

## EXPÉRIENCE DE FORMATION AU MÉDIA TÉLÉVISUEL

### De l'analyse d'un produit à l'intégration pédagogique d'un mode de communication.

**Michel CLAREMBEAUX**

*Résumé.* Partant du constat que la durée d'écoute moyenne de la télévision par les enfants ne cesse d'augmenter, l'auteur a mis sur pied une formation visant à mieux prendre en compte au sein de l'école, le processus de socialisation de l'enfant par la télévision. L'expérience qui a duré d'octobre 85 à juin 86 a été menée auprès de 110 enfants et réalisée par des instituteurs anciens stagiaires du Centre audiovisuel de Liège. L'auteur nous retrace les différentes phases de l'expérimentation : analyse du comportement d'écoute-formation au langage de l'image animée - formation aux mécanismes télévisuels - réalisation d'une production.

« Regarder la télévision », après cette expérience, est devenu pour les enfants une réelle « activité ». Quant aux maîtres, cette période fut pour eux, un moment de formation continue efficace ; on peut penser que maintenant, la télévision irrigue véritablement leur pratique pédagogique.

A. L.

*Abstract.* On the basis of the observation that the average time spent by children in front of the television is constantly increasing, the author has instituted a form of training calculated to take into account, in the school setting, the process of socializing the child by means of television. The experiment, which lasted from October 1985 to June 1986 was carried out with 110 children, with the help of teachers who had followed a course at the audio-visual centre of Liège. The author retraces for us the different phases of the experiment : analysis of behaviour while listening - training in the language of the animated image - sensitization to televisual techniques - production of a piece of work.

« To watch television », after this experiment, has become, for the children, a real « activity ». As for the teachers, this period was, for them, a continuous period of useful training. One may feel sure that, now, television really irrigates their teaching practice.

## GENÈSE DE L'EXPÉRIENCE

L'origine de cette recherche et de l'action de formation qu'elle a déclenchée tient à *un constat* : nos enfants passent aujourd'hui plus de temps devant leur écran de télévision que sur les bancs de l'école. En Belgique, des statistiques récentes font apparaître qu'entre 1967 et 1982, la durée d'écoute moyenne pour les enfants de 10 à 13 ans est passée de 82 minutes à 146 minutes par jour. Cette progression est plus spectaculaire encore dans une ville comme Liège, dont la densité de câblage est l'une des plus importantes du monde.

Ce constat soulève immédiatement *une question* : quelle est l'attitude de l'école à l'égard de ce phénomène et des profondes modifications du processus d'apprentissage qu'il implique ? Cette question entraîne inévitablement une sous-question : quel est l'impact que ce phénomène peut avoir sur la formation des enseignants ? Face à l'importance accrue de cette forme très spécifique d'« école parallèle » qu'est la télévision, l'institution scolaire semble avoir développé quatre types de réponses.

La première réponse consiste simplement à ignorer ce qui est en train de se passer. L'école reste totalement étrangère à l'environnement médiatique et à la prégnance qu'il peut exercer sur l'enfant. Le deuxième type de réponse consiste à essayer de déconstruire par le mépris les apports et l'influence de la télévision sur le savoir, le savoir-faire et le savoir-être de l'enfant. L'école est détentrice de la « culture noble ». Elle entend bien éviter toute compromission avec ce qu'elle considère être une sous-culture, synonyme tout au plus de divertissement. Cette attitude de rejet est renforcée par un certain malaise que l'école essaie de dissimuler. Les multiples configurations de la culture mosaïque l'inquiètent car elle ne peut pas leur appliquer les schémas traditionnels d'appropriation. La troisième réponse s'identifie à un essai de récupération ou de domestication de l'image télévisuelle. C'est la réponse chère à la Télévision Scolaire et aux stratégies de contenu, de forme et d'exploitation pédagogique qu'elle met en place. Sans vouloir la condamner globalement, il est certain que la Télévision scolaire donne bonne conscience à beaucoup d'enseignants, qui s'estiment en droit d'évacuer l'autre télévision, celle qui paradoxalement devient alors parallèle. Une quatrième réponse existe. Elle tient compte de la demande d'une nouvelle génération qui a grandi au sein des médias. Elle admet que l'avènement de la télévision a radicalement modifié le processus de socialisation de l'enfant. Elle prend en compte les mutations psychologiques que l'environnement télévisuel a occasionnées chez l'enfant, l'évolution des capacités d'apprentissage. Cette quatrième réponse de l'école engendre une volonté d'intégration, le désir de donner à l'enfant les moyens nécessaires pour maîtriser le langage de l'image et pour éveiller chez lui un sens critique. Une telle éducation aux médias participe d'un simple souci démocratique. C'est peut-être une des raisons du peu d'importance qu'on lui accorde dans les programmes d'études et plus particulièrement dans la formation des enseignants.

