

Va-t-on continuer à ignorer totalement les effets de la télévision ?

Robert Chièze

ancien professeur de mathématiques,
retraité depuis juillet 2003,
photographe

Les conseillers de Ségolène Royal ont mis en place quatre grands débats sur son blog « desirsdavenir.org ». Dans le premier de ces débats, « *comment réaliser la promesse d'égalité éducative ?* », une question a particulièrement attiré mon attention : « *comment guider les enfants dans la modernité et les aider à se repérer dans un monde de savoirs diffus, fragmentaires et omniprésents ?* ». Pour moi cette question soulève un des aspects essentiels de l'adaptation de notre système éducatif au monde moderne, certainement bien au-delà des intentions des concepteurs du site. De toute façon, d'après ce que j'ai lu, les participations restent très en retrait de ce qu'elles devraient être sur ce sujet. La prise de conscience tarde à venir. Pourtant les termes employés, « *...monde de savoir diffus, fragmentaires et omniprésents* », constituent une avancée notable par rapport à la plupart des débats sur l'école.

Depuis plusieurs années déjà, je suis absolument convaincu qu'aucune réforme ne peut aboutir si elle n'intègre pas les effets des images de la télévision dans sa problématique. Nous devons enfin prendre conscience qu'il existe bien une opposition très forte entre école et télévision. Une opposition qui n'est pas un phantasme de salle de prof, mais une réalité que seule une approche scientifique peut expliquer et permettre de maîtriser. Elle est entretenue et portée à son paroxysme par l'école elle-même, ses erreurs, ses dysfonctionnements chroniques, les égarements idéologiques. Même si la médiocrité générale des émissions, particulièrement sensible sur certaines chaînes, (bien que la télévision nous offre parfois des documents remarquables, mais trop rares), justifie toutes les critiques, il ne faut pas se tromper de combat,

c'est d'abord dans la nature des images que se situe notre problème. Nous devons enfin admettre que « quelque chose » s'est sournoisement installé à l'interface entre les jeunes et les apprentissages scolaires, et que pour sortir de cette situation il faut accepter d'introduire dans nos approches des données nouvelles que la réflexion pédagogique n'a pas encore reconnues. Faire disparaître cette opposition au profit d'une complémentarité reposant sur des données scientifiques constitue le premier défi que nos institutions doivent relever, en France et dans le monde. Rester dans l'ignorance du problème, en enchaînant réforme sur réforme, avec les mêmes approches, toujours aussi classiques et superficielles, ne peut que le rendre encore plus complexe.

D'autre part, parce qu'elle n'assume plus ses promesses d'égalité républicaine, l'école a une responsabilité importante dans la désespérance qui a envahi nos banlieues. Dans la logique de mon raisonnement la télévision a donc déjà une part de responsabilité indirecte dans cette désespérance. Or, elle a aussi une part de responsabilité très directe dans les phénomènes de violence impliquant des jeunes, (quelques fois très jeunes), notamment dans le choix de l'acte, le passage à l'acte et l'étendue des territoires touchés. La télévision, par le biais de ses images, est un média hyperréaliste qui s'affranchit des contraintes les plus élémentaires d'espace et de temps, dans un contexte où relativement aux exigences du développement intellectuel, de l'intégration sociale et de l'adaptation à leur environnement, les jeunes n'ont plus assez de contact avec la réalité. Aujourd'hui, la qualité des montages est telle que la fiction vient brouiller le documentaire, et, dans la tête de l'enfant le mélange des genres rend les effets de cet hyperréalisme encore plus pervers. Les conséquences sur le développement de la maturité et de l'autonomie sont très importantes. En outre, la télévision, en « collant » à l'actualité développe un besoin de se mettre en scène dans les situations de tous les jours. Alors, en allant vite, disons qu'à l'égard des exigences de l'intégration sociale et professionnelle, il était beaucoup plus facile d'être autonome dans la première moitié du 20^e siècle que maintenant.

Certes, dans cette situation, une part de responsabilité semble incomber d'abord aux familles puis aux pouvoirs publics. On peut leur reprocher un manque de vigilance, mais la responsabilité de l'école se situe en amont car c'était à elle de mettre en œuvre la réflexion nécessaire sur les effets de la télévision.

