A propos de Marcel Frydman, *Télévision et violence.*
Télévision et violence. Bilan + réponses aux questions des parents et éducateurs, Editions Médicales et Paramédicales de Charleroi (EMPS) et Editions Médicales Internationales (EMIS), Charleroi, 142 pages.
Daniel Peraya TECFA/FPSE Université de Genève[1]

L'ouvrage présente une synthèse de recherches menées par M. Frydman et certains de ses collaborateurs (Asselbourg. M., Foucart P., Kaiser A., Minchin A., Wattier Ph.) dans le cadre du service de psychologie sociale de l'Université de Mons-Hainaut. Ces recherches concernent, d'une part les effets de la violence filmée sur un public d'enfants et d'adolescents et, d'autre part l'efficacité de diverses stratégies d'accompagnement (présentation du film, discussion et verbalisation après vision, initiation au langage cinématographique) susceptibles de limiter les comportements agressifs induits par de tels spectacles filmiques. La thèse est simple et la démarche semble aller de soi: si l'on peut démontrer expérimentalement que la violence provoquée, à court terme, par la télévision peut être atténuée par une verbalisation ou par une éducation au langage cinématographique, il reste à organiser un tel type de prévention au sein de l'école.

Les travaux de Frydman s'inscrivent dans la tradition universitaire et académique de la recherche expérimentale sur l'effet des médias: ils intéresseront donc au premier chef le psychologue expérimentaliste, le chercheur en communication sociale, le "médialogue", qui tous portent sur cette problématique un regard scientifique. Cependant, vu l'importance des questions posées —des réponses proposées—, les psychopédagogues, les éducateurs, les enseignants, les animateurs et, bien sûr, les parents seront également concernés.

Aussi, conscient de la duplicité de son public, l'auteur a-t-il conçu délibérément un texte à deux niveaux de lecture: le public non-spécialiste s'attachera aux principales conclusions, au corps du texte. Le chercheur pourra, quant à lui, s'attarder à la description des dispositifs expérimentaux et aux analyses statistiques afin d'apprécier la validité de la démarche et des résultats. La typographie —des caractères de taille réduite pour ces informations plus techniques— aide par ailleurs à orienter le lecteur selon le niveau choisi. Enfin, le livre présente un certain nombre d'outils qui facilitent la recherche et une lecture transversale: un glossaire, un index thématique, un index des noms et une bibliographie assez complète.

L'ouvrage, après avoir situé les données du problème "La violence à l'écran" (*Chapitre 1*), présente une sélection des principaux travaux antérieurs dans le domaine (*Chapitre 2*), puis les recherches du service de psychologie sociale de l'Université de Mons-Hainaut (*Chapitres 3*, *4* et *5*). Enfin, dans une perspective psychopédagogique élargie, l'auteur définit des stratégies de formation aux médias et propose une méthodologie pour une éducation audiovisuelle (*Chapitre 6*).

La problématique naît de la convergence de plusieurs tendances de la recherche en psychologie sociale. Tout d'abord, il y a le fait que les comportements agressifs sont devenus un des principaux centres d'intérêt de cette discipline. Ensuite, la généralisation de la télévision dans les foyers a favorisé les études relatives à l'incidence de ce média sur les jeunes, sur la vie familiale, sur le travail scolaire, sur l'occupation du temps de loisirs, etc. Enfin, la prise de conscience de l'accroissement sans commune mesure des scènes de violence dans les programmes télévisuels américains (90 % entre 1951 et 1964), puis européens. Les

[1] Merci à Marcel Crahay pour ses remarques et suggestions.

contraintes du marché et la situation de concurrence ne laissent d'ailleurs aucune raison d'espérer que les producteurs et les programmateurs puissent un jour inverser le mouvement.

