeur » semble conclure que les émeutes en pays X sont à condamner, le professeur aura quelque peine à stimuler l'esprit critique de ses élèves et à les amener à considérer le problème du point de vue opposé. Cette observation représente peut-être une sous-évaluation des capacités et du professeur et de ses élèves. Elle pose aussi un problème philosophique sur la nature de l'objectivité et la validité des jugements de valeur que cette Conférence ne résoudra sûrement pas. Pourtant, l'information « objective » est aussi difficile à réaliser que l'enseignement « objectif », et la télévision « neutre » est aussi peu convaincante que l'enseignement « neutre ». Les jeunes auront plutôt du respect pour un communicateur qui déclare ouvertement ses propres valeurs même si, de leur part, ils rejettent ces valeurs. Ceci n'empêche pas que le professeur ait le devoir d'encourager constamment ses élèves à évaluer honnêtement les mobiles animant les deux parties en présence dans chaque conflit civil ou international. C'est là un principe qui, dans les sociétés démocratiques, est souvent, mais pas toujours, représenté par la TV.
7. Un autre problème est l'action réciproque de la TV et la politique. Cette action réciproque se manifeste à plusieurs niveaux. Tout d'abord, on s'inquiète du fait que les systèmes de radiodiffusion appartenant à l'Etat ont tendance à favoriser les intérêts du parti au pouvoir, et que la TV commerciale favorise tout simplement ceux de la publicité et de ses actionnaires. En réalité, penser ainsi, c'est trop simplifier la question : dans les pays démocratiques, les media se sont efforcés de rester fidèles à une tradition honorable d'indépendance quoique ce souci se heurte souvent à des difficultés. Le professeur, de son côté, a le devoir de soutenir les media dans leur recherche de l'indépendance.

D'un autre côté, le danger de tomber dans des banalités est omniprésent. Un problème qui se serait posé dans ce contexte est la diminution de l'homme politique, qui, à la télévision, se trouve face à face avec un intervieweur qui lui pose des questions pénétrantes et parfois hostiles, et qui, au spectateur ignorant, paraît souvent aussi sinon plus important que la personne qu'il interroge. Ce raisonnement veut que celui qui s'occupe des « grandes affaires d'Etat » se trouve ainsi diminué, tandis que le journaliste acquiert un prestige exagéré. Chekhov a caractérisé le critique littéraire comme « une moisissure sur la surface de la société », et beaucoup d'hommes politiques céderaient volontiers à la tentation de décrire

ainsi l'intervieweur qui se veut être une « personnalité ». Dans ces circonstances, que doit faire le professeur, que peut-il faire pour renforcer la crédibilité et du système politique et de la radio-diffusion ?

8. Le professeur a, pourtant, encore une responsabilité, qui naît de la révolution actuelle dans la technologie des communications. Son enseignement doit tenir compte non seulement du présent mais aussi de l'avenir et il doit avoir les connaissances et les outils nécessaires pour faire comprendre à ses élèves la portée de cette révolution dans les domaines de l'évolution sociale et culturelle, de l'expansion économique et de l'intégration politique, aussi bien au niveau national qu'international. La variété des images venues d'autres cultures, ainsi que de leur disponibilité, peuvent, en effet, aider à combattre le caractère ethnocentrique de l'enseignement dans les écoles. A la longue, il résultera peut-être de cette orientation vers des images communes une conception nouvelle et puissante d'un monde commun. Nous arriverons peut-être à fonder le nouvel internationalisme sur une reconnaissance de la diversité culturelle et de l'intérêt commun. La télévision, qui peut ici jouer un rôle éducatif, a déjà fait œuvre de pionnier dans ce sens.
9. La télévision et l'éducation font toutes les deux partie de cette infrastructure qui est au service de la société. On a beaucoup parlé récemment du rôle social de l'éducation, on devrait porter une attention plus suivie sur le rôle éducateur que peut jouer la télévision. Peut-être que la télévision nous fournit encore un exemple de l'écart qui existe entre le progrès technologique, d'une part, et l'incapacité de l'homme de maîtriser ce progrès, de l'autre.
10. Un document d'EURNAC<sup>1</sup> publié cette année, sur « La télévision et la société des années '70 », constate que l'enfant moyen qui grandit maintenant dans une de nos sociétés occidentales aura passé, quand il aura atteint l'âge de 65 ans, environ neuf ans de sa vie devant le petit écran dans une attitude singulièrement passive. Selon ce document, la télévision se doit de préparer le téléspectateur pour la vie dans une société technologique et elle doit commencer cette tâche en parlant au grand public de lui-même. La télévision est essentiellement un moyen de communication international et internationalisé et elle est donc particulièrement apte à jouer un rôle d'avant-garde dans l'éducation internationale. Elle peut le faire non seulement en tant que moyen d'enseignement audio-visuel, mais, d'une façon plus efficace peut-être, en remplis-

---

1 *Television and the Society of the 70's*, publié par European-North American Committee, Avenue de Tervueren, 265, 1150 Bruxelles.

sant la fonction du moyen de communication le plus efficace de nos jours. Un dialogue entre professeurs et personnes chargées d'émissions de télévision ne saurait manquer de faire une contribution valable dans ce sens.

11. Cet exposé ne présente ni solutions ni mesures pratiques. En tâchant de situer divers problèmes entrant en ligne de compte, il est loin de prétendre en avoir épuisé l'éventail. Rédigé par l'équipe du Centre Atlantique d'Information pour les Enseignants, il vise simplement à attirer l'attention des participants à la IX<sup>e</sup> Conférence Atlantique de l'Education sur certains aspects du problème qui nous ont poussés à formuler le thème de la Conférence, et ce dans l'espoir de stimuler nos discussions à Bordeaux.

## **L'INFLUENCE DES EMISSIONS D'ACTUALITES SUR LES ATTITUDES POLITIQUES DES ELEVES**

Il est très intéressant d'étudier comment les attitudes politiques encore fragmentées des jeunes enfants se transforment en préoccupations souvent véritablement adultes chez l'écolier du secondaire, mais les conclusions de telles enquêtes ne sont jamais unanimes. Nous examinerons ce problème sous trois angles, en mettant chaque fois particulièrement l'accent sur le rôle des émissions d'actualités dans la formation des attitudes et leurs changements.

Nous traiterons d'abord des attitudes politiques de la jeunesse, attitudes qui sont documentées par une vaste quantité de recherches effectuées durant ces dix dernières années sur la socialisation politique et l'instruction civique. Nous devons ces recherches à des spécialistes de science politique qui se sont attachés à comprendre comment les systèmes politiques développés assuraient l'existence d'attitudes de soutien chez les citoyens de la prochaine génération. La première partie de cette étude donnera un bref résumé de la recherche effectuée dans le domaine de la socialisation politique afin d'en dégager les principales dimensions.

En second lieu, nous étudierons le problème sous l'angle psychologique. Quels sont les processus qui déterminent la formation et le changement des attitudes ? Quelle est la part jouée dans ce processus par les moyens de communication des masses ? La théorie de la formation sociale (qui traite de l'acquisition d'un mode de conduite à partir de modèles) et la théorie du développement cognitif sont particulièrement importantes. Ces théories démontrent par quels moyens directs et indirects les media influencent les attitudes des enfants.

En troisième lieu, nous présenterons les recherches sur les opinions des enfants eux-mêmes quant à l'importance de leur information par la télévision, et les effets de cette dernière sur les attitudes des jeunes.

Les recherches sur la socialisation politique ont été essentiellement l'œuvre de spécialistes américains en science politique. L'instruction civique intéresse de plus en plus ceux qui étudient l'éducation comparative dans les pays développés comme dans les pays en voie de développement<sup>1</sup>. L'essentiel des recherches portant directement sur les media, dont nous traitons ici, a été fait avec des groupes américains, bien que certains travaux proviennent de la Norvège, du Canada et de l'Australie.

### Recherches en matière de socialisation politique

Nous ne tenterons pas de passer en revue toutes les études récentes sur la socialisation politique<sup>2</sup>. Au contraire, nous décrirons en grandes lignes les principales matières de recherche destinées à comprendre l'enfant en tant qu'être politique et à définir les étapes auxquelles se situe l'influence potentielle des media. Bien des études de socialisation politique, en particulier les premières, se voyaient obligées d'affirmer l'importance des attitudes politiques dès un jeune âge. Certains pensaient qu'il était en effet inutile d'interroger les jeunes qui n'avaient pas encore l'âge de voter sur leurs opinions politiques. Ce point de vue était courant il y a une dizaine d'années avant que les étudiants n'expriment leurs revendications politiques aussi vigoureusement. Aux Etats-Unis, le fait que les jeunes votent dès l'âge de 18 ans, et les manifestations d'étudiants ont souligné l'importance de ces études du stade pré-adulte. Non seulement l'instruction civique à l'école secondaire fait l'objet d'un examen spécial, mais encore, on a pu dire que les années précédant l'entrée à l'école secondaire étaient critiques pour certaines formes du développement des attitudes politiques.

Les premières études de socialisation politique stipulaient également que la définition des attitudes politiques devait dépasser le choix d'un parti et la préférence de tel ou tel candidat. Les recherches dirigées par des experts en science politique sont encore susceptibles d'être

---

1 L'Association Internationale pour l'Evaluation des Accomplissements Scolaires (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, I.E.A.) vient de compléter une enquête sur l'instruction civique au niveau des élèves de l'âge de 10, 14 et 17 ans dans 10 pays. Les résultats de l'enquête qui a touché près de 40 000 élèves seront publiés dans un an.