Qu'est-ce qui me permet d'être aussi affirmatif ?

Ma réflexion se situe à la convergence de deux expériences chronologiquement parallèles. D'une part j'ai enseigné les mathématiques pendant 35 ans en collège (statut de PEGC), et aussi comme chargé de cours au CUEFA de Grenoble dans le cadre de ses formations de base accréditées par le CNAM, pendant 10 ans environ. (Je suis à la retraite depuis juillet 2003). D'autre part, après avoir été photographe militaire pendant mon Service National, je me suis fortement impliqué dans la Photographie des années 70 et 80 en participant à des expositions

individuelles et collectives et, surtout, comme animateur de club. J'ai donc connu cette période d'effervescence pour la photographie, qui a pris fin vers le milieu des années 80, peut-être avant. Les rayons spécialisés des librairies étaient particulièrement riches, notamment « d'écrits sur l'image ». Les manifestations (d'Arles, par exemple) offraient des possibilités de rencontre, de discussion, de formation, très variées et particulièrement intéressantes. Dans certains cercles la place de la photographie dans les arts plastiques faisait encore débat. J'ai conversé de cette période, outre des souvenirs au sens large, une bibliothèque importante, certainement unique.

C'est dans les années 80 que la convergence entre les deux expériences s'est réalisée, sur la base d'un ensemble d'observations précises. J'ai eu le sentiment, qui s'est assez rapidement transformé en certitude, que les élèves de collège avaient de plus en plus de mal à accorder aux symboles mathématiques l'importance qui leur est due, malgré, en ce qui me concerne, des exigences pédagogiques fortes quant à leur mémorisation. Ce phénomène, donc déjà très sensible dans les années 80, a subi par la suite un accroissement rapide et fort. Pour le qualifier la facilité consiste à parler de manque d'attention ou de concentration. Cette explication est pour moi très insuffisante, elle n'apporte aucune solution. Il se manifeste notamment :

- par des difficultés au niveau de la reconnaissance des signes, (des « formations » extérieures à l'école semblent ramener constamment les élèves à une perception trop globale, notamment dans le calcul numérique et algébrique),

- par un besoin « d'immédiateté » s'enracinant de plus en plus profondément, (les images de la télévision ont une signification immédiate ou n'en ont pas). Ce besoin d'immédiateté se traduit dans les activités scolaires par des résistances lourdes dès que l'élève doit élaborer méthodiquement une solution en mettant en application des savoirs, des savoir-faire déjà acquis et des raisonnements,

- par de véritables blocages : trop d'élèves entretiennent tardivement des perceptions erronées de l'espace et du temps dont l'incidence sur les représentations conceptuelles constituent un handicap extrêmement lourd, notamment dans le développement des capacités de lecture, l'assimilation des systèmes de numération et de mesure,

- par un recul de plus en plus prononcé et généralisé par rapport aux utilités externes des apprentissages scolaires

- par une déstabilisation des capacités d'attention, d'écoute et de concentration dans toutes les situations d'apprentissage, s'associant chez certains, de plus en plus nombreux, à un besoin très fort de se mettre en scène.

Mes observations ont incontestablement été orientées par une sensibilité développée, ou plutôt élargie, par mes activités non professionnelles. Cependant de très nombreux collègues effectuent aujourd'hui les mêmes observations. Pour notre réflexion, elles font nécessairement appel aux outils de la sémiotique.

Passons ici sur les différentes étapes de mon travail pour essayer de n'en retenir que l'essentiel. Toutefois, pas seulement pour l'anecdote, je rappelle que pour Roland Barthes l'histoire du monde était partagée par l'invention de la photo, (ce qui sous-entend que, dans ses discours sur la photo, il accordait à cette invention une importance considérable, proche de celle que notre histoire accorde à la naissance de Jésus). De quoi s'interroger ! Non ?