Cette attitude adulte de l'école à l'égard des médias, nous l'avons découverte dans l'Opération Jeune Téléspectateur Actif (JTA). Pour rappel, JTA était essentiellement un programme de formation visant à rendre le jeune téléspectateur plus critique dans sa programmation.

L'expérience débuta en 1980 et dura trois ans. Elle touchait à la fois les milieux scolaires, les associations de loisirs socio-culturels et la cellule familiale. Nous avons été séduits par cette volonté de traiter la télévision dans sa globalité de phénomène social, sans négliger pour autant sa spécificité sur le plan du langage et de l'apport pédagogique. L'action conjointe des parents, des enseignants et des animateurs était également une originalité qui avait retenu notre attention.

À nos yeux, JTA pouvait devenir la première étape d'une véritable initiation des enfants et de leurs enseignants aux médias et devait, tôt ou tard, susciter de nouvelles stratégies pédagogiques. Nous avions un modèle et étions convaincus de l'enjeu que devait représenter la transposition d'une telle expérience sur le plan local.

### LA SPÉCIFICITÉ DE JTA-LIÈGE

Nous avons maintenu les mêmes objectifs de formation et d'analyse du comportement télévisuel, mais nous avons réduit considérablement le public visé et la diversité des activités, tout en introduisant des notions appartenant à un champ éducatif qui nous était plus proche. Nous avons voulu éviter de réduire l'opération à une enquête sociologique sur la consommation télévisuelle en un lieu et un moment donnés. Parallèlement, nous avons voulu exclure la simple approche sémiologique ou l'information technique pour elle-même.

En fait, JTA-Liège a porté sur quelque cent dix enfants du troisième degré de notre enseignement primaire (12 à 13 ans). Ces enfants proviennent de six écoles communales liégeoises, choisies en fonction de critères d'échantillonnage socio-culturel et de proximité géographique.

Nous avons voulu que les instituteurs titulaires de ces classes soient d'anciens stagiaires du Centre Audiovisuel. Comme tels, ils avaient suivi des modules de formation continue et notamment une initiation aux moyens audiovisuels et à leur méthodologie. Ils étaient donc formés aux fondements du langage télévisuel et aux principes de base de la réalisation en vidéo. Cette option nous a permis d'accroître indirectement la petite équipe de formateurs du Centre Audiovisuel et elle a offert aux instituteurs une opportunité idéale de mise en pratique des connaissances acquises. Elle permet, en outre, de ne pas dissocier la formation continue des enseignants de la formation initiale de leurs élèves. Ce décloisonnement nous paraît essentiel si l'on veut assurer la validité de la majorité des actions de formation continue, surtout en audiovisuel.

La présence des instituteurs a été un élément fondamental du bon fonctionnement de l'opération. Ils ont constitué l'articulation privilégiée entre les enfants, les parents et les promoteurs de l'expérience. Vivant quotidiennement avec leurs élèves, ils savent mieux que quiconque quel vocabulaire utiliser, à quelle méthodologie faire appel, à quel rythme travailler. Comme ils ont seuls la gestion de leur classe, ils peuvent programmer les moments les plus opportuns pour tel ou tel type d'activité. Ce fut là, d'ailleurs, une des raisons de notre choix de classes d'enseignement fondamental (et non d'enseignement secondaire, par exemple).

