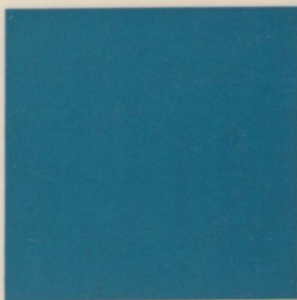


école, communication, télévision

judith lazar



puf
l'éducateur

Ecole, communication, télévision

Ecole,
communication,
télévision

JUDITH LAZAR

Docteur en Sciences

Directrice de l'École Supérieure de la Télévision



Éditions Universitaires de France

COLLECTION DIRIGÉE PAR GASTON MIALARET

Le¹

L'ÉDUCATEUR

37
31.32

Ecole, communication, télévision

40
11/86

JUDITH LAZAR

Docteur en Sociologie

Préface d'Henri Dieuzeide



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

16° R
11180
(92)

DI - 31-12-1985 - 37702



ISSN 0424-5237

ISBN 2 13 038972 4

Dépôt légal — 1^{re} édition : 1985, novembre

© Presses Universitaires de France, 1985
108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris

In Memoriam parentum meorum.

SOMMAIRE

Préface aux Meses Chrétiennes	1
Introduction — Prélude de prière	15
Chapitre Premier — L'acte de la prière	25
1. L'acte général	25
2. L'acte particulier	27
3. L'acte individuel	29
4. La prière et l'œuvre — un acte unique	31
5. La prière et l'œuvre — un acte unique	33
6. La prière et l'œuvre — un acte unique	35
7. La prière et l'œuvre — un acte unique	37
8. La prière et l'œuvre — un acte unique	39
9. La prière et l'œuvre — un acte unique	41
10. La prière et l'œuvre — un acte unique	43
11. La prière et l'œuvre — un acte unique	45
12. La prière et l'œuvre — un acte unique	47
13. La prière et l'œuvre — un acte unique	49
14. La prière et l'œuvre — un acte unique	51
15. La prière et l'œuvre — un acte unique	53
16. La prière et l'œuvre — un acte unique	55
17. La prière et l'œuvre — un acte unique	57
18. La prière et l'œuvre — un acte unique	59
19. La prière et l'œuvre — un acte unique	61
20. La prière et l'œuvre — un acte unique	63
21. La prière et l'œuvre — un acte unique	65
22. La prière et l'œuvre — un acte unique	67
23. La prière et l'œuvre — un acte unique	69
24. La prière et l'œuvre — un acte unique	71
25. La prière et l'œuvre — un acte unique	73
26. La prière et l'œuvre — un acte unique	75
27. La prière et l'œuvre — un acte unique	77
28. La prière et l'œuvre — un acte unique	79
29. La prière et l'œuvre — un acte unique	81
30. La prière et l'œuvre — un acte unique	83
31. La prière et l'œuvre — un acte unique	85
32. La prière et l'œuvre — un acte unique	87
33. La prière et l'œuvre — un acte unique	89
34. La prière et l'œuvre — un acte unique	91
35. La prière et l'œuvre — un acte unique	93
36. La prière et l'œuvre — un acte unique	95
37. La prière et l'œuvre — un acte unique	97
38. La prière et l'œuvre — un acte unique	99
39. La prière et l'œuvre — un acte unique	101
40. La prière et l'œuvre — un acte unique	103
41. La prière et l'œuvre — un acte unique	105
42. La prière et l'œuvre — un acte unique	107
43. La prière et l'œuvre — un acte unique	109
44. La prière et l'œuvre — un acte unique	111
45. La prière et l'œuvre — un acte unique	113
46. La prière et l'œuvre — un acte unique	115
47. La prière et l'œuvre — un acte unique	117
48. La prière et l'œuvre — un acte unique	119
49. La prière et l'œuvre — un acte unique	121
50. La prière et l'œuvre — un acte unique	123
51. La prière et l'œuvre — un acte unique	125
52. La prière et l'œuvre — un acte unique	127
53. La prière et l'œuvre — un acte unique	129
54. La prière et l'œuvre — un acte unique	131
55. La prière et l'œuvre — un acte unique	133
56. La prière et l'œuvre — un acte unique	135
57. La prière et l'œuvre — un acte unique	137
58. La prière et l'œuvre — un acte unique	139
59. La prière et l'œuvre — un acte unique	141
60. La prière et l'œuvre — un acte unique	143
61. La prière et l'œuvre — un acte unique	145
62. La prière et l'œuvre — un acte unique	147
63. La prière et l'œuvre — un acte unique	149
64. La prière et l'œuvre — un acte unique	151
65. La prière et l'œuvre — un acte unique	153
66. La prière et l'œuvre — un acte unique	155
67. La prière et l'œuvre — un acte unique	157
68. La prière et l'œuvre — un acte unique	159
69. La prière et l'œuvre — un acte unique	161
70. La prière et l'œuvre — un acte unique	163
71. La prière et l'œuvre — un acte unique	165
72. La prière et l'œuvre — un acte unique	167
73. La prière et l'œuvre — un acte unique	169
74. La prière et l'œuvre — un acte unique	171
75. La prière et l'œuvre — un acte unique	173
76. La prière et l'œuvre — un acte unique	175
77. La prière et l'œuvre — un acte unique	177
78. La prière et l'œuvre — un acte unique	179
79. La prière et l'œuvre — un acte unique	181
80. La prière et l'œuvre — un acte unique	183
81. La prière et l'œuvre — un acte unique	185
82. La prière et l'œuvre — un acte unique	187
83. La prière et l'œuvre — un acte unique	189
84. La prière et l'œuvre — un acte unique	191
85. La prière et l'œuvre — un acte unique	193
86. La prière et l'œuvre — un acte unique	195
87. La prière et l'œuvre — un acte unique	197
88. La prière et l'œuvre — un acte unique	199
89. La prière et l'œuvre — un acte unique	201
90. La prière et l'œuvre — un acte unique	203
91. La prière et l'œuvre — un acte unique	205
92. La prière et l'œuvre — un acte unique	207
93. La prière et l'œuvre — un acte unique	209
94. La prière et l'œuvre — un acte unique	211
95. La prière et l'œuvre — un acte unique	213
96. La prière et l'œuvre — un acte unique	215
97. La prière et l'œuvre — un acte unique	217
98. La prière et l'œuvre — un acte unique	219
99. La prière et l'œuvre — un acte unique	221
100. La prière et l'œuvre — un acte unique	223