La première étape consistait à donner aux images de la télévision un statut sémiologique et un statut médiatique, (j'ai repris des termes déjà utilisés dans les débats sur la photo des années 70). Il n'est pas très difficile de démontrer qu'elles sont « de conception photographique », (le mouvement repose sur le même principe que dans le cinéma), c'est-à-dire qu'elles ne sont ni des symboles, ni des icônes mais des indices, selon les définitions données par Peirce, reprises par Saussure et Barthes, notamment). Les images de la télévision ne sont que des empreintes et, comme toutes les images de conception photographique, elles ne peuvent, seules, par elles-mêmes, s'organiser en langage, (voir Roland Barthes). C'est par des alliances avec les langages parlés et écrits qu'elles parviennent à s'intégrer à des procédures de communication, particulièrement complexes et évolués. Pour John Berger, (Une autre façon de raconter), l'image de conception photographique ne peut que « citer les apparences », alors que la peinture (formée d'icônes) ou le texte écrit (formé de symboles) « traduisent les apparences ». Constatons d'abord, qu'avec l'image de conception photographique, c'est la première fois, dans l'histoire de l'humanité, que les espaces d'expression, de communication, sont aussi massivement envahis d'empreintes fragmentaires ne faisant que « citer » la réalité, (ou, dans la fiction, un jeu inspiré du théâtre). Cependant, il a fallu attendre la télévision et l'explosion du paysage audiovisuel des années 80, pour qu'un seuil de pénétration culturelle soit franchi. Un seuil qui permet à ses images de s'imposer.

Retenons donc que les images de la télévision ne sont, du point de vue de la sémiotique, que des indices. C'est leur statut sémiologique. Elles fonctionnent en « citant les apparences ». C'est leur statut médiatique. Il me paraît naturel de se poser les mêmes questions sur notre langue. Elle est formée de signes qui, toujours du point de vue de la sémiotique, sont de symboles, (c'est leur statut sémiologique). Ils fonctionnent en « traduisant les apparences », (c'est leur statut médiatique). Je rappelle que Charles Sanders Peirce, « inventeur de la sémiotique » a défini trois niveaux de représentation : celui des indices, (représentations se réalisant par connexion physique), celui des icônes, (représentations se réalisant

par ressemblance) et celui des symboles, (représentations se réalisant par l'intermédiaire de conventions), et qu'il avait déjà classé les photos dans les indices. A ce niveau une question m'a paru s'imposer : quel est leur statut éducatif ? C'est-à-dire sur quelles exigences d'apprentissage repose l'acquisition d'une maîtrise de l'image de conception photographique ?

Le symbole est donc associé à ce qu'il représente par une convention, et une convention s'apprend. Un langage ne se découvre pas tout seul, il ne s'invente pas, il s'apprend. En réalité, du point de vue de la pédagogie, c'est un peu plus compliqué, c'est même nettement plus compliqué ; évitons donc les simplismes séduisants de quelques auteurs à la mode. Pour l'image de conception photo, la maîtrise des appareils, les apprentissages liés à la réalisation d'images ou de films, ne me paraissent pas prioritaires. Je me suis donc d'abord intéressé à la façon dont l'image de conception photo intervient dans les activités intellectuelles : ce qu'elle apporte aux procédures intellectuelles, ses relations avec la mémoire, ses effets en général et en particulier sur le développement intellectuel des enfants.

Mais je ne peux aborder ici que quelques aspects de mon travail, ceux qui me paraissent essentiels pour montrer que les effets de la télévision ne peuvent être ignorés plus longtemps, comme nous le faisons actuellement. Il me faut donc insister sur une conséquence du statut sémiologique de l'image de conception photographique que son omniprésence, la facilité avec laquelle elle s'intègre dans les procédures de communication, (films de fiction, films documentaires...), et aussi certains discours erronés des années 70 ont tendance à faire oublier : les images de la télévision ne sont que des matériaux bruts, peu adaptables au fonctionnement de la mémoire, (par comparaison aux symboles) et dont les rapports avec celle-ci ne peuvent reposer que sur des effets, (des effets culturels). Mais c'est bien justement ce qui fait leur force et leur énorme pouvoir. Et notons aussi que l'image prime toujours sur le discours. Soit parce que le discours échappe à celui qui regarde, (les enfants, notamment très jeunes). Soit parce qu'elle s'impose comme une preuve, (de façon universelle, mais trop souvent inconsciente), scientifiquement justifiée par son statut sémiologique, et donne une autonomie intellectuelle qui permet de prendre des distances par rapport au discours. Cette situation doit d'abord être reconnue pour s'intégrer à nos réflexions sur l'école. Elle me paraît importante aussi quand on s'intéresse aux évolutions socioculturelles des adultes. Pour le commun des mortels, l'image de conception photo a, en fait, profondément changé les rapports à l'histoire. Son interprétation immédiate n'est plus le privilège des initiés. On peut dire que de façon générale elle a profondément changé les rapports à la connaissance.