Des travaux antérieurs, l'auteur retiendra notamment les recherches relatives aux effets de la violence filmée sur les conduites mimétiques (Bandura et al., 1963; Liebert et Baron, 1972; Milgram, 1977; Berkowitz, 1970), aux réactions émotionnelles (Lazarus et Alfert, 1966) et à l'accroissement de l'anxiété (Noble, 1970), à la tolérance à la violence dans la vie réelle (Drabman et Thomas, 1974), enfin à l'existence éventuelle d'un effet cathartique (Walters, 1963; Feshbach, 1955, 1961, 1971 et 1976). L'auteur retiendra de ces très nombreuses recherches, la synthèse proposée par Leyens (1979) qui paraît suffisamment éclairante et significative de ce paradigme:

- les films violents augmentent l'agressivité des sujets surtout s'ils sont enclins à développer un comportement agressif;
- en cas de combat, si le vainqueur constitue une figure d'identification positive, l'agressivité s'en trouve renforcée[2];
- la violence réelle entraîne plus d'agressivité que la violence filmée.

Ces résultats ne sont cependant pas toujours à prendre pour argent comptant: l'auteur souligne à juste titre les difficultés à maîtriser les variables parasites et à interpréter les résultats qui sont d'ailleurs parfois contradictoires: les études de Milgram, par exemple, ont infirmé l'hypothèse —validée par d'autres dispositifs— selon laquelle, dans une situation de frustration, un comportement asocial présenté préalablement à la télévision pourrait être reproduit par les sujets. Quant à l'hypothèse d'un effet cathartique de la violence filmée, si elle a été confirmée par les travaux de Feshbach, elle a été infirmée par Zillmann et al. (1976). L'auteur rappelle aussi, avec raison, l'une des principales critiques faites à ce courant expérimental: ces recherches portent rarement sur le milieu naturel; il est donc difficile de généraliser leurs conclusions. Une exception cependant qui semble avoir inspiré les recherches de l'auteur, celle de Leyens et Camino (1974); elle s'est déroulée en Belgique dans une institution spécialisée accueillant des adolescents placés par le Ministère de la Justice et ses résultats corroborent ceux obtenus dans les conditions de laboratoire.

Les études menées dans le cadre du service du Prof. Frydman sont d'abord des études de terrain: les sujets étudiés sont maintenus dans leur milieu naturel et c'est en cela qu'elles se différencient de la plupart des études précédentes effectuées en laboratoire. De plus, la répétition d'expériences quasiment identiques avec des publics d'âges différents devrait permettre d'atteindre un degré de généralisation et une connaissance plus globale qui ont souvent fait défaut aux études expérimentales. Enfin, au cours de cette dizaine d'années de recherche (depuis 1981), à la faveur des résultats successifs, les hypothèses se sont précisées et ont évolué: de l'influence de la violence filmée à l'efficacité des stratégies de prévention. Les hypothèses latérales se sont multipliées et, par conséquent, les dispositifs expérimentaux ont été modifiés et complexifiés au risque d'ailleurs de perdre un peu de la rigueur à laquelle tout expérimentaliste serait en droit de s'attendre.

Les premières études portent sur les effets de la violence filmée au niveau des enseignements maternel (4 à 6 ans) et primaire (9 à 14 ans) et chez les adolescents (14 à 17 ans) ainsi que sur les stratégies de prévention. Ce dernier aspect s'appuie sur les résultats des

---

[2] Il est troublant d'avoir assisté dans les salles de cinéma de la Rue X et de l'avenue Bourghiba à Dakar, dans les années '78-'80, à des projections du film *Rocky* durant lesquelles le public composé exclusivement de Sénégalais encourageait verbalement et physiquement Rocky, le bon, le pur qui, refusant de céder au chantage et aux combats truqués, livrait un combat sans pardon contre un boxeur "pourri", vendu ... mais noir. Etrange retournement, qui rappelle à propos qu'un manichéisme peut en cacher un autre ...

études de Lazarus et Alfert qui avaient montré que les réactions émotionnelles des sujets suite à la vision de scènes violentes peuvent être atténuées par les explications et les commentaires d'un présentateur. Nous ne détaillerons pas les dispositifs expérimentaux mis en place ni les modes de traitement. Seules les conclusions retiendront pour l'instant notre attention:

- la présentation de dessins animés violents augmente la probabilité d'apparition chez les élèves de conduites agressives tant verbales que physiques;
- cet effet n'apparaît cependant pas ou se voit en tous cas diminué si l'enseignant suscite un échange de vues;
- on observe une atténuation de l'influence négative de la violence filmée lorsqu'une présentation prépare les sujets à ce qu'ils vont voir et affronter;
- le meilleur résultat est obtenu en conjuguant ces deux stratégies;
- l'hypothèse d'une augmentation des comportements agressifs à moyen terme n'a pu être confirmée pas plus que celle d'un effet d'entrave aux manifestations de sociabilité.