2 Notons parmi les premières études : Greenstein, F., *Children and Politics (Les enfants et la politique)*, New Haven : Yale University Press, 1965 ; Hess, R.D. et Torney, J.V. *The Development of Political Attitudes in Children (La formation des attitudes politiques chez les enfants)*, Chicago : Aldine Publishing Company, 1967 ; Langton, K.P. and Jennings, M.K. *Political Socialization and the High School Curriculum in the United States, (La Socialisation politique et la programmation de l'enseignement secondaire aux Etats-Unis)* American Political Science Review, 61, 751-58.

essentiellement consacrées aux sujets suivants (dont beaucoup dérivent des études sur les attitudes de vote des adultes) : efficacité politique (sentiment que le citoyen peut influencer son gouvernement), tolérance de la dissension dans la démocratie, source de conseil politique, loyauté au gouvernement national et à ses dirigeants. A la préoccupation hier encore exclusive d'unités politiques intérieures et de leurs problèmes, vient s'ajouter une préoccupation accrue du processus par lequel l'enfant acquiert une vision du monde en tant que système d'interaction sociale. On aura de plus en plus tendance, à l'avenir, à se préoccuper de la socialisation politique internationale aussi bien que de celle qui s'opère à l'échelle nationale<sup>1</sup>.

Enfin, les experts de science politique ont toujours attaché beaucoup d'intérêt au lieu et aux agents de la socialisation politique. Quelle est l'influence de la famille ? Est-elle supérieure ou inférieure à celle de l'école ? Pour quel genre de problèmes les étudiants suivront-ils plutôt la route tracée par leurs pairs ? Langton et Jennings ont établi que le nombre de cours d'instruction civique ne semblait pas influencer le type d'attitudes exprimées par leur échantillonnage d'élèves américains, ce qui fait douter en quelque sorte de l'importance du rôle de l'école<sup>2</sup>. D'autres, comme Ehman<sup>3</sup>, ont mis l'accent sur la relation nécessairement complexe qui existe entre les apports de l'école et les attitudes politiques. C'est peut-être le genre de classes que fait un professeur, et non leur nombre prévu dans le programme scolaire qui est important.

### **Processus de la formation et des changements des attitudes : Conséquences manifestes et latentes**

En complément des travaux descriptifs effectués sur l'école et la famille en tant que lieux de la socialisation politique, il est important de considérer plusieurs modèles du processus de formation de l'attitude civique.

Les travaux du psychologue Bandura nous fournissent des hypothèses utiles sur le processus de la socialisation. Selon la théorie de l'apprentissage social, se conduire comme un adulte pourrait comporter une valeur de renforcement intrinsèque pour l'enfant. L'enfant peut acquérir un mobile qui le pousse à « être comme les adultes », ce qui fait que l'imitation en soi le comblera, qu'il en soit récompensé ou non.

---

1 Voir Torney, J.V. et Morris, D.N. *Global Dimensions of U.S. Education : The Elementary School. (Dimensions globales de l'enseignement américain : l'école élémentaire)*. New York : Center for War/Peace Studies, 1972.

2 Langton et Jennings, op. cit.

3 Ehman, L. *An Analysis of Selected Educational Variables with the Political Socialization of High School Students. (Analyse de variables éducatifs sélectionnés en fonction de la socialisation politique des élèves d'établissements du second degré)*. American Education Research Journal, 1969, 6, 559-80.

C'est ainsi qu'il est possible que l'enfant imite les orientations politiques que les adultes expriment autour de lui. L'exemple le plus courant de ce genre d'effet est la tendance qu'ont les parents et les enfants de s'identifier au même parti politique. Ce genre d'imitation qui ne nécessite aucun échange entre le modèle et l'imitateur nous fait sentir le rôle potentiel des mass media (en particulier des programmes de télévision) où sont présentés bien des modèles de comportements politiques et sociaux. Et notre préoccupation des media s'accroît quand nous réfléchissons que bien des relations sociales apprises, qui n'ont pas toutes un contenu politique explicite, peuvent contribuer à la formation des attitudes politiques de l'enfant. Une grande partie de la connaissance de l'enfant au sujet des relations politiques provient de la généralisation d'une autre expérience. Par exemple, l'enfant apprend beaucoup sur les relations d'autorité dans ses rapports avec ses parents et ses professeurs. Les rôles qu'il y a appris formeront, par transfert, ses rapports avec la police ou avec tout autre représentant de l'autorité gouvernementale. La possibilité du renforcement intrinsèque fondé sur l'imitation de modèles ne pouvant récompenser directement, d'une part, et de l'autre, l'importance de la généralisation à partir d'un vaste agrégat de relations sociales dans la formation des attitudes politiques, montrent clairement l'influence que peuvent exercer les mass media sur le processus de la formation sociale<sup>1</sup>.

Une grande partie des communications que le jeune reçoit des mass media est vraisemblablement inintentionnelle ou latente. Un exemple de ce processus nous est fourni non dans le domaine politique, mais dans les récentes discussions aux Etats-Unis sur l'image des rôles féminins. Les femmes qui veulent que leurs filles considèrent une carrière comme un style de vie épanouissant et approprié, venant s'ajouter ou se substituer au mariage, se plaignent que dans les livres d'enfants les femmes soient presque uniquement dépeintes « au foyer »<sup>2</sup>. Même dans les livres qui représentent des animaux et non des humains, tous les rôles actifs sont donnés aux mâles et les femelles sont passives à les regarder. De même, dans beaucoup d'émissions de la télévision américaine, le personnage féminin se préoccupe uniquement de la qualité du gâteau qu'il confectionne et laisse son mari se soucier de tout ce qui a une plus grande portée. Certains pensent que l'absence de représentation des femmes dans des rôles actifs communique à l'enfant qui lit ou qui regarde la télévision, de façon latente, le sentiment

---

1 Pour une étude démontrant que les enfants envisagent le comportement des adultes plutôt sur le modèle communiqué par la télévision que sur le comportement de leurs pairs, voir Nicholas, K.B., McCarter, R.E. et Heckel, R.V., *The effects of race and sex on imitation of a T.V. model* (Les effets de l'imitation du modèle de télévision sur les relations raciales et le comportement sexuel), *Journal of Social Psychology*, 1971, 85, 315-16.

2 Steffire, B. *Run, Mama, Run : Women Workers in Elementary Readers*. *Vocational Guidance Quarterly*, 1969, 99-102.

que certains soucis et certaines actions sont réservés aux seuls hommes. Bien que ce genre d'enseignement ne soit pas voulu par les auteurs ou les réalisateurs d'émissions, il influence néanmoins de façon latente.

De récents sondages des directives des programmes d'études sociales qui visent manifestement à assurer aux enfants américains une instruction comprenant une dimension internationale ont mis à jour une communication latente de perspectives anti-internationales. Dans une ville moyenne américaine, une tentative d'introduire des comparaisons transnationales invite, au contraire, à une attitude très différente. Les unités politiques et géographiques proposées pour la comparaison dans ce projet sont la ville américaine « Ville X » et le pays du Japon. On encourage les enfants à supposer que deux unités politiques qui sont en fait inégales quant à leur taille, leur population et leur statut politique, sont dans une certaine mesure égales, premier point de communication latente. Deuxièmement, on suggère les comparaisons suivantes :

1. La ville américaine X vient en tête de sa région avec beaucoup d'industries produisant les produits dont ses citoyens ont besoin. Les progrès industriels du Japon sont supérieurs à ceux de tous les pays d'Asie à cause de l'influence occidentale.
2. Les Indiens ont signé un traité avec les Etats-Unis à propos du site de la ville de X.

Le Japon n'a pas eu de véritable civilisation jusqu'à la visite des Bouddhistes chinois.

Dans ces propositions, l'accent est clairement mis sur l'importance de la Ville X et de la culture proche à l'enfant. Ce message latent semble être plus fort que le but manifeste d'internationaliser le programme<sup>1</sup>.

Une étude récente de paragraphes pris au hasard dans les manuels utilisés aux Etats-Unis par les enfants de neuf à dix ans démontre clairement la communication latente par la sélection des thèmes. Moins de vingt pour cent de ces paragraphes mentionnent quatre grands problèmes sociaux : relations ethniques et raciales, la distribution du revenu, négociations et procédés politiques, pratiques écologiques. Qui plus est, lorsque les paragraphes mentionnent des thèmes sociaux, très peu précisent que ces questions donnent souvent lieu à des conflits et des tensions :

*« Moins d'un pour cent des 17 000 paragraphes donnent l'impression au lecteur que les relations ethniques et raciales... engen-*

---

1 Torney et Morris, op. cit.

*drent des conflits et des tensions. Moins d'un pour cent présentent la distribution du revenu de façon à suggérer l'inégalité économique ou l'exploitation*<sup>1</sup>. »

On ne demande pas à l'enfant d'apprendre par cœur cette phrase : « L'Amérique n'a ni problèmes ni conflits. » Cependant, c'est le message latent qui se dégage des manuels d'études sociales. Cette image d'une société harmonieuse communique aux enfants un message qui est contredit par les nouvelles à la télévision, entre autres.