Essayons maintenant d'arriver le plus vite possible à cette question essentielle des effets de la télévision qui font que l'opposition entre l'école et la télé est bien une réalité. A mon avis, ils doivent être classés en deux groupes.

Les effets premiers des images de la télévision sont ceux qui s'associent directement à leur identité, (du point de vue de la sémiotique). Par exemple, devant la télé le jeune enfant apprend à reconnaître ce qu'il voit sans avoir besoin de le nommer. Les images de la télé produisent ainsi un phénomène de conceptualisation incomplète, (c'est-à-dire de préconceptualisation, par réf. à J.Piaget), très important. Deux exemples. Pour peu qu'il ait vu des chiens ou des chats autour de lui, les documentaires montrant d'autres animaux, (de la jungle par exemple), le font évoluer vers le préconception d'animal. Les images réalisées en apesanteur installent les préconceptions qui lui permettront de comprendre la différence entre poids et masse (aujourd'hui plus facilement qu'il y a 50 ans). Mais ce phénomène engendre aussi, au niveau de ce que le jeune a envie d'apprendre, des attentes particulières à l'égard de l'école. Or, celle-ci n'a pas encore appris à répondre à cette forme d'attente pour, d'abord, saisir les motivations existantes et, ensuite, adapter son enseignement. L'environnement de l'enfant n'est plus la ferme, avec ses animaux et ses outils hérités du 19^e siècle, (voir les rééditions ridicules de la méthode Boscher), mais une réalité complexe, médiatisée par la télévision. Autre exemple. La télé nous transporte d'un bout à l'autre de la planète dans une continuité apparemment sans faille, (bien que ses images ne soient que des fragments). Et le temps passé devant la télé est pris sur les temps de loisir, le plus souvent au détriment d'activités physiques, manuelles et artistiques. L'enfant a donc de moins en moins de contacts sensitifs directs avec la réalité. Dans cette situation la perception de l'espace et du temps ne se développe pas de la même façon qu'il y a 50 ans (encore une référence à Piaget). Les conséquences sur les activités scolaires sont très importantes notamment dans le développement des capacités de lecture, dans l'assimilation des systèmes de numération et de mesure. Car nous refusons de reconnaître ces évolutions et de nous adapter. Certains militent même pour un retour aux méthodes utilisées au début du 20^e siècle alors que dans le fond rien n'a vraiment changé. La situation est grotesque.

A propos de nos références à Piaget, je ne fais qu'évoquer ici la question du développement des structures opératoires de l'intelligence, qui, dans le contexte actuel, ne peut plus s'effectuer comme Piaget l'a défini. Je sais que la contestation de ses travaux fait très mode, mais il ne faut pas pousser le ridicule trop loin, cette question mérite un réexamen approfondi.

Aux effets premiers s'associent aussi des effets secondaires. Ce sont les formations que développe la télé et qui se retrouvent dans les comportements scolaires, les attitudes en classe, les capacités d'écoute, la disponibilité intellectuelle, les formes de réflexion, la façon de travailler à la maison et le savoir apprendre. Nous devons leur opposer des activités et des pédagogies adaptées reposant, notamment, sur plus de rigueur et plus d'activités pratiques, s'associant ensuite à une volonté d'expliquer, et de re-expliquer, les raisons, les objectifs, les mécanismes et les exigences de l'apprentissage. Or, de façon généralisée, c'est exactement le contraire

qui s'est produit. Un exemple. L'institution, les parents, les enseignants ont souvent étaient très mal inspirés par l'éloignement des utilités extérieures immédiates, (il n'est plus nécessaire de savoir calculer ni même écrire correctement). Or, la division, par exemple, quant on ne pose pas la soustraction dans la partie gauche est une activité qui permet de forcer et de développer la mémoire immédiate, ou mémoire de travail. (Le calcul en général, et surtout le calcul mental, offre dans ce sens une palette d'exercices efficaces, peut-être les seuls dans l'ensemble des activités scolaires classiques). Les neurosciences nous ont appris que cette mémoire n'est pas innée. Elle doit être développée et entretenue. Son défaut est un facteur très important de déstabilisation de l'attention et de la concentration, (et non l'inverse). Soulignons, au passage, que le développement de l'illettrisme s'associe, chronologiquement à l'abandon d'un entraînement soutenu à la maîtrise du calcul, (comme il s'associe aussi à l'invasion de nos espaces de vie quotidiens par les images de la télé).