10-11-2-1960-17707

in this case please refer to



10-11-2-1960-17707

10-11-2-1960-17707

10-11-2-1960-17707

10-11-2-1960-17707

SOMMAIRE

PRÉFACE PAR HENRI DIEUZEIDE	9
INTRODUCTION. — <i>Position du problème</i>	17
CHAPITRE PREMIER. — <i>L'école en crise</i>	23
1. L'école pétrifiée	23
2. L' « école parallèle »	30
3. La télévision : facilité ou gêne pour l'enseignement ?	37
4. La télévision et l'école : un enjeu commun.....	40
5. La télévision en tant que phénomène social.....	43
6. Comment la télévision entre-t-elle dans le circuit de la communication d'élève-école ?.....	46
CHAPITRE II. — <i>Le milieu de la réception</i>	51
1. L' « habitus » télévisuel	51
2. La condition de la réception	53
3. La durée de l'écoute	54
4. Le choix	60
5. Le contrôle	64
CHAPITRE III. — <i>Le rôle de la télévision dans le processus de la socialisation</i>	67
1. Approche de la socialisation.....	68
2. L'élargissement du champ de socialisation	70
3. Le rapport de la télévision avec la formation de la personnalité chez l'enfant.....	72
4. L'imitation des modèles de l'écran.....	75
5. L'identification à travers l'écran.....	78