Ces conclusions corroborent les résultats généralement mis en évidence antérieurement. Leur originalité porte plus particulièrement sur les stratégies de prévention des effets de la violence. C'est cette piste qu'a explorée le service dès 1984-1985 en mettant au point un programme systématique d'initiation au langage cinématographique dans l'enseignement primaire et secondaire afin de voir si un tel programme pouvait devenir l'élément clé d'une stratégie de prévention de la violence filmée. Les hypothèses étaient nombreuses et dans l'ensemble, ont été confirmées:

- la discussion du film diminue le taux d'agressivité induite par le vision de la violence filmée;
- une initiation aux techniques cinématographiques s'avère être une stratégie préventive efficace, qu'elle soit de courte ou de longue durée;
- la durée de cette initiation est un facteur important puisque les résultats les plus probants ont été obtenus lors d'un traitement long;
- le contenu de cette initiation doit être adapté à l'âge des enfants puisque les effets du traitement dépendent de la classe d'âge;
- dans tous les cas, les formes de prévention proposées diminuent chez les sujets le stress et l'anxiété provoqués par une exposition à la violence filmée;
- les stratégies les plus efficaces combineraient éducation cinématographique et activités de verbalisation (discussions, échanges de vue, etc.);

Ces résultats ont été ensuite soumis à une vérification dans le cadre de nouvelles expérimentations avec d'autres échantillons de jeunes délinquants des deux sexes, placés dans des établissements d'observation de l'Etat. Les résultats corroborent ceux enregistrés lors des précédentes expérimentations, aussi ne les détaillerons-nous pas.

A la suite de ces recherches, l'auteur propose l'intégration dans le curriculum scolaire d'une éducation aux médias favorisant l'acquisition d'une double compétence: d'une part, la lecture de l'image et la capacité à décoder l'information audiovisuelle transmise par les médias et d'autre part, l'expression audiovisuelle et l'aptitude à communiquer grâce à ses différents moyens. Le projet s'inscrit dans une politique éducative plus large visant au développement de l'esprit critique ainsi qu'à l'émancipation et à l'autonomie des individus. Dans cette optique, l'auteur propose une méthodologie d'apprentissage du décodage de l'image fondée sur l'observation du visuel et sur l'incitation au recueil d'informations, stratégie expérimentée par ailleurs avec succès dans d'autres domaines. Il s'agit pour l'apprenant d'exploiter un matériel de référence et, à partir de celui-ci, de résoudre des situations-problèmes formulées à travers différentes formes de questions fermées (choix multiple à plusieurs options concurremment acceptables, appariement de propositions). Les documents de travail se répartissent selon une

échelle de difficultés croissante à 10 degrés, basée sur les trois critères suivants: la présence ou l'absence d'un indicateur, le nombre de consultations et la nature du traitement (Frydman et Jambes[3]). La proposition serait alors de concevoir selon ce modèle un matériel de référence adapté à l'éducation audiovisuelle et cinématographique dont il est donné quelques exemples élémentaires, malheureusement fort élémentaires.

Si l'on demeure au niveau des ces conclusions générales, les recherches présentées dans ce livre présentent une cohérence et une logique qui ne manqueront pas de séduire les éducateurs et le grand public auquel s'adresse l'ouvrage. Nul ne pourrait d'ailleurs de bonne foi les réfuter. Cependant au-delà d'une conviction de principe, l'auteur n'emportera pas nécessairement l'adhésion du chercheur. Et ce, pour plusieurs raisons.

D'abord, les dispositifs expérimentaux et l'interprétation des résultats, *au vu de l'information qui nous est donnée*, n'échappent pas à certaines critiques. Ensuite, il est des questions —le médialogue les dira essentielles— qui semblent avoir échappé complètement à la problématique des auteurs. Enfin, les propositions d'éducation audiovisuelle demandent de notre point de vue à être remises dans leur contexte tant scientifique qu'institutionnel.