La communication latente est surtout importante en ce qui concerne la télévision. Ce moyen de diffusion a de puissantes répercussions par sa dimension même et par ses caractéristiques qui ne sont pas pleinement comprises<sup>2</sup>. Les images, la musique et le timbre de la voix contribuent à une communication très puissante, tant par implication que par déclaration directe. Pendant les émissions d'actualités, la projection d'une paisible cour de ferme accompagnant un communiqué sur la législation agricole crée bien évidemment une impression différente de celle qu'on aurait à voir une manifestation de fermiers en colère réclamant des prix plus élevés. La succession rapide de sujets très différents pendant les émissions d'actualités communique la sensation d'un manque de continuité et de causalité dans les événements sociaux. Le choix de ce qui mérite d'être classé comme « actualité » est également significatif pour l'enfant. La plus grande partie des événements étrangers ou internationaux que l'enfant américain voit à la télévision consiste en guerres et en violence (Vietnam et Irlande du Nord)<sup>3</sup>. Charny décrit ainsi un autre genre de communication sur la violence et la guerre : « *Les présentateurs à la voix ondulée nous racontent combien d'entre nous en ont tué combien d'autres, et leur voix cachant mal une sorte de frisson électrique nous communiquent le message subliminal suivant, « les amis, ça recommence, ça recommencera toujours, et nous ne pouvons absolument rien y faire* »<sup>4</sup>. »

Quel fossé sépare la représentation anodine et libre du conflit des textes et des directives de programmes en matière d'études sociales et du monde des actualités télévisées, où la violence est un fait quotidien

---

1 Hess, R.D. *The System Maintenance Function of Social Development in the Schools (La formation sociale et la fonction du maintien du système)*. Proceedings of the 1971 Invitational Conference on Testing, Princeton, N.J. : Educational Testing Service, 1972, p. 20.

2 Des tentatives récentes afin de mesurer les mouvements des yeux du télé-spectateur permettront peut-être de dégager les éléments qui captent l'attention. Voir Wolf, W. *Perception of Visual Displays (La perception et le visuel)*, Viewpoints, 1971, 47, 112-40.

3 Almany, A. *International and Foreign Affairs on Network Television News (Les affaires étrangères et internationales dans les émissions d'actualités de télévision)*, Journal of Broadcasting, 1970, 14, 499-509.

4 Charny, I. *We need a Human Language for Reporting the Tragedies of Current Violent Events (Il nous faut un langage humain pour présenter les tragédies des événements violents de l'actualité)*. Document inédit, 1971.

et où les attitudes sont toutes-puissantes ! Comment les enfants réagissent-ils à de tels contrastes ? Comment sont-ils préparés à assimiler des points de vue aussi différents ? La capacité de l'enfant à résoudre des points de vue opposés dépend en grande partie de son niveau de développement cognitif, et c'est là le deuxième point important du processus psychologique que nous étudions ici.

Récemment, les chercheurs en socialisation politique ont étudié de près la façon dont l'enfant marque l'information qui lui parvient de l'empreinte particulière de son niveau et de son style de connaissance. Quelle que soit l'information fournie par le professeur ou les media ou le manuel vu objectivement, il est très possible que l'enfant comprenne quelque chose de tout à fait différent. Les modifications survenant régulièrement et en séquences dans la façon dont l'enfant perçoit l'information sont appelées les changements du développement cognitif. Il est possible de considérer ces changements sous bien des angles, mais c'est le schéma établi par Jean Piaget qui est le plus utile aux experts qui tentent de comprendre ce processus.

Certaines enquêtes sur les attitudes politiques des enfants montrent un lien relativement fort entre le Q.I. (quotient intellectuel) et ces attitudes. Cependant, cette conclusion n'est qu'indicative puisque les réponses sur les tests du Q.I. indiquent quelque chose de bien différent du développement cognitif tel que Piaget et d'autres l'ont décrit.

Alvik, dans une étude effectuée sur des enfants norvégiens, démontre que ceux qui sont capables de raisonnement réciproque (mesuré par un test du type employé par Piaget utilisant des matériaux concrets) sont également plus susceptibles d'avoir une conception active de la paix (plutôt que de l'envisager comme l'absence de guerre)<sup>1</sup>. Il démontre l'existence du rapport entre ce concept social et la capacité de se servir d'un niveau relativement élevé de processus cognitif dans la manipulation d'objets concrets. Des recherches beaucoup plus poussées devraient être faites sur ce genre de rapport.

Connell, dans une étude d'enfants australiens (de 5 à 16 ans) emploie un type d'interview qui permet l'évaluation des attitudes sous-jacentes aux processus cognitifs. L'auteur en tire des conclusions fondées sur le cadre élaboré par Piaget :

*« Le caractère de cette prise de conscience politique (des jeunes enfants) reflète... l'étape de la pensée intuitive. Il est possible de noter une argumentation qui rejaillit soudain de sujet en sujet, l'attention prêtée à des détails bizarres et apparemment hors-sujet, et la juxtaposition apparemment fortuite de*

---

1 Alvik, T. *The Development of Views on Conflict, War, and Peace Among School Children : A Norwegian Case Study (La formation de perspectives sur les conflits, la guerre et la paix chez les enfants norvégiens)*. Journal of Peace Research, 2, 1968, 171-95.

détails... Plus généralement, le caractère fragmenté de la compréhension de la politique reflète l'absence de faculté de synthèse de la pensée intuitive. Nous pouvons dire que ces enfants ne jouissent pas d'une conception des structures politiques, non par manque de sources d'information, mais parce qu'ils n'ont pas l'équipement cognitif qui la leur représenterait<sup>1</sup>. »

Les enfants interpréteront les informations diffusées par les media, ainsi que celles qui leur parviennent d'autres sources, en accord avec leur niveau de développement cognitif. Si une documentation est censée influencer les enfants en particulier, il faut l'exprimer et la présenter de telle sorte qu'elle s'assimile aux schémas cognitifs existants ou ne requiert que des adaptations légères. Si l'écart est trop grand, l'enfant sera incapable d'adapter ses facultés cognitives suffisamment pour comprendre l'information. Adapter le message aux besoins individuels de l'enfant est possible dans le cadre de certains établissements, mais c'est plus difficile en ce qui concerne les mass media puisque les émissions sont censées s'adresser à une grande partie de la population et ne sont pas conçues pour des individus dont le prisme cognitif correspond à l'âge de huit ans. Ceci est vrai surtout pour les émissions d'actualités qui sont généralement conçues pour des publics adultes (dont on attend qu'ils opèrent à un niveau cognitif adulte).

### Recherches sur l'influence exercée par la télévision sur les enfants

Les enfants au stade de pré-adolescence ou en début d'adolescence traversent une phase critique pour ce qui est la compréhension du monde politique, ce qui est d'autant plus vrai à cause de la malléabilité de leur vision du monde politique. Après 14 ou 15 ans, leur perspective est généralement rigide et moins sujette aux changements<sup>2</sup>. Ce même âge est important aussi du point de vue de l'emploi de la télévision par les enfants. Flapan fit une enquête sur les interprétations formulées par de petites filles au sujet d'une histoire simple présentée dans un film de télévision<sup>3</sup>. A neuf ans, ces enfants pouvaient faire des rapports de communication assez précis et projeter des sentiments et des pensées sur les adultes dont ils avaient observé les actions. On fit une enquête similaire en République Fédérale Allemande, en France, en Grande-Bretagne, en Tchécoslovaquie et aux Etats-Unis<sup>4</sup>. On montra aux enfants deux films qui avaient remporté des prix au Concours du Prix Jeunesse. On attribua beaucoup d'éléments des rapports des enfants

1 Connell, R.W. *The Child's Construction of Politics* (Comment les enfants envisagent les structures politiques). Melbourne, University of Melbourne Press, 1971, p. 18.

2 Torney et Morris, op. cit.

3 Flapan, D. *Children's Understanding of Social Interaction* (La compréhension de l'interaction sociale chez les enfants). New York : Teachers College Press, 1968.

4 *Findings and Cognition on the Television Perception of Children and Young People* (La perception des enfants et des adolescents en matière de télévision). Munich : Internationales Zentralinstitut für das Jugend — und Bildungsfernsehen, 1969.

sur ces films à leur niveau de développement cognitif. Les enquêteurs britanniques en particulier virent un contraste entre le comportement des enfants de 8 à 9 ans et celui des enfants de 10 à 12 ans. Les plus jeunes se concentraient sur l'histoire au détriment des détails. Les plus âgés, non contents de se souvenir des détails, les employèrent pour interpréter l'histoire. Dans une autre étude américaine, DeFleur et DeFleur déclarèrent que les enfants qui regardaient souvent la télévision connaissaient mieux les occupations présentées lors d'émissions télévisées que ceux qui la regardaient moins souvent<sup>1</sup>. L'information étant égale pour des occupations présentées rarement. Ceci confirme l'importance des messages latents et de l'apprentissage accessoire tirés de la télévision.

Deux grandes études majeures et générales sur les effets de la télévision sur les enfants furent faites en Angleterre en 1955-56 et aux Etats-Unis en 1958-60. Le groupe anglais, dirigé par Himmelweit<sup>2</sup>, et le groupe américain, dirigé par Schramm<sup>3</sup> insistent tous deux sur l'importance de cet âge, sur la nature critique de l'apprentissage accessoire tiré de la télévision au sujet du caractère de la vie adulte et sur le rapport entre la capacité cognitive ou émotionnelle et la réaction de l'enfant vis-à-vis des émissions. Il est probable que les enfants et les jeunes adolescents regardent beaucoup la télévision et l'interprètent avec les mêmes schémas cognitifs qu'ils utilisent vis-à-vis du monde en général. Ils acquièrent des attitudes de façon à la fois manifeste et latente.