Une autre spécificité de JTA-Liège est son implantation dans une texture audiovisuelle très particulière. Liège est une des villes les plus câblées. Cette densité de câblage va de pair avec un accès à 16 programmes et avec une présence importante de magnétoscopes (98 % des familles avec lesquelles nous avons travaillé ont la télédistribution, plus de 50 % possèdent un magnétoscope). Deux télévisions communautaires diffusent des programmes sur Liège. Leur présence, leur politique de production, leur collaboration, ne peuvent être sous-estimées dans une opération comme celle-ci.

D'autres facteurs spécifiques viennent s'ajouter à ces considérations : un taux élevé d'immigration, l'absence d'une réelle « alphabétisation audiovisuelle », l'urgente nécessité d'implanter dans l'enseignement une volonté de dialogue avec tous les partenaires potentiels sur le plan audiovisuel. La perspective de programmes TV de formation destinés à la communauté éducative liégeoise n'est pas non plus étrangère au profil de l'opération et à l'analyse du comportement d'écoute d'une population scolaire susceptible de participer à l'élaboration ou à la réception de ces programmes.

Enfin, la collaboration effective du Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège aux phases d'analyse et d'évaluation est un élément qui a également contribué à la spécificité de JTA-Liège.

L'opération, qui a débuté en octobre 85 et s'est terminée en juin 86, comprend trois volets essentiels : une analyse du comportement de l'enfant face au petit écran et de son degré de compréhension de certains messages télévisuels, une période de formation au langage de l'image animée et plus spécialement aux mécanismes de certains types d'émissions comme le journal télévisé, le spot publicitaire, le feuilleton TV, enfin un post-test et une évaluation sur la pertinence des actions de formation.

## ANALYSE DU COMPORTEMENT D'ÉCOUTE

Dans un premier temps, chaque enfant a été interviewé sur son comportement d'écoute. Il s'agissait d'*interviews individuelles semi-structurées*. La méthode a été choisie comme mode d'investigation pour favoriser au maximum l'expression de l'enfant et pour pouvoir plus facilement moduler et nuancer les questions. Cette approche permet aussi de développer un rapport personnel avec l'enfant, de le mettre en confiance et de le valoriser par l'intérêt qu'on lui porte et l'écoute qu'on lui prête. Le but était, on le comprendra facilement, de dépasser le seul aspect quantitatif: nombre d'heures que l'enfant passe devant la TV, titres des émissions qu'il regarde, etc. L'essentiel était de mettre en lumière les goûts de l'enfant, les relations qui se tissent entre lui et ses parents autour de la télévision, la manière dont les enfants ressentent certaines émissions, les activités qui peuvent naître de ces longs moments de confrontation entre l'écran et l'enfant, l'incidence que la TV peut avoir sur le goût à la lecture, sur le travail scolaire en général, ou sur sa vie affective.

Il ressort de ces interviews que la télévision est un phénomène omniprésent dans la vie de l'enfant, qu'elle imprègne sa manière d'agir et sa façon de penser. Les souvenirs que l'enfant garde sont très flous. Peu d'images émergent du flot, peu d'entre elles se fixent en mémoire. Les goûts de l'enfant s'orientent nettement vers les séries américaines et vers les films comiques, mais la publicité l'attire beaucoup par ses aspects spectaculaires et ludiques. Le journal télévisé constitue un cas particulier dans la programmation car il est « imposé » à l'enfant par les parents. Le journal télévisé intéresse l'enfant, qui souvent se déclare choqué par ce qu'il y découvre, mais toute l'articulation d'un journal télévisé lui échappe. Le vocabulaire est trop souvent inaccessible, les connaissances pré-requises trop nombreuses et la plupart des codes restent hermétiques. Aucune synthèse cohérente, aucune continuité. L'enfant donne une foule de détails sur un fait précis, mais il ne perçoit pas l'ensemble de l'information.