La démarche expérimentale et la rigueur méthodologique suscitent, pensons-nous, quelques réserves que nous expliciterons à partir de quelques exemples. Attardons-nous un instant sur la seconde expérience qui analyse les répercussions de la violence filmée au niveau de l'enseignement secondaire. Le dispositif comprend deux groupes de contrôle (C, F) et quatre groupes expérimentaux (A,B,D,E)[4]. Chacun de ceux-ci a subi un traitement différencié par le nombre, le rythme et la nature même du traitement. En synthèse:

- **Gr.A**: projections de films violents, 9 projections, une par semaine durant deux mois;
- **Gr.B**: projections de films violents suivies d'une discussion de groupe, 9 projections, une par semaine durant deux mois ;
- **Gr.D**: projections de films violents, 11 projections, trois à quatre par semaine durant un mois maximum;
- **Gr.E**: projections de films violents précédées d'une discussion de groupe, trois à quatre par semaine durant un mois maximum;
- **Gr.C**: projections de films non-violents, 9 projections, une par semaine durant deux mois;
- **Gr.F**: projections de films non-violents, 11 projections, trois à quatre par semaine durant un mois maximum.

Sur le dispositif lui-même, notons déjà que les 6 groupes ne sont pas neutralisés du point de vue de la variable dépendante (le taux d'agressivité) même s'ils peuvent être considérés comme équivalents, trois par trois: (A, B, C) d'une part et (D, E, F) d'autre part.

Du point de vue des effets du traitement sur les comportements agressifs, l'auteur relève le cas des Gr. A et D qu'il considère comme remarquable. Les résultats montrent que, par rapport aux prétests, l'augmentation de l'agressivité des sujets durant le traitement est significative dans le groupe D alors qu'elle ne l'est pas dans le groupe A. Mais comment alors arriver à cette conclusion: "De tels résultats confirment notre première hypothèse, *au moins pour un des deux échantillons concernés, et renforcent, par conséquent*[5], la principale

---

[3] Cf. Frydman M. et Jambes R., *S'informer pour se former*, Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1978.

[4] Notons que dans le graphique n°2 de la page 48, le Gr.C est considéré comme un des groupes ayant reçu comme traitement des films violents alors qu'il est présenté dans le texte comme l'un des deux groupes de contrôle. Il s'agit sans doute d'une erreur dans l'attribution des étiquettes aux graphes.

[5] Nous soulignons.

conclusion tirée par la grande majorité de chercheurs précédents." (p. 48). A savoir que "les films violents augmentent la fréquence des conduites agressives —de type physique ou verbal— d'enfants de neuf à quatorze ans." (p. 44). Un des deux échantillons, cela ne fait jamais qu'une chance sur deux. Et le pessimiste, celui pour qui la bouteille est toujours à moitié vide (à moitié pleine?), de rétorquer que le Gr. A infirme donc l'hypothèse principale ....

La conclusion de l'auteur est d'autant plus troublante que les groupes A et D sont tous deux des groupes expérimentaux et que l'on se serait attendu à ce que l'un et l'autre soient référés à leur groupe de contrôle respectif, C et F. De plus, si l'on compare A et D, il faut se rappeler que D était un groupe plus agressif que A au départ (selon les prétests) et que les modalités du traitement auquel il a été soumis étaient différentes: projections plus nombreuses (11 au lieu de 9) et le traitement, dans son ensemble, plus dense (un mois maximum, 3 ou 4 séances par semaine). Il y a déjà là trois variables parasites dont on peut difficilement évaluer les effets. Tout porte donc à croire que c'est parce qu'une longue tradition de recherches affirme que la violence filmée induit des comportements agressifs que l'hypothèse est considérée comme confirmée au vu des —malgré les?— résultats expérimentaux.