Ainsi, devant l'éloignement de leurs utilités extérieures immédiates, certaines activités scolaires ont sournoisement perdu une partie de leur intérêt alors que pour « contrer » les effets de la télévision nous aurions du leur accorder une attention particulière. Un premier aspect de notre problématique se situe donc dans la maîtrise des effets des images de la télévision par des activités appropriées : véritables activités manuelles, une orientation beaucoup plus expérimentale des sciences et nettement moins intellectuelles des arts plastiques ou de la musique. Un autre, tout aussi important, se situe dans les prolongements de notre approche (par la sémiotique) à l'égard de nos pratiques pédagogique dans l'enseignement des disciplines traditionnelles, des fondamentaux. Du point de la sémiotique, la méthode globale peut être considérée comme une aberration. Mais ce rejet ne résout pas la question essentielle du sens, et, par incidence à moyen terme celle de l'illettrisme. Dans le contexte actuel il faut faire reconnaître et admettre à nos élèves la nécessité de « traduire », d'utiliser des systèmes de symboles pour développer sa pensée, s'exprimer, communiquer... Ce qui, pour eux, en général n'est plus évident, (alors qu'au début du 20^e siècle, c'était en général une évidence sur laquelle il n'était pas nécessaire d'insister). Pour cela, nous devons inventer des activités nouvelles. Ce préalable s'écrit même dans le statut éducatif de tout « contenu » dont le statut sémiologique est celui d'un langage. C'est un défi pédagogique dans lequel la médiation des images de la télévision entre la réalité et l'enfant ne peut pas être ignorée. D'autre part, si reconnaître le contenu d'une image relève de capacités qui se développent, en général, de façon naturelle, sans apprentissage particulier, par contre la maîtrise d'un langage nécessite des efforts, un travail de mémoire à double sens. Des efforts qui ne peuvent que rencontrer des résistances naturelles (notamment la fatalité de l'oubli), ou d'origine culturelle, plus ou moins fortes selon l'épaisseur sémiologique du langage à acquérir. La pédagogie consiste à repérer ces résistances et à

permettre à nos élèves de les dépasser. La télévision tend à les exacerber et à les faire se révéler très tôt.

La réussite de l'école de Jules Ferry continue de nous aveugler et nous cherchons à adapter notre système éducatif au monde moderne par des approches pédagogiques beaucoup trop simplistes. Elle doit inspirer notre réflexion mais ne peut pas nous servir de modèle. Les enfants recevaient en dehors de l'école des formations, des prérequis, dont nous n'avons pas encore su évaluer l'importance. Nous ne résoudrons pas nos problèmes en la recréant. La situation actuelle nous fait découvrir que la pédagogie y reposait sur une exigence beaucoup trop forte de docilité, et non sur une véritable réflexion approfondie et soutenue, qui aujourd'hui s'impose. Toujours pour les mêmes raisons la solution ne passe pas par des raccourcis comme celui d'interdire la télévision, ou « de jeter son poste par la fenêtre », comme le conseille un auteur à la mode. Evitons de courir d'une catastrophe à l'autre. Je répète aussi que la critique des émissions, très à la mode chez les parents militants et les enseignants, ne sert à rien, dans la situation actuelle. Il faut d'abord s'intéresser à la nature du média, de ses images, de leurs effets.

Dans le développement de mes réflexions sur les effets de la télévision j'ai rêvé d'une école qui ressemble comme une sœur à celle de la Finlande, telle que Laurent Carle nous la décrit. Au cours de ces dernières années la réussite de l'école finlandaise a déjà fait l'objet de plusieurs articles dans la presse. J'ai retenu que l'enseignement y était beaucoup plus expérimental qu'en France. Par le biais des activités artistiques, notamment, le « contact avec la matière » n'a pas été rompu aussi fortement que chez nous. C'est, à mon avis, un des facteurs de sa réussite.