Ces premières observations vont être confirmées au cours des *visionnements* qu'on va proposer aux enfants. Chaque émission ou fragment d'émission sera accompagné d'un questionnaire visant à mieux cerner les problèmes de perception, de compréhension, de mémorisation. Les réponses aux questionnaires confirment le fait que l'enfant ne sait pas s'arrêter à la notion de plan, qu'il la confond avec toute la séquence, voire avec la totalité de l'extrait. Les rapports entre l'image et le son posent eux aussi de gros problèmes, de même que toute la dialectique qui s'installe dans une émission d'informa-

tion où le présentateur fait appel à des témoignages, des illustrations, des spécialistes. Il y a là tout un jeu de rôles qui ne se cerne pas facilement. Le passage du direct au différé, les artifices du montage, les notions de l'organisation spatiale et temporelle d'une relation d'événement, sont autant de points que l'équipe de formation va devoir prendre en charge car leur méconnaissance hypothèque gravement une attitude active de l'enfant par rapport à ce qui lui est proposé.

En fait, si l'intérêt de l'enfant est grand pour l'image télévisuelle, la nécessité d'un apprentissage structuré apparaît tout aussi évidente. Une chose en tout cas est certaine : dès l'instant où des questions sont posées sur l'image comme objet d'analyse, on remarque immédiatement une plus grande attention, un désir de communication, le plaisir de s'exprimer à propos de quelque chose dont on n'imaginait pas qu'on puisse se préoccuper au cours...

Parallèlement à ces interviews et à ces visionnements accompagnés de grilles d'analyse, des rencontres ont été organisées avec *les parents*.

Leur rôle est évidemment fondamental dans la dynamique que nous essayons de mettre en place. Nous savons que notre intervention ne pourra être efficace à long terme que si nous les associons au travail qui est accompli en classe ou au Centre Audiovisuel. Il est essentiel que nous connaissions leur attitude face au phénomène télévisuel, leur perception du rôle de la TV dans l'éducation de leur enfant, la liberté qu'ils lui octroient face au petit écran.

Trois approches sont utilisées : le questionnaire-enquête, la réunion de groupe avec les parents des élèves d'une même classe, l'entretien individuel. Il apparaît immédiatement que les parents accordent une grande importance au rôle que peut jouer la TV dans l'apprentissage de leur enfant et dans sa vie affective. Tous sont conscients de l'impact que peut avoir la TV sur l'information de leur enfant. Mais la plupart d'entre eux avouent en même temps ne pas être préparés à entamer un dialogue constructif avec leur enfant les rares fois où celui-ci leur pose des questions. Ici aussi, on ressent la nécessité d'un « guide familial de la télévision », qui regrouperait des jeux, des activités et des informations permettant aux parents de parler de la télévision avec leurs enfants et de ne pas se limiter à voir en elle un simple « baby-sitter électronique ».

À l'issue de cette première étape, les grands axes de la formation sont étudiés et programmés avec les instituteurs. La cohérence d'une équipe est la condition première de son bon fonctionnement. Les rôles de chacun doivent être précisés et les charnières entre l'action des animateurs du centre audiovisuel et celle des instituteurs doivent être définies avec soin.

## FORMATION AU MÉDIA TÉLÉVISUEL

Cette formation a commencé en janvier 86. En fait, certains instituteurs avaient déjà eu l'occasion d'aborder avec leurs élèves les rudiments du langage de l'image. Mais pour la plupart des enfants, des notions telles que l'échelle des plans, les angles de prise de vue, les mouvements de caméra, le montage, étaient totalement inconnues.

Cette première *initiation au langage de l'image* se limite, dans un premier temps, à l'identification des principaux éléments de l'image statique et à l'analyse de leurs fonctions. La difficulté consiste évidemment à éviter toute terminologie trop hermétique pour pouvoir en toute spontanéité entamer avec les enfants un dialogue véritable.