La plupart des études montrent que les enfants s'intéressent plus aux émissions comiques, policières et sportives qu'à l'actualité politique (bien que ce classement s'améliore dans les dernières années du secondaire)<sup>4</sup>. Mais si nous envisageons le problème sous un autre angle, par exemple en demandant aux enfants de définir quelles sont les sources les plus importantes dans la formation de leurs attitudes (c'est-à-dire en étudiant le développement de l'attitude politique), les media sont placés en tête.

Dans son étude norvégienne citée précédemment, Alvik constate que la source d'information sur la guerre, la plus citée par les enfants, est la télévision<sup>5</sup>. Quand la guerre est envisagée dans un cadre réci-

---

1 De Fleur, M.L. et De Fleur, L. *The Relative Contribution of Television as a Learning Source for Children's Occupational Knowledge* (La contribution relative de la télévision en tant que source de connaissances des enfants). *American Sociology Review*, 1968, 777-89.

2 Himmelweit, H., Oppenheim, A.N. et Vince, P., *Television and the Child* (La télévision et l'enfant). London, Oxford, 1958.

3 Schramm, W., Lyle, J. et Parker, E.B. *Television in the Lives of Our Children* (La télévision dans la vie de nos enfants). Stanford, Calif., Stanford University Press, 1961.

4 Schramm, *op. cit.*

5 Alvik, *op. cit.*

proque (du point de vue des deux parties en conflit), c'est le plus souvent à un niveau et dans un contexte qui laissent supposer que soit les parents soit un autre adulte ont aidé l'enfant à déchiffrer l'information reçue des media. Dans une étude d'enfants américains et canadiens, Haavelsrud<sup>1</sup> constate que la télévision et les media sont cités plus souvent que les parents, l'école ou la religion comme sources de compréhension de la guerre et de la paix. Coldevin<sup>2</sup> établit également que les enfants américains et canadiens citent les émissions d'actualités télévisées plus régulièrement que toute autre source pour leurs perspectives internationales. Dans leur étude de 1959 sur les attitudes des enfants envers les étrangers, Lambert et Klineberg<sup>3</sup> disent que les mass media (en particulier la télévision et le cinéma) sont les sources d'information sur les étrangers les plus fréquemment citées par les enfants des pays développés (USA, Canada, Allemagne et Japon). Dans les nations moins développées de leur échantillonnage (Bantou, Brésil, Israël, Liban et Turquie), les parents et les amis jouent un rôle plus important. La France fait exception, étant développée au sens économique du terme, mais plus proche des nations moins développées quant aux sources d'information.

Hisch<sup>4</sup> donna un questionnaire à tous les élèves de la cinquième à la douzième année scolaire à Knox County, Kentucky — zone de pauvreté dans les Appalaches en Amérique. On posait les quatre questions suivantes aux élèves : « D'où tenez-vous le maximum d'information sur ce qui se passe a) dans votre ville natale, b) dans votre Etat, c) aux Etats-Unis, d) dans le monde ? » Le groupe mit la télévision en tête pour toutes les questions. En second venait la radio, en troisième les journaux, en quatrième, l'école. Ensuite seulement, les parents et les amis. Ce classement était identique pour tous les âges. Les media venaient surtout en premier pour les actualités nationales et internationales. Hirsch suggère que l'influence de la télévision est plus latente que manifeste. Il définit la communication manifeste comme un matériel qui présente des vues politiques spécifiques. Il se réfère à la représentation d'une vision du monde, à l'image d'une culture populaire et à d'autres éléments qui sont acquis par un apprentissage fortuit ou fondé sur l'observation quand il parle de communication latente. Cependant, il semble bien que ses raisons pour faire cette distinction soient essentiellement spéculatives.

1 Haavelsrud, M., Conférence à l'Association Américaine de Psychologie, septembre, 1971.

2 Coldevin, G. *The Effects of Mass Media Upon the Development of Transnational Orientations (L'effet des mass media sur le développement des perspectives transnationales)*. Thèse de doctorat en philosophie inédite, Université de Washington.

3 Lambert, W.E. et Klineberg, O. *Children's Views of Foreign People (Comment les enfants envisagent les étrangers)*. New York : Appleton-Century Crofts, 1967.

4 Hirsch, H. *Poverty and Politicization (La pauvreté et la politisation)*. New York : Free Press, 1971.

Bien que les enfants américains attribuent une grande partie de leur information à la télévision, ils ne la voient pas comme conseillère dans le choix du candidat à soutenir dans une élection. En réponse à la question « *Où vaut-il mieux s'adresser pour obtenir des conseils aidant à la décision pour qui on va voter ?* », seulement 5 % d'un groupe de 12 000 enfants interrogés en 1962 choisirent la radio et la télévision. Les media sont vus comme sources d'information mais non comme conseillers quand il s'agit de faire un choix politique important.

Les conclusions d'une étude récente de certaines recherches en socialisation politique sont les suivantes :

*« Les moyens de communication sont importants pour informer sur les événements politiques journaliers. Qui plus est, les media expriment, directement et indirectement, les valeurs que la majorité de la société embrasse. L'action des media est de renforcer les leçons données par la famille, les écoles, les pairs et d'autres agents de formation politique <sup>1</sup>. »*

Bien que cette constatation soit en partie exacte, au moment où elle a été faite, les auteurs ignoraient beaucoup des recherches mentionnées plus haut. Il est cependant indéniable qu'il existe une interaction entre le contenu des media et les individus auxquels l'enfant demande des explications, des éclaircissements et divers autres genres de rétroactions sur les opinions.

Connell, ayant interrogé 92 enfants australiens, nous fournit la meilleure preuve de l'influence des media sur les attitudes des enfants <sup>2</sup>. Son étude est meilleure parce qu'il n'a pas demandé aux enfants de résumer leur expérience générale des sources d'information et de les classer (comme la plupart des études citées précédemment). Bien au contraire, chaque fois que l'enfant exprimait une opinion politique ou une série d'opinions en réponse à une question de l'interview, il lui demandait pourquoi il pensait cela et d'où provenait cette opinion. Ses conclusions fondées sur beaucoup de réponses montrent que la télévision est la source d'information la plus citée en ce qui concerne le Premier ministre d'Australie, le Président des Etats-Unis, le Chef de l'Opposition et le Vietnam. Elle est moins citée que l'école et les sources familiales en ce qui concerne la Reine. Bien des idées exprimées généralement par ce groupe à propos de personnages politiques proviennent manifestement de la télévision.

*« L'idée que les personnages politiques « disent aux gens ce qu'ils doivent faire » vient en partie de ce qu'on les voit parler à la télévision... Un personnage politique qui fait une déclaration publique fait partie des actualités alors que ce même personnage n'apparaîtra pas quand il s'adonne à des tâches administratives. Ce que les enfants connaissent des rapports entre les personnages politiques les plus importants est également*

---

1 Dawson, R. et Prewitt, K., *Political Socialization (La socialisation politique)*. Boston : Little Brown, 1969.

2 Connell, *op. cit.*

*stimulé par les actualités qui montrent leurs voyages et leurs rencontres*<sup>1</sup>. »

Pour ce qui est de la guerre au Vietnam, un des effets des actualités diffusées par les media semble être l'idée que si l'on n'arrête pas les communistes au Vietnam, ils envahiront l'Australie. La télévision, liant cette guerre avec les guerres passées, contribue à ce « schéma de menaces ».

Selon Connell, c'est à cause de la télévision que l'enfant apprend à connaître le Président des Etats-Unis avant le Premier ministre australien. Les enfants interrogés connaissaient aussi mieux la question du Vietnam que les problèmes intérieurs australiens. La télévision semble renverser la vieille assumption selon laquelle l'intérêt politique commence par la communauté locale pour s'étendre ensuite sur la scène nationale et internationale.

Connell dit également que la télévision est en partie responsable de ce que l'engagement politique de l'enfant ne dépasse pas un rôle de spectateur. Cela est dû en partie à ce que les pièces décousues d'information que lui apportent les actualités télévisées manquent de profondeur, de sens du temps ou de causalité.

*« La télévision peut montrer des choses qui font peur, des choses qui choquent, des choses qui amusent..., mais elle n'apprend pas aux enfants à faire quelque chose, à s'engager... Les enfants qui sont sous l'influence de la télévision apprennent tôt à connaître les événements qui sont les plus éloignés d'eux, ils y réagissent émotionnellement, mais ils n'ont aucune chance de pouvoir les influencer »*<sup>2</sup>.

En ce qui concerne le rapport des media avec les autres agents de socialisation, Connell constate un changement dans le flux de communication en deux étapes précédemment postulé. On pensait jadis que les communications par media influençaient les dirigeants de l'opinion, lesquels influençaient d'autres personnes à leur tour. Les recherches actuelles suggèrent que l'enfant reçoit son information des media et cherche ensuite à faire interpréter cette information par un adulte, c'est pourquoi Alvik qualifie les adultes de « déchiffreurs d'information » pour les jeunes. La conclusion à tirer de cette étude est que nous autres adultes devrions devenir plus efficaces à aider les jeunes à comprendre ce qu'ils voient et ce qu'ils entendent à travers les media.