Prenons un second exemple. Il s'agit de vérifier si "les sujets les plus agressifs subissent davantage l'influence de la violence à l'écran que les sujets habituellement plus calmes." (p.43). Cette hypothèse se trouverait vérifiée à condition que les sujets les plus agressifs le demeurent au cours des phases expérimentales et post-expérimentales. C'est effectivement ce que le calcul d'un coefficient de corrélation par rang (le ρ de Spearman) tend à montrer puisque les sujets —de la maternelle (p.43) et du primaire (p.50)— conservent le même rang, dans chacune des situations prises deux à deux. Cependant, si l'analyse statistique semble bien confirmer le maintien de chacun à sa place à travers les différentes situations, la conclusion pourrait être très différente. En effet, si au regard du comportement agressif chacun conserve, relativement aux autres, sa place, ne serait-ce pas plutôt parce que le comportement de chacun se maintient constant *indépendamment* du traitement subi ... De plus, il n'est pas sûr que l'on puisse, en toute rigueur, prendre en compte le comportement individuel de chacun des élèves d'une classe tant les effets de groupe peuvent constituer une variable parasite incontrôlable et par conséquent un biais important. C'est pour cette raison que Campbell et Stanley (1963)[6] recommandaient de considérer la classe et non l'élève comme unité de mesure.

Que dire alors d'affirmations péremptoires telles que: "Nous savons que le cinéphile ne devient pas plus agressif après avoir assisté à la projection d'un film. La violence n'a, *de toute évidence*[7], aucune influence sur son comportement." (p. 57). La démarche expérimentale, au coeur de l'ouvrage, peut-elle raisonnablement se satisfaire d'une telle évidence? Enfin, ce dernier exemple: "Les recherches des Anglo-Saxons ont déclenché une véritable remise en question des interprétations de J. Piaget pour qui, au stade préopératoire, l'enfant est prisonnier de son égocentrisme, de son syncrétisme, incapable de décentration par rapport à sa perception actuelle." (p.100). Il est vrai que la théorie piagétienne a suscité de nombreux débats et que certains de ses aspects, sans être totalement remis en cause, ont été nuancés par les recherches plus récentes. Les psychologues relèveront l'allusion vraisemblable aux travaux de David Cohen. Mais il est surprenant que l'(es) auteur(s) ne soi(en)t nullement nommé(s), qu'aucune référence à ses (leurs) travaux ne soit faite.

Certes, les exigences d'un chercheur universitaire et de la tradition académique sont différentes de celles de l'honnête homme, mais le lecteur peu averti, sera-t-il capable de restituer une information à ce point lacunaire? N'y a-t-il pas là un risque de faire passer auprès

---

[6] Campbell D.T. et Stanley J.C., Experimental and quasi experimental design for research and teaching, *Handbook of research on teaching*, Cage N.L. (Ed.), Chicago, Rand Mc Nally, 1963.

[7] Nous soulignons.

du grand public —l'honnête homme—, voire de décideurs politiques, des idées incomplètes, des fausses évidences sous le couvert d'un scientisme formel?

Quant au médialogue, il se posera d'emblée des questions qui visiblement ont échappé aux chercheurs. Leur centre d'intérêt consiste bien en la violence filmée alors que le titre est *Télévision et violence*. Les séquences sélectionnées étaient, semble-t-il, extraites de films cinématographiques. Mais lors de l'expérimentation et du traitement, commet ont-ils été présentés, sur un écran de cinéma ou sur un "petit écran", celui de nos téléviseurs domestiques? Les effets de la violence induite auraient-ils été comparables? Aussi, l'indifférence à ces questions ne postule-t-elle pas que l'on considère le cinéma et la télévision comme un seul et même média? Or, rien n'est moins vrai. Mac Luhan déjà faisait la différence: "Il existe un principe fondamental qui différencie les média chauds comme la radio ou le cinéma ou les média froids comme le téléphone et la télévision."[8].

La réponse à ces questions n'est pas seulement formelle. C'est que les conditions de perception/réception diffèrent profondément. La télévision n'implique ni l'obscurité ni l'immobilité tandis que le spectacle cinématographique favorise le désinvestissement du réel et l'immobilité ou, mieux, le retrait de la motricité du sujet[9]. Or, dans la perspective psychanalytique, c'est la motricité qui est à la base de ce qu'on appelle l'épreuve de réalité. Que le sujet ne dispose plus de la motricité et son sens de la réalité s'en trouve considérablement amoindri. Le sujet régresse alors vers une forme primitive de rapport au réel, antérieure à la constitution du monde comme réalité extérieure au sujet. La caractéristique de ce type de rapport est que le sujet ne peut encore faire la distinction nette entre ce qui relève de l'extérieur (la réalité précisément) et ce qui relève de l'intérieur (la représentation, l'image subjective). Position proche justement de celle défendue par Piaget et si rapidement rejetée par l'auteur, comme nous venons de le voir.