CHAPITRE IV. — <i>La télévision et les autres activités de loisir</i> ..	81
1. Qu'est-ce que le loisir ?	82
2. La lecture	88
3. Qu'est-ce qu'ils lisent ?	89
4. Les sorties	91
5. Le sport et le jeu de plein air	92
CHAPITRE V. — <i>Le goût des enfants en matière de télévision</i>	95
1. Le goût des enfants	95
2. Ce qu'ils préfèrent	97
3. Ce que la télévision leur offre	102
CHAPITRE VI. — <i>Les « vices » de la télévision</i>	115
1. Le vice n° 1	115
2. Le vice n° 2	119
3. Le vice n° 3	122
CHAPITRE VII. — <i>L'image</i>	125
1. Qu'est-ce que l'image ?	126
2. Qui et quand possède-t-on le code ?	129
3. La lecture de l'image	132
4. L'énonciation de l'image	135
5. L'image est un moyen de communication	137
6. Les images partout	140
7. Le pouvoir de l'image	142
8. L'image, pour quoi faire ?	145
9. L'image de la télévision	147
10. Le langage de la télévision	149
11. Les stéréotypes véhiculés par la télévision	152
12. La vérité de la télévision	156
CHAPITRE VIII. — <i>La connaissance des enfants en matière d'image</i>	161
Résultats du questionnaire et notre commentaire	162
CONCLUSION	173
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	177
ANNEXE. — Questionnaire utilisé et résultats linéaires...	185



Préface

Dans le concert discordant des réflexions consacrées à la problématique de la communication dans la société contemporaine, voici un son neuf et original. Certes l'expérience de Madame Lazar et les conclusions qu'elle en tire se limitent à la télévision et au domaine français. Mais elle procède avec une assurance tranquille et une ferme conviction qui tranchent heureusement sur les hésitations et les incertitudes qui caractérisent trop souvent les démarches des chercheurs dans ce domaine.

Mme Judith Lazar a été frappée par le fait que l'enfant vient à l'école, fort de ses expériences avec le monde des machines, la tête pleine des images de la télévision. Avec quelque raison Mme Lazar se demande si ce fait ne suffit pas pour remettre en question le système scolaire. En effet, traditionnellement, l'éducation a consisté à filtrer et à mesurer le contact de l'enfant avec le monde extérieur en maintenant un environnement familial et scolaire créé pour lui. Le dialogue et le questionnaire, la manipulation, l'utilisation progressive de livres et de dessins, autant d'étapes qui jalonnaient le développement affectif et cognitif de l'enfant et permettaient d'en graduer (au moins en partie) la substance, d'en contrôler la vitesse. Mme Lazar montre bien comment l'enfant court-circuite aujourd'hui toutes ces précautions ; il se trouve immédiatement au contact du monde

adulte sans la protection des filtres que la société avait mis en place à son intention. Le milieu urbain, la télévision l'informent brutalement, et cela au moment même où il est probablement le plus vulnérable. Un enfant consacrera, en moyenne, plus de temps chaque jour à regarder la télévision que dans les échanges avec ses parents. Son langage empruntera plus au disque, à la chanson, à la publicité, plus tard aux bandes dessinées et à la presse, qu'au milieu familial dans la mesure où le monde technologique lui propose un environnement de désirs sans mesure.

Analysant ensuite le comportement des enseignants à l'égard de ce phénomène, l'auteur ne les ménage pas. Certains pourront même s'irriter de la façon cavalière dont est traitée l'institution scolaire que Mme Lazar, qui est sociologue, appelle parfois *l'establishment*. Mais force est d'admettre que trop souvent la télévision a été perçue par l'éducateur comme le monstre absolu, le rival exécré. Il a longtemps parlé des « effets » mécaniques de la télévision qui « *faisait* » ceci ou cela à ses élèves. Aujourd'hui, il aborde mieux le problème en s'intéressant à ce que l'enfant *fait avec* la télévision, comment il traite les éléments qu'elle lui fournit. A cet égard, il faut souligner que les comportements des enfants sont loin d'être homogènes : certains enfants regardent plus que d'autres (les derniers chiffres donnent pour les moins de 8 ans une moyenne de 16 heures par semaine en hiver, mais pas plus de 12 heures dès la belle saison). Le degré de fréquentation est inversement proportionnel au niveau d'instruction de la mère, la capacité d'écoute des parents et la qualité d'attention qu'ils sont capables de donner à leurs enfants jouent un rôle décisif dans le degré de fréquentation.

Mais les enseignants devraient aussi s'interroger sur le goût des enfants pour les séquences brèves et d'abord pour la publicité dont l'autorité intellectuelle paraît considérable. L'usure rapide de la capacité d'attention, les prolongements oniriques et ludiques importants, la vedettisation, l'acceptation de la violence (plus qu'un accroissement des pratiques violentes, on note la perte de sensibilité et l'indifférence : la violence apparaît comme

la solution normale aux problèmes sociaux) deviennent des éléments constitutifs de la conscience du jeune téléspectateur.