Enfin, il existe une étude récente qui a essayé d'évaluer l'effet de documentaires à la télévision sur des attitudes mesurées en employant un schéma du type « avant et après »<sup>3</sup>. Elle a été faite sur des étudiants américains (âgés d'environ vingt ans). Les documentaires qu'ils regardèrent portaient sur des sujets tels que l'automation, les ouvriers jour-

1 Connell, op. cit., p. 27.

2 Connell, op. cit., p. 129.

3 Fitzsimmon, S.J. et Osburn, H.G. *The Impact of Social Issue and Public Affairs Documentaries* (L'effet de documentaires sur les problèmes sociaux et politiques). Public Opinion Quarterly, 1968, 32, 379-94.

naliers et le contrôle des naissances. La vision de ces films eut un effet immédiat sur les attitudes, mais quatre semaines plus tard, seul le film sur les journaliers conservait son effet. Les auteurs suggèrent que l'effet mesuré des documentaires avait diminué parce que bien des attitudes mesurées (c'est-à-dire le désir de se joindre à des groupes cherchant à promouvoir l'éducation du public sur ce problème) étaient très fortes avant la projection du documentaire. Il est possible que cela ait mis un plafond à l'effet possible du film. Le rôle le plus important des documentaires sembla être l'effet émotif plutôt que la transmission d'information. Les auteurs conclurent que les media revêtaient une importance particulière quand les événements échappaient à l'expérience directe des spectateurs — qu'ils présentaient des situations qui avaient peu de chance de survenir dans la vie de tous les jours. Le manque de résultats à long terme est peut-être dû à une trop grande familiarité des étudiants avec ces sujets. Nous ne trouverions probablement pas le même résultat avec des jeunes dont l'expérience de ces sujets serait moindre.

## Conclusions

Plusieurs problèmes se dégagent de cet aperçu de recherches. Les media et l'école présentent les événements d'actualité de façon très différente, et les enfants eux-mêmes témoignent de la grande importance qu'ils attribuent à ce qu'ils voient à la télévision. Il faut donc harmoniser les informations données par les media et l'école. Par une communication latente et manifeste, l'école délivre souvent le message suivant : nous avons réalisé l'idéal démocratique et notre société harmonieuse est dépourvue de conflits. Les émissions télévisées sur l'actualité mettent l'accent sur les conflits et la violence et manquent souvent de continuité de cause et d'effet. Ces deux foyers d'influences — l'école et les media — sont filtrés par l'enfant qui tend à en extraire des messages latents en fonction du niveau de son développement cognitif, lequel détermine sa capacité de comprendre l'information et la façon dont il résoudra les contradictions. Les enfants veulent qu'on les aide à déchiffrer l'information et à comprendre ces divergences entre l'information fournie par l'école et celle qui est fournie par les media. Il faut que les écoles participent plus activement à ce processus — en aidant les enfants à mieux profiter des media autres que la page imprimée, en servant de déchiffreuses de l'information. Les enfants cherchent des adultes qu'ils aient une certaine vision de l'avenir idéal possible ; ils ne veulent pas être simplement rassurés que tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes, d'autant plus que l'information fournie par les media leur dit le contraire.

Judith V. TORNEY, Ph. D.

Université de l'Illinois  
Chicago Circle Campus.

## LE LANGAGE DE L'AUDIO-VISUEL <sup>1</sup>

UNIVERSITE DE BORDEAUX

CENTRE REGIONAL DE RECHERCHE  
ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES

Commission de Recherche « Initiation à la Culture Audio-Visuelle »

### I. QU'EST-CE QUE L'I.C.A.V. ?

En 1966, un groupe d'enseignants qui se préoccupait depuis plusieurs années déjà d'*enseignement du Cinéma* a, devant l'accroissement massif de la consommation de télévision et d'images en général, orienté ses préoccupations et ses recherches vers l'ensemble des media audio-visuels.

Ainsi s'est constituée la commission d'Initiation à la Culture Audio-Visuelle (I.C.A.V.), placée sous l'égide du Comité Académique pour la recherche pédagogique présidé par M. le Recteur Babin (Académie de Bordeaux).

Cette commission a commencé par faire le point de la situation, ce qui l'a amenée progressivement à plusieurs constats :

### NOS CONSTATS

#### Au plan général

- Il existe un *fait audio-visuel* qui se manifeste sous le double aspect de *media* et de *messages*.
- Ces messages, organisés de façon originale à partir de mots et d'images <sup>2</sup> servent à communiquer des idées, des impressions, des faits et des relations.
- Ils sont *consommés* en quantités très importantes dès avant l'âge scolaire.

---

<sup>1</sup> Présentation par M. Ricaud-Dussarget, chef du service de recherche au C.R.D.P. de Bordeaux, et M. Renaudie, chef du service audio-visuel du C.R.D.P. de Nice.

<sup>2</sup> Notion de langage verbo-iconique. Voir LA BORDERIE, R., *Les images, Etude critique des fonctions de la ressemblance*. Paris, Casterman, 1972.

- Les *media* déterminent un type de perception (audio et/ou visuelle) ; les *messages* sont régis par des codes spécifiques (mots et images).

### Au plan pédagogique

- *Media* et *messages* audio-visuels sont utilisés dans l'enseignement sous la forme d'*aides audio-visuelles*, instruments d'un processus d'information.
- Paradoxalement, on a beaucoup étudié l'instrumentalité de ce que, pour simplifier, on a appelé l'*audio-visuel*, et l'on s'est très peu attaché à la nature même de ses codes spécifiques. Pourtant, ces codes et leurs combinatoires sous-tendent tous les messages dits audio-visuels.
- Ainsi a-t-on tenté d'enseigner par l'audio-visuel avant de connaître ou — le cas échéant — d'enseigner l'audio-visuel.

### NOS METHODES

Le groupe I.C.A.V. a rapidement pris conscience qu'il était indispensable de dépasser le stade empirique et d'établir des *relations étroites et régulières avec la recherche fondamentale*.

Il a adopté la démarche suivante :

- 1° *Recherche expérimentale individuelle et concertée.*  
L'examen des résultats obtenus a mis en évidence que les membres du groupe ont constamment besoin, pour mener à bien cette étude, de connaissances théoriques précises (séminaires de formation théorique).
- 2° *Définition générale et élaboration de programmes expérimentaux.*  
Expérimentation restreinte de ces programmes et mise au point de documents provisoires.
- 3° *Expérimentation étendue des documents provisoires,*  
avec le concours d'enseignants entre lesquels les membres du groupe I.C.A.V. ont la charge d'assurer la coordination.
- 4° *Analyse des résultats obtenus en expérimentation,*  
confrontation entre tous les expérimentateurs et avec les données théoriques au cours des séminaires généraux de l'I.C.A.V. (A l'issue de cette confrontation, les documents sont estimés *validés*, ou non). Les membres de l'équipe I.C.A.V. travaillent à plusieurs niveaux en fonction du degré même de leur avancement dans la recherche.

Ceux qui travaillent au niveau *recherche fondamentale* (chercheurs) transmettent leurs connaissances aux autres membres de l'équipe, au cours des séminaires régionaux de formation théorique et répondent de l'ensemble de la recherche.

Un petit groupe d'*animateurs de base* (7), travaillant en liaison étroite avec les chercheurs, élabore des programmes expérimentaux qui sont testés avec leurs propres élèves et aboutissent à la rédaction de documents provisoires.

Un groupe plus important d'expérimentateurs (de 20 à 40) formés au cours de séminaires régionaux et au cours de stages départementaux participe aux opérations de validation des programmes. En fin de validation, un document *définitif* est rédigé.

Il faut souligner :

- d'une part, que la distinction entre *chercheurs*, *animateurs de base* et *expérimentateurs* n'est pas hiérarchique, mais qu'elle découle des responsabilités effectivement assumées au sein de l'équipe I.C.A.V.,
- d'autre part, que les informations, demandes, critiques, propositions, etc. circulent librement à l'intérieur du groupe I.C.A.V. (Par exemple, un expérimentateur peut s'adresser directement à un chercheur pour demander des éclaircissements sur un point particulier. La réponse peut lui être donnée directement et/ou donner lieu à des échanges lors d'un travail de groupe (stage ou séminaire).

A l'intérieur de la classe, le travail s'effectue sur le même modèle : travail individuel, travaux de groupes, échanges de groupe à groupe, échanges avec le professeur qui participe aux travaux des groupes et, selon les nécessités, répond aux demandes ou les renvoie vers un groupe plus informé, ou bien encore propose de rechercher en commun une solution (nouveaux travaux ou recherches documentaires), etc.

Ainsi, tous ceux qui participent à l'I.C.A.V., quelle que soit leur situation (élèves - professeurs - chercheurs) se trouvent dans un système d'échanges, apparemment complexe, mais qui contribue à dissiper l'isolement, la dépendance et l'impression trop connue de claustration.

D'autre part, le souci de *rester en prise sur l'actualité* diminue la sensation d'être étranger (étranger à la classe pour l'enfant - étranger à l'audio-visuel pour l'adulte).

L'I.C.A.V. amène le plus souvent à l'institution d'un *groupe-classe* qui est un foyer d'échanges très importants, à l'intérieur de lui-même, de l'extérieur vers lui-même et vice-versa.