Un autre danger à éviter est l'uniformité des supports et des références. Il faut non seulement pouvoir faire appel, selon les exigences méthodologiques, à la cassette vidéo, au film 16 mm, à la diapositive ou à l'affiche, mais également à des images de fonctions et de contenus aussi variés que possible; photos de presse, reproductions de peinture, vignettes de bandes dessinées, illustrations extraites de manuels scolaires, dépliants publicitaires, etc. Au sein de cette typologie, l'image publicitaire occupe certes une position privilégiée. Elle accroche le regard de l'enfant, lui procure un certain plaisir en lui accordant une sorte de maîtrise sur le produit présenté.

Dans une deuxième temps, c'est la séquence qui est analysée, dans les interactions qu'elle implique entre ses composantes, dans son déroulement narratif, dans ses charnières et signes de ponctuation. La notion de montage en découle inévitablement. Une approche du concept de montage avec des enfants est généralement passionnante. Elle entraîne une série d'activités de structuration spatio-temporelle qui doivent se fonder sur une maîtrise syntaxique et sur le développement d'une pensée logique. Elle conduit, en outre, aux premières découvertes de l'implicite idéologique. Ici aussi, bien sûr, il faut pouvoir disposer d'un échantillonnage très large pour faire percevoir comment la « une » d'un quotidien, le journal télévisé, le document

d'actualité, la campagne d'information ou de promotion obéissent, en définitive, aux mêmes impératifs.

Le recours à des textes et à leur transposition en images et sons est partie intégrante de la réflexion élaborée dans un tel contexte. Certains de nos collègues se sont inspirés de manuels comme celui d'Yveline Baticle, d'autres ont initié leurs enfants à l'élaboration de planches de bandes dessinées au départ d'une recherche documentaire et d'un scénario écrit en équipes... Tous en sont arrivés à poser le problème du découpage technique et des mutations subies par le texte écrit.

Dans un troisième temps, on est passé aux mouvements de caméra. Les instituteurs avaient reçu comme consigne de les introduire le plus tard possible, à un moment où ces mouvements devenaient indispensables, sur le plan narratif, descriptif ou dramatique. Chaque mouvement acquiert ainsi une raison d'être objective et s'intègre efficacement aux autres éléments de langage. Chaque mouvement devient aussi indissociable de son minutage et répond, dès lors, à des critères de lisibilité, de compréhension ou d'impact affectif. Cette signification attribuée au minutage de chaque plan, de chaque mouvement, n'échappe pas aux enfants. Encore faut-il qu'ils soient progressivement entraînés à se départir de leur position privilégiée d'émetteur pour occuper, quelques instants, celle de récepteur. C'est ainsi que la notion de minutage d'un mouvement peut devenir le point de départ d'une très belle initiation technique, elle peut aussi être l'occasion d'une réflexion sur certains aspects de la perception, sur la nécessité d'une observation inséparable de l'analyse, sur les notions de rigueur et de tolérance lorsqu'on s'adresse à autrui. Une initiation au langage télévisuel — comme toute formation à l'image — se doit d'inclure semblables préoccupations.

La diversité des supports et des types d'illustrations, à laquelle il a été fait allusion, fait apparaître assez rapidement les ensembles et sous-ensembles de fonctions, les points de convergence et les oppositions. L'approche multimédia permet aussi, nous semble-t-il, de relativiser les notions enseignées et de montrer, en tout cas, qu'elles ne sont point figées et que leur adaptabilité est la meilleure garante d'une communication efficace. Comme toutes les règles de grammaire, les préceptes de la grammaire de l'image doivent être appréciés de telle manière qu'ils puissent être toujours transgressés à bon escient.