Une expérience récente comme le jeune Téléspectateur actif (JTA) à laquelle Mme Lazar se réfère, a montré comment créer chez les jeunes un comportement actif, c'est-à-dire critique, curieux, sélectif grâce à des activités de formation pratique à la compréhension de l'image, à la distinction entre réel et imaginaire, et aussi à la fabrication et à la diffusion. Non seulement la capacité de choix et de jugement s'est accrue mais les jeunes ont en pratiquant un jugement critique à l'égard des messages enrichi considérablement leur réflexion sur le monde environnant.

Un *modus vivendi* — par ailleurs inévitable — n'est-il pas réalisable ? Tous les enseignants ne sont pas d'accord sur la ligne à suivre dans ce domaine, et c'est dans cette dispersion et des contradictions qu'il faut situer la position adoptée par Mme Lazar. Certains enseignants (les pragmatiques) pensent que l'école et le monde de la technologie vont se voir graduellement affecter les rôles, l'école se chargeant de la transmission du patrimoine accumulé par la tradition, tandis que le progrès technologique, par les modes de communication qui lui sont propres, assurerait la mise à jour de cette formation de base, et la promotion de nouvelles valeurs et des nouvelles logiques.

Pour d'autres (les technocrates), la seule fonction acceptable de l'école serait de distribuer un savoir qui soit économiquement et socialement efficace tandis que l'accès au loisir, au plaisir, la fréquentation des industries culturelles, la pratique des échanges entre groupes et nations doivent devenir des fonctions spécifiquement extrascolaires.

Pour d'autres (les conservateurs), l'école devrait à tout prix réagir à cette pression du milieu technique, se protéger du brouhaha extérieur, devenir un havre protecteur de silence et de recueillement, réapprendre l'intégration personnelle et l'effort.

Compétition ? Intégration ? Mme Lazar, qui est

d'abord une sociologue, souligne que la communication est un processus social parmi d'autres : la technologie et l'éducation ne constituent pas deux mondes hétérogènes séparés, clos et en position de négocier l'un avec l'autre. Ces deux univers s'interpénètrent. Si les systèmes éducatifs sont, par le changement technique, plus modèles qu'ils n'en ont conscience, peut-on affirmer que l'école, à son tour, fait tout ce qu'elle peut pour influencer le changement technique ? Dans cet affrontement de valeurs est-ce que l'école ne renonce pas trop vite ? Qui, sinon elle, peut préparer l'enfant à vivre et à être heureux dans son milieu nouveau, dans cette culture du désir, de la mobilité et de la consommation, et de l'armer contre les risques d'asservissement qu'il comporte ?

Comment l'éducation peut-elle contribuer à mettre de l'ordre dans les stimuli désordonnés qui assaillent l'enfant : apprendre à comprendre, apprendre à choisir, apprendre à apprendre, apprendre à être ?

Est-ce possible ? Comment ? Jusqu'ici, la préoccupation pédagogique essentielle a consisté à mettre l'accent sur l'intégration au milieu naturel, et d'abord à apprendre à l'enfant à maîtriser les choses par la manipulation et par l'action. Ainsi espère-t-on développer les éléments d'une rationalité progressive où l'observation des phénomènes concrets et l'exploration corporelle développeraient la logique du réel, le sentiment de causalité, la conscience de l'espace et du temps.

Mais la pression technologique vient remettre en question cette belle harmonie en introduisant dans l'école un tout autre monde, fait de phénomènes et de pouvoirs dont les causes et les points d'application ne sont ni perceptibles, ni manipulables, et qui pourtant ont pour effet de modifier constamment l'environnement. Comment maîtriser ces signes d'un ailleurs, d'un monde différent, monde de l'imaginaire, ou d'une rationalité abstraite ? La logique de la découverte corporelle et de la maîtrise musculaire sont ici impuissantes dans la mesure où l'enfant est renvoyé à d'autres logiques, et à d'autres espaces. Jean Piaget a bien montré que le jeune enfant est, comme il dit, « artificialiste », décrit comme entière-

ment construit de la main de l'homme jusqu'à 7-8 ans. L'univers demeure un immense artefact, le monde extérieur une manière de grand magasin où sont entreposés tous les éléments du monde, tous fabriqués de main d'homme.