L'I.C.A.V. tend à ce que les élèves prennent conscience de leurs différentes attitudes face aux messages audio-visuels et progressent dans la connaissance qu'ils en ont. Pour atteindre cet objectif, il a semblé que le travail avec eux passait par quatre phases :

- *Prise de contact avec l'objet d'étude* : les élèves en prennent connaissance, le choisissent, ou le déterminent.
- *Analyse expérimentale de l'objet d'étude* (par les élèves).

- *Maturation* : les élèves, à leur rythme, développent et confrontent les résultats de la phase précédente.
- *Synthèse et formalisation* : les élèves prennent conscience des concepts et outils d'analyse utiles, à leur niveau, pour une claire appréhension critique de l'objet d'étude préalablement défini.

## NOS OUVERTURES

L'I.C.A.V. a créé rapidement un courant novateur

- au niveau des recherches fondamentales (recherches sur les codes, sur la verbalisation, sur la structure du Medium, etc.) ;
- au niveau des techniques documentaires : distinction, pour l'analyse des messages photographiques, par exemple, entre l'*objet photographié* et l'*objet photographique*, et détermination précise et hiérarchisée des paramètres de l'*objet photographique*<sup>1</sup> ;
- au niveau des pratiques pédagogiques ; *l'innovation de l'I.C.A.V. a été de considérer l'audio-visuel comme objet d'enseignement et non comme outil*. Elle a mis en évidence que le phénomène du rapport entre les élèves et l'audio-visuel n'était pas scientifiquement connu et a souligné la nécessité de le définir de façon objective.

L'I.C.A.V. a provoqué d'importants phénomènes annexes, notamment la remise en cause des rapports d'enseignés à enseignants et d'enseignants à enseignés (dont la connaissance précise serait nécessaire).

*L'I.C.A.V. propose de partir de la réception et de la création des messages audio-visuels par les élèves eux-mêmes et non des connaissances que peut en avoir le maître*<sup>2</sup>.

(L'expérimentation a prouvé qu'il était illusoire de tout attendre des élèves et que la présence d'un animateur était nécessaire en tant que facteur de prise de conscience, d'organisateur de la réflexion, des travaux et de la documentation.)

## II. OBSERVATIONS PARTICULIERES

### Relatives

- A. à la *consommation* des messages audio-visuels ;
- B. au rôle de l'I.C.A.V. en tant que recherche pédagogique ;
- C. aux programmes suivis.

<sup>1</sup> Thésaurus pour l'analyse des messages iconiques (en préparation). C.R.D.P. Bordeaux.

<sup>2</sup> Ce dernier point seul suffit à modifier la situation de l'adulte-enseignant par rapport aux enfants-élèves.

## A. Consommation de messages audio-visuels

Il est difficile d'apprécier la quantité de messages audio-visuels reçus par un enfant tant sont nombreux les media et les lieux de consommation (affiches - journaux - revues - magazines - enseignes - réclames - radio - T.V. ..., pour les uns ; à la maison, dans la rue, dans les lieux publics, les transports en commun, etc., pour les autres) <sup>1</sup>.

Des constantes se dégagent des sondages effectués par les membres du groupe I.C.A.V., en ce qui concerne la télévision :

### 1° une minimisation du temps passé à regarder les émissions de T.V. ;

compréhensible chez les jeunes enfants qui ont des difficultés à évaluer le temps,

explicable chez les adolescents élèves de lycées par le fait que la télévision soit souvent considérée comme « non culturelle » dans leur milieu familial ou dans le milieu scolaire, renforcée lorsque l'enquêteur a, pour les élèves, le statut de *tenant de la culture classique* (cas des professeurs de lettres).

### 2° une importance grande du temps passé devant le téléviseur. Par exemple, plus de la moitié des enfants de l'enseignement élémentaire (âge : de 6 à 11 ans) dépassent les 27 heures hebdomadaires de présence devant leur téléviseur. Or, en période de classes, ils sont, en tout, présents 27 heures par semaine à l'école.

Bien entendu, ces indications sur la durée de la présence face au téléviseur ne tiennent pas compte de la qualité de l'attention portée aux émissions, de leur intérêt, de leur impact, de ce que l'enfant en retient. Pas plus, d'ailleurs, que les indications sur le temps passé à l'école.

## B. L'initiation à la culture audio-visuelle comme recherche

### 1° L'I.C.A.V. est une recherche *pédagogique*, donc une recherche appliquée.

En tant que recherche pédagogique et indépendamment des questions de contenu, elle est amenée à prendre en considération les rapports d'adultes à enfants ou adolescents (dans la situation enseignants-enseignés) et leurs rapports respectifs à l'institution (Ecole-lycée), donc à envisager des modifications éventuelles de ces rapports et — in fine — des modifications de structures. Car la recherche pédagogique ne peut se borner à être en quelque sorte descriptive, elle est aussi action.

1 Cf. à ce sujet la revue « Télévision et Education ».

L'I.C.A.V. se voulant agissante au niveau de l'individu et des *groupes-classes*, peut être qualifiée de recherche *globale*, par distinction avec des recherches *ponctuelles* portant sur un point particulier (par exemple à *l'étude de la perception du relief par des enfants de 7 ans*). De ce fait, il est difficile de mettre en œuvre en permanence un système scientifique de contrôles reposant sur une technologie ; ce serait en outre trop lourd pour nos possibilités.

2° L'I.C.A.V. est une recherche organisée :

- ses objectifs et méthodes sont définis (cf. plus haut) ;
- ceux qui la conduisent — ou y participent — savent quels buts sont à atteindre, quels seront les moyens mis à leur disposition et à quoi ils s'engagent ;
- mais c'est une recherche organisée de façon libérale parce que, si une rigueur certaine est demandée dans la poursuite des objectifs, dans l'emploi des méthodes, la souplesse la plus grande est souhaitée dans le choix des exercices, dans les travaux de création...

## C. Programmes

*Classes du 1<sup>er</sup> cycle du second degré (enfants de 12 à 15 ans)*

- 1<sup>re</sup> année : l'image fixe en noir et blanc — images fixes en séquences — images fixes de publicité.
- 2<sup>e</sup> année : images fixes de publicité — la bande dessinée — le film de court métrage.
- 3<sup>e</sup> année : création et analyse de films — rôle de l'acquis socio-culturel — l'information et ses problèmes — consommation et culture audio-visuelles.

*Classes du second cycle du second degré (adolescents de 15 à 18 ans)*

trois années également

- 1<sup>re</sup> année : axée sur l'étude de l'iconique visuel : message audio-visuel — code — traits pertinents et variables facultatives — suspens — cohérence, etc. sont approchés au cours de la création et de l'analyse de films de court-métrage, de photographies, de suites d'images fixes, etc.
- 2<sup>e</sup> année : axée davantage sur l'étude de l'iconique visuel et sur les combinatoires iconique visuel-sonore et verbal, cette année est surtout une année d'application des outils (méthodologiques et/ou conceptuels) découverts l'année précédente.

3<sup>e</sup> année : cette dernière année coïncide avec les classes de terminale des lycées et est axée sur la réflexion sur les outils eux-mêmes, les techniques et méthodes, etc. en liaison avec les programmes de ces classes.

N.B. — Ces programmes ont été conçus pour des enfants de 11 à 18 ans en milieu scolaire. Une adaptation peut être faite pour que méthodes et travaux de l'I.C.A.V. soient utilisés en milieu extra-scolaire soit avec des enfants plus jeunes.

## **Commission n° 1**

### **L'ENSEIGNANT FACE A L'ACTUALITE**

#### **Compte rendu**

Présidents : M. Géminard et Mme Néré (France).

Rapporteur : M. Gérard Caty (Canada).

La commission n° 1 a été sollicitée pour étudier le problème des relations de la télévision et du monde scolaire.

Il est évident qu'elle n'offre qu'une approche très imparfaite et très fragmentaire d'un tel sujet.

Ayant abordé cette étude, elle a adopté le plan suivant :

#### **I. L'information télévisée**

- a - L'information reçue par les maîtres,
- b - L'information reçue par les étudiants/élèves.

#### **II. Les échanges sur l'information entre les deux parties**

#### **III. Les aspects positifs de l'information télévisée**

Enfin, en conclusion, elle a tenté de dégager quelques réflexions.

#### **I. L'information télévisée**

##### **a) L'information reçue par les maîtres**

Il est admis que la réception de l'information par les maîtres est soumise à une appréciation raisonnée, ce qui ne veut pas dire que l'interprétation soit uniforme, car la personnalité de chacun lui confère son originalité.

Il est bien entendu qu'il faut à tout prix éviter l'asservissement à des techniques d'information qu'on ne maîtriserait plus, ce qui suppose

une bonne connaissance de l'utilisation de ces techniques de la part de l'enseignant.

L'enseignant face à ses étudiants doit demeurer libre et responsable de son interprétation du document. Ainsi, par exemple, l'utilisation de l'énergie atomique dans toutes ses conséquences peut être présentée par certains comme la condition sine qua non de la paix dans le monde et par d'autres, comme un fait éminemment blâmable et dangereux.