Il y aurait sans doute des recherches passionnantes à faire sur l'effet d'un même message —éventuellement violent— dans des conditions de perception/réception différenciées: entre le cinéma et la télévision et bien sûr, mais aussi entre les différents modes de consommation télévisuelle (à la maison ou à l'école, en groupe ou seul, etc.). Car ce mécanisme régressif n'est pas entièrement étranger au fonctionnement de la perception télévisuelle; peut-être l'est-il dans une moindre mesure, plus ou moins accusée selon les âges. Autrement dit, *Télé n'est pas ciné*[10]*:* le mouvement de la télévision est centrifuge (spectacle permettant une certaine décentration) tandis que celui du cinéma est centripète (spectacle totalisant, demandant une forte adhésion au perçu). Voici quelques hypothèses qui demanderaient encore à être étudiées expérimentalement. Mais puisqu'elles existent, on ne devrait pas pouvoir les ignorer.

Enfin, à propos de l'éducation audiovisuelle, la vraie question est celle de l'efficacité de ces stratégies de prévention à moyen et à long terme. De l'avis même de l'auteur, seule une étude longitudinale pourrait en montrer la persistance à long terme. Dans ces conditions peut-on procéder à la double généralisation suivante: de la violence filmée aux effets nocifs de médias et d'effets immédiats ou à moyen terme —en réalité, à 15 jours[11] — aux effets à long

---

[8] Mac Luhan M. (1968), *Pour comprendre les médias, Paris, Mame/Seuil, p. 39.* (Edition anglaise, 1964).

[9] Baudry J.L., Le dispositif, *Communications 23*, Paris, Le Seuil, 1975. Voir aussi Meunier J.P. et Peraya D., *Introduction aux théories de la communication* (titre provisoire, à paraître chez De Boeck, 1993).

[10] Antoine Fr., Buchel B., de Theux P, Guyot J. Cl., Vanderstichelen Fl., Verniers P; (1990), *Médiacteurs*, Média Animation, Bruxelles, p.10.

[11] Les expérimentations décrites montrent que la durée de cette initiation et son étalement dans le temps favorisent une diminution immédiate des comportements agressifs. Ces résultats semblent perdurer après quinze jours d'arrêt du traitement (p. 78).

terme. L'argumentation paraît peu convaincante: "Notre hypothèse relative à la prévention des répercussions nocives des médias par une préparation adéquate de l'individu a donc été largement confirmée à la fois à court et à moyen terme. Si la grande majorité des expériences d'apprentissage donnent lieu à des résultats éphémères, on ne voit pas pourquoi les compétences acquises à l'occasion de nos recherches ne subsisteraient pas de manière durable et même définitive." (p. 80). On ne peut mettre toujours sur un pied d'égalité les professions de foi et les conclusions de dispositifs expérimentaux comme si les premières découlaient normalement de ces derniers.