Lors de leur stage d'initiation au Centre Audiovisuel, les instituteurs, qui ont travaillé comme relais dans l'opération JTA-Liège, ont

reçu une information sur les ressources qui étaient à leur disposition et sur les possibilités de concevoir et de réaliser des documents complémentaires « à la carte ». Dans une opération comme celle-ci, l'importance d'un tel centre de ressources est essentielle. Les formateurs doivent pouvoir trouver tout ce dont ils ont besoin pour pouvoir adapter rapidement leur méthodologie à la configuration des objectifs intermédiaires et des publics-cibles. L'intendance ne peut donc faire défaut. Il nous paraît donc primordial de fixer les normes de travail en fonction des infrastructures existant réellement. Le nombre d'élèves qui a été fixé pour l'opération, le calendrier des activités de formation, les modalités de l'évaluation, sont fonction de cette considération.

Lorsque les instituteurs eurent terminé leurs activités de formation générale au langage de l'image télévisuelle, un deuxième volet de la formation a été mis en place. Il s'est agi alors de présenter aux enfants les *mécanismes de messages télévisuels* plus particulièrement choisis pour leur prégnance et le rôle qu'ils peuvent assumer dans une approche critique de l'image et de l'information. Dans cette optique, nous avons porté notre choix sur le *journal télévisé* et le *spot publicitaire*. Instituteurs et animateurs du centre audiovisuel ont ici travaillé ensemble dans les classes.

Chaque fois, les fonctions ont été mises en évidence et l'analyse a porté sur les contenus, les procédés de dramatisation, le découpage, les rapports image et son. Pour le journal télévisé, une attention particulière a été accordée aux principales rubriques, aux raccords, au jeu constant entre direct et différé, aux rôles respectifs du présentateur, du commentateur et des invités en studio. Quelques aspects techniques ont également été abordés, touchant au sous-titrage, aux effets spéciaux, aux éclairages, à des procédés comme l'incrustation. L'accent a été également mis sur la notion de travail en équipe, de responsabilité partagée et d'« information-spectacle ».

Pour les spots publicitaires, les activités de formation ont surtout mis en évidence la diversité des procédés d'accrochage sous-tendant l'argumentation destinée à convaincre le consommateur potentiel. Nous avons eu ici de nouvelles preuves de l'intérêt qu'il y a à faire appel à la publicité pour mieux faire comprendre la raison d'être de tel ou tel élément du langage de l'image. La mise en évidence par le gros plan, la couleur, la lumière, le choix d'un type de composition, le jeu sur la profondeur de champ, l'importance du décor dans un cadrage, la succession des plans, leur enchaînement, leur minutage, les rythmes sonores, visuels et narratifs, tout cela trouve dans le spot publicitaire des applications qu'il est relativement simple de faire

percevoir et d'expliquer à des enfants. En outre, les redondances image/son/texte permettent d'évoquer de manière concrète le principe de l'ancrage, du conditionnement. L'intérêt suscité chez l'enfant par ces problèmes est évident, de même que son désir d'aller plus loin dans la compréhension et dans la recherche. Cet intérêt a aussi le mérite de débloquer l'expression verbale et graphique et surtout d'ouvrir à l'analyse un champ d'où ne sont pas exclus l'aspect ludique, l'émerveillement, la connivence, voire la complicité entre l'animateur et l'enfant. Dès ce moment, on sait que le regard de ces enfants sera autre dès qu'ils se retrouveront face au petit écran. On s'aperçoit aussi que les instituteurs avec lesquels nous travaillons découvrent de nouveaux champs d'activité. Dans certains cas, ils découvrent également des regards neufs chez leurs élèves. L'utilisation de grilles d'observation, de techniques d'analyse, d'un chronomètre, ou de l'arrêt sur image, accrédite auprès de l'enfant la thèse d'une pub construite, étudiée, ciblée et rigoureuse dans sa démarche. Cette prise de conscience n'a fort heureusement pas comme conséquence de lui enlever le plaisir qu'il a à voir des pubs. Cette constatation est importante, elle est essentielle même, dans l'opération que nous poursuivons. Il n'est pas question de « récupérer » le spot publicitaire pour le convertir en un nouveau formalisme sur l'image, notre but est d'entraîner l'enfant à voir d'un œil un peu différent, mais nous entendons bien que reste intact pour lui le plaisir de voir...