Cependant, la commission se demande si tous les enseignants font toujours preuve d'assez de souplesse et de mobilité d'esprit pour assimiler rapidement les informations quotidiennes souvent difficiles à saisir dans leur complexité. Elle redoute le phénomène de rejet pur et simple de l'actualité radio-télévisée qui aurait comme effet de paralyser le maître, de l'isoler de tout ce qui l'entoure et de lui faire connaître les défaillances professionnelles.

Par contre, l'utilisation des informations transmises par la T.V. semble être un moyen efficace pour le maître de créer un centre d'intérêt commun qui le rapprochera davantage de ses élèves et rendra son enseignement plus efficace.

#### *b) L'information reçue par les étudiants-élèves*

On constate qu'au moment où la cellule familiale et l'école jouent un rôle moins important dans la vie de l'adolescent, l'influence de la T.V. augmente sans pour autant qu'on en ait perçu tous les effets.

La même information télévisée n'est pas perçue de façon identique par des enfants de même âge, à plus forte raison par des enfants d'âge différent. Les centres d'intérêt des émissions T.V. sont fonction d'ensembles complexes et mal connus de sensations, d'aspirations, de perceptions du monde. Ainsi, un exemple entre mille, après la projection d'un film d'une heure sur une région vaste, un enfant de neuf ans a retenu avant tout la vision d'une cloche inaperçue des adultes.

Or, il apparaît à la commission que dans la plupart des cas, l'enfant ne sait pas et ne veut pas expliquer à l'adulte les problèmes que lui pose le monde de l'image en mouvement. Il semble donc nécessaire de demander au pédagogue d'aider l'enfant à mieux maîtriser ce nouveau phénomène — contre lequel il ne se défend pas, au contraire, — et qui risque d'aliéner sa personnalité, de la transformer ou de l'étouffer.

## **II. Les échanges sur l'information**

a) La commission constate qu'à l'heure actuelle il n'existe qu'une *information sauvage* : kaléidoscope d'événements présentés de façon brute et rapide où la violence est un des ressorts principaux. Cette information laisse des traces fugitives, confuses et profondes chez l'adolescent qui réagit de plusieurs façons : fuite devant le réel, pour-

suite de rêves insensés, et le plus souvent, coupure d'avec l'environnement immédiat.

Dans ces conditions, le rôle de l'enseignant devient beaucoup plus délicat avec, en fin de compte, dans certains cas, une difficulté accrue de communication.

Il importe donc que le maître tente de désacraliser la toute-puissance de l'image, source incontestable de vérité pour l'enfant.

Il le peut en analysant le fait télévisé sous la forme qui lui conviendra (films, enquêtes, reportages).

b) Loin d'écarter certaines images d'actualité, il doit pouvoir intégrer l'actualité dans la perspective plus sereine de son enseignement (l'événement est si varié qu'aucune spécialité n'est exclue).

c) Il lui faudra notamment, pour alimenter une telle réflexion, disposer de moyens modernes audio-visuels de reproduction et de rediffusion, d'un maniement simple et d'une grande fiabilité.

Il pourra, bien entendu, demander à un expert en communications, conseil et avis. Nous tâtonnons encore dans ce domaine qui requiert la collaboration des organismes de télévision, de la famille, des élèves, des étudiants, du corps enseignant, du corps médical, etc.

### III. Les aspects positifs de l'information télévisée

Ce rapport serait manifestement trop pessimiste si l'on ne revenait un instant, avant sa conclusion, sur les aspects positifs de l'information télévisée reconnus, par un paragraphe précédent, comme *un moyen efficace pour le maître de créer un centre d'intérêt commun qui le rapprochera davantage de ses élèves et rendra son enseignement plus efficace.*

Les aspects négatifs de l'information télévisée, soulignés plus haut, ne dissimuleront pas ses aspects positifs dans la mesure où l'on considérera d'une façon scientifique le fait audiovisuel et où l'on explicitera sa signification ; les risques d'aliénation mentionnés s'effaceront pour laisser place à une attitude critique.

Dans cette perspective, il est important de favoriser et développer toutes recherches sur la sémiologie du langage audio-visuel et d'expérimenter puis développer les procédures d'enseignement de ce langage aux élèves.

### Conclusion

La commission est amenée à se demander s'il n'est pas urgent de poser la question des rapports entre l'actualité présentée quotidiennement par la télévision et l'enseignement qui est donné dans les établissements scolaires.

Elle constate que l'actualité télévisée ne peut éviter de souscrire à certaines règles de rapidité, de recherche de l'effet dans l'information, ce qui conduit à privilégier le sensationnel.

D'autre part, la vanité de toute censure est évidente ; enfin, il est pratiquement impossible d'imposer une sélection des émissions à l'enfant.

Il s'ensuit une défloration et une mutation des centres d'intérêt dont il faut prendre conscience. Il serait donc souhaitable que la radio et la télévision apportent des compléments d'information plus sereins en contrepartie du sensationnel chaque fois que cela s'avère nécessaire.

Il convient de donner les moyens à l'enfant de vivre en harmonie avec le présent.

De toutes façons, il nous apparaît impossible de nier le phénomène de la télévision et son impact sur la jeunesse. La formation des enseignants doit en tenir compte. Il paraît nécessaire de s'inspirer des expériences positives réalisées dans certains pays et de mettre en place des programmes d'études nouveaux qui apprendraient à l'enfant et aux maîtres à tirer parti pédagogiquement de l'information quotidienne dans le but d'une meilleure compréhension internationale.

## **Commission n° 2**

### **LE REALISATEUR D'EMISSIONS FACE A L'ACTUALITE**

#### **Compte rendu**

Président : M. R.V. Gillmann (Royaume-Uni).

Rapporteurs : Dr. G. Vogel et Dr. H.J. Daus (Allemagne de l'Ouest).

#### **I. Le rôle du réalisateur d'émissions d'actualité**

Le réalisateur d'émissions d'actualité doit :

1. Se renseigner sur les fonds mis à sa disposition.
2. Spécifier l'appareillage nécessaire à son travail.
3. Engager une équipe compétente. L'information télévisée est la tâche de professionnels, tout comme la médecine, le droit, etc.
4. Concevoir les programmes de façon à n'omettre aucun élément important de l'actualité.
5. Assurer une intégrité et une autorité absolues. Il est vain de réaliser des émissions d'actualité dans lesquelles les spectateurs ne peuvent avoir confiance.

6. Respecter la loi, mais être sur le qui-vive contre tout abus d'autorité.
7. Veiller à ce que l'information soit présentée d'une façon impartiale et compréhensible. Si des points de vue sont exprimés, il faut que le spectateur sache qu'il s'agit d'opinions et non pas de faits, et leur source. Ceci s'applique aussi aux reportages d'authenticité douteuse. Si, pour une raison ou une autre, une fausse information est diffusée, le responsable de l'émission doit s'assurer que le spectateur sait qu'il est au courant de l'erreur commise. Même des erreurs de moindre importance, à moins d'être publiquement rectifiées, peuvent détruire la confiance dans un programme d'actualités.
8. Ne pas supprimer une nouvelle qu'on désapprouve. Le spectateur a droit à l'information et de prendre ses propres décisions en conséquence.
9. S'assurer que ses collaborateurs reconnaissent ces objectifs et qu'ils présentent les nouvelles de façon à retenir l'intérêt du spectateur.
10. Être conscient que le choix — et l'omission — de nouvelles sont aussi importants que leur présentation.
11. Chercher à faire des bulletins d'actualités qui soient équilibrés dans tous les sens. Les histoires de succès sont aussi importantes que les tragédies. Le monde ne connaît pas seulement des désastres et des crises.
12. Rappeler aux annonceurs qu'ils ne sont ni acteurs ni prêcheurs. Un sourire au bon moment est d'une valeur incontestable, mais le spectateur ne veut pas savoir ce que l'annonceur pense des nouvelles du jour — il veut savoir ce qui se passe.
13. Se souvenir que l'auditoire diffère selon l'heure du jour. Un reportage conçu pour le dernier bulletin du soir ne se prête pas nécessairement à la transmission en début de soirée.
14. Avant tout, éviter tout parti pris et tout engagement personnel. Il ne faut pas oublier que chaque question a au moins deux côtés, et que quiconque est engagé dans un reportage a son intérêt personnel à considérer. Le membre d'un parti politique est solidaire de son parti, les membres d'un organisme professionnel sont solidaires entre eux. C'est celui qui n'a pas de responsabilité qui est plus enclin à critiquer que celui qui prend les décisions.

### **Problèmes rencontrés dans la production d'émissions**

1. Le choix des éléments à inclure et des éléments à omettre.
2. La réalisation d'émissions d'actualités susceptibles de capter l'intérêt du spectateur, d'émissions qui font preuve de clarté, d'équité et qui apportent au spectateur l'information requise. Dans le cas

d'émissions exprimant des points de vue, le spectateur doit savoir de qui émanent ces opinions.

3. Il importe de convaincre notamment ceux en position d'influence qu'aucune déviation de vos principes et du degré d'excellence visé ne sera admise.
4. Il s'agit d'allouer à chaque membre de l'équipe sa marge de liberté. Un surcroît de contrôle se traduit par une tonalité uniforme qui invite à l'ennui.
5. Il importe de dépister l'événement important dans ses premiers stades et de s'assurer que l'équipe de tournage se trouve au bon endroit au bon moment.
6. Il s'agit d'utiliser au mieux les fonds et ressources mis à sa disposition.