Par contre, nous partageons la **conviction** que l'éducation aux médias est fondamentale et que l'école devrait en devenir le cadre privilégié. Rappelons que, depuis vingt-cinq ans au moins, de nombreuses voix —enseignantes, sémiologiques, sociologiques ou simplement démocratiques— réclament l'intégration d'une alphabétisation audiovisuelle dans les programmes scolaires, et nombreux sont les enseignants et les chercheurs qui y travaillent. Des initiatives plus ou moins réussies ont vu le jour dans les écoles, certains cours ont été inscrits dans les programmes sous forme d'option. Un travail de formation a été fait en direction des enseignants pour vulgariser les découvertes des sciences du langage, plus particulièrement de la sémiologie. Que l'on se souvienne des premiers travaux de Porcher, Bourdon, Jacquinot, Fresnault-Deruelle, des ouvrages publiés par Média-Formation, ou encore de ceux de la collection «Cahiers de l'audio-visuel» de la Ligue Française de l'Enseignement et de l'Education Permanente (Bergala, Gauthier, Zimmer). Que l'on songe encore aux initiatives institutionnelles. En Belgique au début des années '70, ce qui était alors le Ministère de l'éducation nationale et de la culture a diffusé un cours à distance de pédagogie de l'audiovisuel qui faisait une large part à l'alphabétisation audiovisuelle[12]. Plus récemment, citons le «livre blanc» *Pour une éducation des jeunes à l'audiovisuel* publié, en 1990 par la Fondation Roi Baudouin dont l'une de thèses consistait à proposer un enseignement et une alphabétisation audiovisuelle intégrés à un projet pédagogique global. Enfin, aujourd'hui, le Service de l'enseignement à distance de la Communauté française de Belgique diffuse une version à distance de *Médiacteurs* qui se veut un outil de formation pour les formateurs et les téléspectateurs. En France, il y eut, par exemple, l'expérience "Jeunes Téléspectateurs Actifs". Citons enfin, le projet *Télémaque* qui vient de débuter à l'initiative de l'agence culturelle "Savoir au présent"[12] et qui vise à promouvoir une éducation audiovisuelle: le matériel de référence est cette fois constitué de cinq émissions produites par la SEPT/ARTE et d'un matériel didactique complémentaire (écrits, affiches, etc.). Dans la même perspective, le Groupe romand et tessinois de l'audiovisuel à l'école (GRAVE) vient de publier un document réclamant une éducation aux médias à l'école[13]. Le terrain, pour nous limiter à l'espace francophone, est donc loin d'être inexploré. Aussi aurions-nous aimé voir les propositions du Professeur Frydman remises en contexte: le large public, sans doute peu ou mal informé de ces différentes tentatives, aurait alors pu mieux comparer les objectifs, les méthodes et de l'originalité de chacune de celles-ci.

---

[12] Elle est parrainée par la Société civile des auteurs multimédia (SCAM), soutenue par le ministère de la culture, les directions générales des affaires culturelles (DRAC), les rectorats d'inspection académique et les directions régionales de l'agriculture et des forêts. On lira une information à ce sujet dans le supplément "Campus" du *Monde* du 13 mai 1993 et dans un bref article "Des docus à l'école" dans la rubrique "Echos" du *Monde de la Télévision* du 16 mai 1993.

[13] GRAVE, *Déclaration de Chaumont sur la nécessité d'une éducation aux médias à l'école*, Séminaire de Chaumont, 28-30 avril 1993. Le GRAVE a publié également une série de plusieurs fascicules *Education aux médias.*

Le bilan de ces nombreuses initiatives[14], qui n'a pas toujours été, il est vrai, à la hauteur des espoirs qu'elles avaient suscités, montre qu'il faut travailler au moins deux directions: les conditions institutionnelles d'une part, les contenus d'enseignement, les démarches et les produits pédagogiques d'autre part. Trop souvent en effet, on a négligé les facteurs extérieurs: parmi lesquels nous mentionnerons bien sûr la formation des enseignants; les aspects techniques, matériels et financiers; l'intégration et l'organisation des classes audiovisuelles dans le fonctionnement; la gestion de l'horaire, des locaux et du temps scolaire; l'intégration d'une pédagogie de l'audiovisuel à un projet pédagogique plus global, etc. Autant de facteurs dont Decaigny, par exemple, soulignait déjà l'importance en 1975[15] et que l'on redécouvre aujourd'hui à propos du développement de l'informatique scolaire[16].

Quant aux contenus de l'éducation aux médias, il nous paraîtrait indispensable d'intégrer les développements théoriques actuels car, si la sémiologie d'inspiration structurale à laquelle semble se rattacher les exemples proposés a constitué une première méthode d'exploration du langage audiovisuel (l'échelle des plans, les mouvements de caméra, les truquages, etc.), l'analyse des images et des médias s'est tournée vers d'autres modèles, d'inspiration pragmatique et psychosociologique. Ceux-ci, en s'appuyant par exemple sur le concept de dispositif d'énonciation, mettent en évidence des aspects complémentaires de types relationnel et cognitif. Enfin, comme toute perspective d'inspiration taxinomique, la méthodologie proposée pourra s'avérer un instrument de travail indispensable pour l'éducateur. Elle a donc une place importante à jouer dans une stratégie globale d'éducation aux médias, mais elle ne devrait constituer qu'un de ses éléments. En effet, il paraît difficile de former à la double compétence de décodeur et d'encodeur audiovisuel sur la base de réponses exclusivement verbales. Nous aurions dès lors tendance à privilégier des stratégies théorico-pratiques mais aussi plus créatives, telles que celle proposée par Bergala pour une pédagogie de la création du récit en images ou par Delavaud [17].