Un troisième aspect de la formation vise à présenter *l'outil vidéo*, à répondre aux questions nombreuses que les enfants posent au plan *technique*. Plusieurs classes sont allées visiter les studios de la RTBF-Liège: des rencontres ont été organisées avec des « professionnels » de l'image: réalisateurs de vidéo-clips, reporters TV, monteurs. Les coulisses du phénomène TV, quelques aspects économiques, des anecdotes de tournage, sont des éléments, à nos yeux, aussi importants qu'une initiation sémiologique.

La dernière phase de la formation est essentiellement pratique, puisqu'il s'agit d'une *réalisation* conçue, tournée et mise en forme par les enfants. Cette réalisation n'est évidemment pas une fin en soi. C'est un élément supplémentaire permettant à l'enfant de « prendre ses distances » par rapport au produit télévisuel.

Faire des images, les organiser, leur donner une cohérence, une signification, un rythme, c'est probablement le meilleur moyen de comprendre d'autres images et de voir comment elles fonctionnent.

Quant aux instituteurs, la participation à un ensemble d'activités comme celles-ci est certainement l'un des moments les plus efficaces

de leur formation continue; elle devient, par ailleurs, la première étape d'un chemin qui doit les conduire à une véritable intégration de la TV à leurs activités pédagogiques.

## ÉVALUATION

Le mois de juin a été consacré à l'évaluation de l'opération. De nouveaux visionnements accompagnés de questionnaires et de grilles d'observation ont eu lieu dans les classes. Une évaluation détaillée fera l'objet d'un rapport qui sera publié par le Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège.

Dès à présent, on peut dire que regarder la TV est devenu pour ces enfants une « activité » impliquant un certain nombre de processus mentaux jusqu'alors inexistantes ou fragmentaires. On peut parler d'un véritable bond qualitatif sur les plans de la perception, de la compréhension, du transfert et de la mémorisation. L'observation est plus systématique, l'analyse existe enfin, elle est même parfois très fouillée. L'esprit critique joue et remet en question le premier impact affectif. Les comparaisons entre séquences témoignent d'un plus grand esprit de synthèse. Dans l'ensemble, les résultats paraissent devoir être positifs. Il n'en reste pas moins vrai que ce sont, ici aussi, les élèves bien encadrés socio-culturellement qui ont fait les progrès les plus spectaculaires. Les images télévisuelles suscitent des échanges nombreux et précis entre enfants. Les enseignants l'ont tous clairement perçu. Ils ne peuvent plus sous-estimer l'importance d'une source d'informations et d'émotions qui marquent quotidiennement leurs élèves tant dans leurs modèles de comportements que dans leur processus de socialisation. Mais, au-delà de cette conviction, ces enseignants savent maintenant que l'audiovisuel dans leur classe ne pourra plus jamais se limiter à une fonction exclusivement informative ou illustrative. Il est devenu objet d'analyse et déclencheur de réflexion. Il s'impose comme langage et réclame, par conséquent, un apprentissage spécifique. Il est moyen de communication et n'est donc pas concurrentiel mais complémentaire de l'expression orale ou écrite. Un tel constat contribue évidemment à faire éclater les configurations traditionnelles de transmission des connaissances et oblige l'enseignant à remettre en question une pédagogie qui ne serait plus fondée sur l'action éducative de la seule institution scolaire.

On peut légitimement espérer que les enfants qui ont participé à JTA-Liège regarderont désormais leur petit écran avec un regard plus

attentif, plus critique peut-être. On peut même supposer que les enseignants qui ont été impliqués, à des titres divers, dans l'opération ne pourront plus ignorer que la télévision peut véritablement irriguer leur pratique pédagogique.

**Michel CLAREMBEAUX**  
Responsable du Centre Audiovisuel de la ville de Liège.