## **II. Quelques problèmes concernant la production de programmes de télévision scolaire**

Le réalisateur de programmes de télévision scolaire doit :

1. Analyser le sujet qu'il se propose d'enseigner (il doit déterminer les buts qu'il veut atteindre, les questions de controverse entrant en ligne de compte, les renseignements de base à fournir, et procéder de façon à encourager les élèves à discuter et à tirer leurs propres conclusions. Si le réalisateur a ses opinions personnelles sur le sujet, il devrait faire ressortir les arguments pour et contre).
2. Faire une analyse pénétrante du groupe visé par son programme, enseignants et enseignés, de ses paramètres intellectuels, sociaux et culturels, de la situation d'éducation et des limitations que pose le local.
3. Etre au courant des techniques de présentation.

Le rôle du réalisateur de programmes télévisés peut se définir comme étant le médiateur entre le sujet et l'auditoire visé. La présentation varie dans sa forme selon l'auditoire visé, lequel déterminera la conception, la méthodologie et le niveau du langage (code spécialisé ou limité). En ce qui concerne le sujet à traiter, son choix devrait être dicté par les programmes de cours élaborés par les experts et les instances scolaires.

Certains pays offrent la possibilité de choisir le medium le plus approprié à la situation d'enseignement. Dans un système multi-media, le réalisateur de programmes éducatifs a le choix entre différents media. La télévision se prête tout naturellement à des sujets de conception visuelle et ayant un caractère d'actualité. Les programmes diffusés par radio se prêtent aux termes abstraits, et les livres au répertoire de tous les éléments nécessaires à une information complète. Le rôle de l'enseignant ne cesse de changer ; il est appelé non pas à impartir une information complète, mais à organiser son enseignement en fonction du système multi-media mis à sa disposition.

Aux yeux du réalisateur d'émissions scolaires, la meilleure voie consiste à offrir un système multi-media composé d'une série de programmes, ceci afin qu'il soit libéré de l'obligation — si nette des journalistes de bulletins d'actualités — de dire le maximum dans le minimum de temps. Au contraire, dans l'émission scolaire, le nombre d'éléments à apprendre devrait être rigoureusement limité afin de permettre au spectateur de les saisir dans leur totalité. Il s'agit encore de réduire au minimum la complexité et d'assurer la pénétration d'un thème cohérent à travers l'ensemble du programme.

La télévision étant un moyen de communication encore très jeune, les producteurs estiment souhaitable de prévoir dans les programmes d'enseignement un cours intitulé *Communications*. Ils estiment impératif d'entraîner les élèves à l'utilisation des media et au développement d'une appréciation de plus en plus critique. Les media visuels ne se prêtent pas à l'analyse abstraite qui sert à l'étude de la prose écrite. La représentation par images transmet au spectateur beaucoup plus d'information de caractère social et culturel que ne le confère la description d'idées abstraites. Ce n'est pas seulement les paroles qui peuvent mentir mais aussi les images. Il faut apprendre à interpréter les images afin de pouvoir reconnaître la vérité à travers les mensonges. Comme il n'existe aucun programme qui soit entièrement objectif, chaque étudiant devrait connaître les éléments fondamentaux du langage audio-visuel et de sa construction.

Les réalisateurs de programmes télévisés affrontent de nombreux problèmes en ce qui concerne les effets de leurs programmes. Ce domaine requiert une recherche suivie. Des recherches s'imposent également dans le domaine du *feed-back*. Il paraît nécessaire de faire des tests permettant de dégager si les données transmises ont été retenues par les élèves. Il serait souhaitable de mettre à profit les résultats ainsi obtenus pour améliorer les programmes afin de pouvoir offrir aux enfants une édition renouvelée et meilleure en seconde transmission.

Une plus étroite consultation avec les enseignants est à souhaiter.

### **Commission n° 3**

## **LE PROBLEME DE L'OBJECTIVITE**

### **Compte rendu**

Président : M. J. Logsdon (Etats-Unis).

Rapporteur : Mlle G.P. Mowat (Royaume-Uni).

Le rapport est présenté en quatre sections :

1. Définition
2. Objectivité dans la production de l'information télévisée

3. Objectivité du maître
4. Conclusions pour le maître

## 1. Définition

Tout en reconnaissant que l'objectivité parfaite, que ce soit dans les émissions télévisées d'actualité ou de la part de l'enseignant, est un but impossible à atteindre, la commission s'est employée à formuler une définition réaliste de l'objectivité. Pour le moins dans le détail, l'interprétation donnée à cette notion varie selon qu'il s'agit du réalisateur, de l'annonceur, du maître, de ceux qui interviennent dans les diverses phases de production, d'adultes ou enfants, de spectateurs plus ou moins intéressés ou motivés. Chacun y apporte son propre jugement de valeur. Cependant, la commission est tombée d'accord sur la définition suivante :

« L'objectivité est la faculté d'envisager un problème, quelque controversé ou crucial qu'il soit, d'abord sous des angles aussi nombreux et variés que possible et de formuler ensuite une appréciation personnelle quant au traitement à lui réserver, sans pour autant chercher à imposer cette évaluation à autrui. »

Chacun d'entre nous, et notamment la jeunesse, perçoit la télévision en fonction de l'expérience personnelle que l'on a des divisions de la société, de la famille et en fonction du conditionnement reçu à partir de la première enfance. La définition de l'objectivité varie donc pour chaque individu.

## 2. Objectivité dans la production de l'information télévisée

L'objectivité d'un bulletin d'actualité télévisée peut être jugée par le degré de fidélité des journalistes et producteurs aux faits de la situation. La difficulté de mettre ceux-ci à découvert et de leur évaluation instantanée doit être reconnue. Dans les émissions d'information commentée, l'objectivité et l'énoncé de la vérité appartiennent au producteur et à un degré moindre, au présentateur. Cependant, un programme d'enquête documentaire, présenté par un commentateur à forte personnalité, ne s'écarte pas nécessairement du consensus général d'objectivité pour autant que tous les intéressés soient motivés par l'honnêteté intellectuelle. Il importe donc de connaître le point de vue du producteur et du présentateur.

Le degré général d'objectivité observé dans les programmes télévisés reflète les valeurs de la société. Qu'un programme reflète plusieurs opinions à l'intérieur d'une société pluraliste, cela dépend de ce que cette société soit véritablement démocratique ou non. Dans la mesure où le gouvernement contrôle les organismes de radio et de télévision, son acceptation de principes démocratiques est essentielle.

### **3. Objectivité du maître**

Le rôle du maître face à l'utilisation de la télévision, est double :

1. Il doit situer l'émission dans son contexte plus large.
2. Il doit développer chez ses élèves la faculté d'une évaluation critique des programmes.

Evidemment, le professeur qui manque d'une connaissance profonde du sujet visé a plus de difficulté à le présenter de façon objective. Il est influencé par son milieu particulier. Il se peut qu'il nourrisse de fortes convictions à l'égard de certains problèmes et dans ce cas il lui serait difficile, si tant est qu'il soit même désirable, de dissimuler son engagement. La commission estime que le plus souvent il est préférable qu'il affirme son engagement tant que cela ne l'empêche d'encourager ses élèves à étudier les faits sous des angles aussi nombreux et variés que possible et de formuler leurs propres conclusions en conséquence. Le rôle du maître consiste à développer chez ses élèves la faculté de regarder la télévision. Le portrait que peint la télévision de notre environnement est un document contemporain. Il lui appartient de leur fournir les outils qui leur permettent de dégager, de comprendre et de faire la part de tout parti pris. La télévision ne saurait être apprivoisée ni être rendue objective. L'appréciation critique des programmes de la part des élèves est désirable. Une fois que les élèves en ont acquis l'habitude, il se peut que des occasions se présenteront où ils discuteront plus efficacement au sein de leur groupe-pair, sans la présence du maître.

### **4. Conclusions pour le maître**

On estime que la plupart des gens passent environ 10 % de leur vie devant le téléviseur. La télévision joue un rôle de formation permanente, à la fois consciente et subconsciente.

En développant chez ses élèves une appréciation critique des avantages et des limites des mass-media, le maître devrait retenir les phases suivantes :

1. La faculté de reconnaître des partis pris peu justifiés en vérifiant l'information communiquée contre les faits connus et acceptés.
2. La faculté de percevoir les rapports spécifiques donnant lieu à un manque d'objectivité, notamment
  - a) l'attitude personnelle d'un journaliste vis-à-vis d'un événement et l'influence de son milieu social, politique et culturel, facteurs qui sont susceptibles de teindre son reportage ;
  - b) la possibilité qu'ont le producteur et/ou l'annonceur de couper ou de redresser la matière de façon à en altérer l'objectivité ;

- c) le fait que les limitations techniques qui s'imposent au medium et les pressions de temps inéluctables nécessitent des positions spécifiques, souvent indépendantes de la volonté individuelle.
- 3. La faculté de tirer ses propres conclusions fondées sur les faits présentés et de les énoncer.
- 4. La capacité d'accepter l'existence de plusieurs opinions divergentes.

Cette formation doit commencer à un âge très jeune, en encourageant les enfants à vérifier l'information qu'ils reçoivent. Dans certains pays, l'initiation à l'utilisation des mass-media intervient dès l'âge de 12 à 14 ans. L'institution de tels cours adaptés aux divers groupes d'âge et niveaux de formation dans les programmes de cours de tous les jeunes, est fortement recommandée.