Une dernière remarque enfin. Les médias appartiennent incontestablement à notre culture. Mais on ignore souvent —de nombreuses études le montrent[18]— que, dans les

---

[14] Un bilan de ce type a été dressé pour les cours d'Information générale (IG) sur le cinéma, d'Information générale d'initiation artistique et de Critique de l'information et éducation aux médias pour les collèges du Canton de Genève: il montre combien l'intégration et l'institutionnalisation de ce type d'enseignement est difficile à réaliser (cf. *Pour une nouvelle approche de l'image*, Cycle d'orientation, groupe D'IG Cinéma, Genève, printemps 92). Les cours d'Information générale (IG) constituent un volant d'heures complémentaires que le Directeur d'établissement organise et attribue librement en fonction des ressources et des compétences disponibles dans son établissement. La réalité est bien loin de correspondre à ce voeux exprimé dans le Rapport de la Commission d'experts pour une conception globale des médias (Berne, avril, 1982): "La préparation aux médias fait partie de la préparation à la communication. (...) Elle doit être présente dans tout processus d'enseignement; elle est un principe de l'enseignement." (cité in GRAVE, *Audiovisuel et éducation,* p.1, 2 ième fascicule, sans date*).*

[15] Decaigny Th., *Technologie éducative et audiovisuel*, Paris, Labor, Education 2000, 1975 (3ème édition).

[16] Le syndrome de la "salle informatique" en constitue le meilleur exemple. On pourra lire une étude d'ensemble Duchateau C., L'ordinateur et l'école ! Un mariage difficile, *Formation Recherche en Education,* 1992, n° 5, .28.

[17] Bergala A., *Le cinéma en jeu,* Institut de l'image, Aix en Provence, 1992. Gilles Delavaud, *Charlot scénographe*, 1986, Totem Production avec la participation du Ministère de l'Education nationale, du Ministère des Affaires étrangères et du Ministère de la Culture et *Le montage*, 1990, Totem Production avec la participation du Ministère de l'Education nationale et du Ministère de la Culture.

[18] Nous ne citerons que deux références exemplaires: Gauthier Y. et Richer S., *L'activité symbolique et l'apprentissage scolaire en milieux favorisé et défavorisé*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal,

conditions actuelles, l'usage scolaire de l'image et la consommation médiatique tendent à renforcer les inégalités socioculturelles et/ou scolaires. Voilà donc une raison de plus pour qu'une éducation aux médias trouve place dans nos systèmes éducatifs. Pourtant, il faudrait que l'école se soucie de faire de l'usage de médias et de l'alphabétisation audiovisuelle —plus simplement technologique— un instrument réel de la démocratie car l'école n'est pas "naturellement" démocratique. Le risque est grand de renforcer, à cette occasion, en l'homme symbolique, qui est homme de différence —au sens de Saussure—, l'homme de distinction — au sens de Bourdieu. L'école pourra-t-elle surmonter ce paradoxe ?

On l'aura compris, le livre du Prof. M. Frydman intrigue et parfois dérange. S'adressant au grand public, il convaincra car, finalement, les thèses qu'il avance touchent juste, s'appuient sur un bon sens indéniable que renforce de surcroît l'importance donnée au dispositif expérimental. Par contre, s'adressant au chercheur et au spécialiste, il laissera une certaine insatisfaction: une rigueur méthodologique parfois prise en défaut, certaines interprétations trop peu nuancées, des affirmations par trop péremptoires, une généralisation du court au long terme que l'on ne saurait qu'approuver par principe mais que l'on aurait aimé voir mise à l'épreuve, enfin une conception de la théorie des médias qui semble manquer d'une dimension interdisciplinaire et peut-être de recul.

1977 et Reid D., Les formes du savoir dans les manuels scientifique, *Les Cahiers du CRELEF*, Besançon, Université de Franche-Comté, 1989, 28, 73-100.