Michel Tardy, que Mme Lazar a lu attentivement, résume joliment cette position en disant que chez le petit de l'homme « la manufacture précède la nature ». Il ajoute que « le problème du développement de l'enfant n'est pas de le faire accéder à la conscience de l'objet fabriqué mais bien de l'en faire sortir ». Profiter de cette tendance à l'interprétation pour inverser la démarche traditionnelle de la pédagogie, jouer sur le goût des enfants pour la logique, mieux répondre à leur confiance dans la raison et leur souci du pourquoi, voilà quelques approches nouvelles de la pédagogie à laquelle songe Mme Lazar.

Pour comprendre toute l'importance de cette question, il faut restituer les propositions de Mme Lazar dans une perspective qui prenne une vue globale du monde technique. Celui-ci propose à l'enfant une nouvelle trame de l'existence, un nouveau lieu de vie. Tout en acceptant l'idée qu'une techno-nature a déjà remplacé presque partout le milieu naturel, nous avons quelque difficulté à percevoir la globalité et l'homogénéité de cette techno-nature dans la mesure où nous avons conservé le goût rhétorique de la classification, des genres, et des désagré-gations. Or, demain, le même tube cathodique présentera à la fois des émissions sur antenne, un enregistrement de la semaine dernière au magnétoscope, une cassette de jeu électronique, le message de vidéotexte, le programme du micro-ordinateur, etc. Il n'y a déjà plus de « télé » au sens où nous l'entendions il y a 20 ans. L'enfant est installé dans un univers technique homogène, un continuum du presse-bouton, où la radio fait le café et où le jeu électronique d'Hong Kong lui sert aussi de réveille-matin.

Le problème majeur réside dans le fait que les racines de cet univers technologique ne sont pas perceptibles dans des conditions normales et que ses composantes

ne sont pas manipulables. Aujourd'hui, l'enfant est affronté à des abstractions plus « réelles » que le « réel » traditionnel. Dans quelle mesure certaines des stratégies sur lesquelles l'éducation est fondée depuis un siècle ne sont pas remises en question par l'évolution du « réel » ? Ne faudrait-il pas se dégager d'une fidélité trop littérale aux modèles de développement opératoire traditionnels ? Devons-nous continuer à considérer le comportement de l'enfant à l'égard des machines selon les catégories réductrices et traditionnelles du ludique et du magique ? L'enfant ne veut pas seulement jouer, il veut savoir. Si, comme le dit Mme Gratiot — Alphandéry, à laquelle Mme Lazar se réfère parfois, « tout ce que fait l'enfant est sérieux », n'est-il pas de notre devoir de déceler, dans le corps à corps de l'enfant avec le milieu technologique, l'existence de phénomènes mentaux nouveaux de découverte ou d'apprentissage. L'éducateur parle tout le temps d'éveil. Eveil de qui ? à quoi ?

L'ouvrage de Mme Lazar constitue une contribution intéressante à cette question majeure en indiquant quelques voies pour passer de la familiarité à la connaissance. L'intérêt et l'aisance que les enfants témoignent au monde technologique peuvent être mis à contribution pour faciliter l'acquisition des structures d'espace et de temps. N'est-ce pas l'occasion de travailler à renforcer l'aptitude à classer et à arranger, à organiser le temps en séquences, à assurer la mobilité de la pensée, à distinguer le réel de l'imaginaire, à intégrer dans un projet personnel cohérent les impressions et les instructions que développe la relation aux machines à communiquer ?

Une autre question que soulève Mme Lazar est de savoir si l'irruption du milieu technologique ne va pas contraindre l'école à lier plus étroitement son action à celle de la famille, et à celle de la communauté, malgré les difficultés quotidiennes auxquelles ce rapprochement se heurte. La technologie est, en effet, probablement l'occasion de trouver un langage commun, d'intéresser les parents, de partager une base de questions nouvelles. Dans l'univers technologique, si un mur s'élève entre l'école et la famille, plus encore que dans les sociétés

traditionnelles, n'est-ce pas l'enfant qui en fera les frais ? Seule est justifiée une stratégie pédagogique globale ouverte qui cherche à aborder le problème sous des angles divers où l'affectif et le cognitif se retrouvent associés. Mme Lazar apporte une contribution importante à une pédagogie qui doit être diversifiée : un grand reproche d'autrefois était « homo unius libri », l'homme d'un seul livre ; il n'y a pas non plus d'avenir pour les femmes et les hommes d'une seule technique. La nouvelle alphabétisation technologique n'est pas linéaire, elle exige de mêler les moyens et de diversifier les procédures. Le jeune téléspectateur actif est aussi l'utilisateur de Logo. Des possibilités de développement multiples sont offertes. Il faut aujourd'hui former sans conformer, encourager le sérieux, l'effort. Il faut remercier l'auteur d'avoir su montrer en s'appuyant sur l'exemple de la télévision que ce qui est en question ici n'est ni plus ni moins que l'avenir de la société.

Henri DIEUZEIDE

INTRODUCTION

Position du problème

Notre champ de recherche se situe au carrefour de la sociologie, de la communication et de la psychopédagogie. Le point de départ de cette réflexion est la constatation du phénomène d'acculturation dans la vie des enfants et c'est autour de ce thème que les différents axes de recherche s'articulent à la manière des bras d'un tourniquet.

L'enfant occupe une place de plus en plus importante ces dernières années dans tous les domaines des sciences humaines. Il est intéressant de noter ce nouvel intérêt pour cette catégorie d'âge, surtout si l'on accepte le précepte connu, selon lequel la société ne prend conscience d'un phénomène que lorsqu'il lui pose problème.

Il est en effet indiscutable que les enfants « dérangeant » la société dans son déroulement quotidien.

L'enseignant, désigné depuis des siècles pour leur éducation, paraît succomber sous le poids de sa tâche : l'école est en crise. Les enfants boudent les cours, les matières offertes, les professeurs. Les enseignants, de leur côté, ne sont pas très enthousiastes non plus. Le désintérêt est présent des deux côtés. Mais de quoi provient ce désintérêt ?

Les défenseurs de l'ordre institutionnel ne voient dans cette crise qu'un malaise passager, néanmoins les plus vigilants reconnaissent que les difficultés de l'école ne

sont pas spécifiques, mais qu'en réalité, elles traduisent les conséquences d'une crise générale des valeurs.

Pour éviter d'admettre que tout le système avec la mentalité qui lui est propre se trouve en crise, parce que dépassé, on essaye de présenter comme bouc émissaire, la télévision.

En effet, parents et enseignants accusent la télévision d'être le principal responsable du détournement de l'attention des jeunes. Depuis quarante ans que la télévision a fait son entrée sur la scène, elle ne cesse de susciter diverses controverses. Le fait même qu'elle soit au cœur de l'intérêt est la preuve qu'il s'agit d'une « affaire peu ordinaire ». Elle a déjà modifié notre façon de vivre, notre langage, nos facultés intellectuelles, et peut-être que tout ces « dégâts » ne sont pas encore terminés.

Cependant, selon nous, elle n'est pas seule responsable de la crise de l'école. Non seulement la télévision a créé un instrument de communication fabuleuse, non seulement elle a mis en relation les diverses cultures de la planète, mais en outre, elle a fait naître une toute nouvelle mentalité, surtout présente chez les jeunes qui dès leur naissance sont en contact permanent avec ce « merveilleux » monstre.

Les enfants d'aujourd'hui grandissent devant l'écran, chantent en chœur les refrains des publicités, ne s'étonnent plus de pouvoir regarder en direct un homme marcher sur la lune. Leur univers est peuplé de Goldorak, de Snoopy, de Casimir ou de Bart de *Sesame Street*. Blanche Neige et Eglantine n'ont pas disparu, néanmoins il faut reconnaître qu'elles se sont retirées au deuxième rang.

Les enfants à l'âge de six ans, franchissant la porte de l'école, possèdent déjà une solide culture télévisuelle. Dès le commencement de l'école, ils subissent massivement le dénigrement de leur « ancienne culture » enfantine et ils commencent à faire l'expérience de la rencontre avec les grandes œuvres classiques.

L'école ne reconnaît le droit d'existence qu'à une seule culture, la culture traditionnelle ou encore appelée « noble ». Elle refuse d'admettre que toute culture est