

L'utilisation de la télévision en éducation des adultes

Robert Saucier

Volume 7, Number 3, Fall 1981

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900344ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900344ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Saucier, R. (1981). L'utilisation de la télévision en éducation des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 7(3), 435–447. <https://doi.org/10.7202/900344ar>

Article abstract

This article consists of various arguments invoqued in the rationalisations used to justify educational television. It also brings out, in these arguments, criteria that may be used to make a judgement on the pertinence of a televised intervention in the Quebec adult education context.

L'utilisation de la télévision en éducation des adultes

Robert Saucier*

Résumé — Ce texte reprend différents arguments qui sont invoqués dans les rationalisations justifiant l'emploi de la télévision éducative, et fait ressortir ce qui, dans ces arguments, peut nous servir de critères pour porter un jugement sur la pertinence d'une intervention télévisée dans le contexte de l'éducation des adultes au Québec.

Abstract — This article consists of various arguments invoked in the rationalisations used to justify educational television. It also brings out, in these arguments, criteria that may be used to make a judgement on the pertinence of a televised intervention in the Quebec adult education context.

Resumen — Este texto analiza diferentes argumentos invocados en las racionalizaciones que justifican el empleo de la TV educativa y hace resaltar lo que, en esos argumentos, puede servir como criterio para emitir un juicio sobre la pertinencia de una intervención televisada dentro del contexto de la educación de adultos en Quebec.

Zusammenfassung — Dieser Text untersucht verschiedene Argumente, auf die man sich in Erörterungen beruft, welche die Anwendung des Bildungsfernsehens rechtfertigen sollen. Er hebt diejenigen Argumente hervor, die für ein Urteil über das Angebrachtsein der Verwendung des Fernsehens im Rahmen der Erwachsenenbildung in Quebec als Anhaltspunkt dienen können.

I — Introduction

Nombreux sont ceux qui se demandent si on ne devrait pas faire un usage beaucoup plus large de la télévision en éducation des adultes. Le Québec a procédé à diverses expériences en ce domaine dans les quinze dernières années. La période d'accalmie relative que nous connaissons actuellement devrait nous permettre, avant d'être sollicités de façon trop pressante par de nouvelles générations technologiques, de jeter un meilleur éclairage sur la problématique de l'utilisation de la télévision en éducation des adultes au Québec. Car il fait un peu noir dans ce secteur, les vessies technologiques étant beaucoup plus fréquentes que les lanternes éducatives.

L'apport des médias en éducation est un sujet de prédilection pour une foule de « penseurs » d'origines diverses. On a depuis longtemps accédé au folklore en ce domaine et les légères variations sur un thème ancien sont monnaie courante. À la longue, on finit cependant par avoir un effet équivalent au bruit pur et simple. Le procédé habituel consiste à rappeler quelques grands succès des médias éducatifs (une lecture attentive révèle souvent bien vite que ce sont des succès liés à des contextes sociaux, technologiques

* Saucier, Robert : chercheur, Direction générale de l'éducation des adultes, ministère de l'Éducation du Québec.

ou autres tels qu'on ne peut pratiquement pas en tirer de leçon pour notre propre cause, quand il ne s'agit pas tout simplement d'éléphants technologiques qui ont accouché de « very successful » souris éducatives)¹, le tout pouvant être accompagné de quelques références à des typologies de technologie éducative à l'apparence sophistiquée, mais qui se révèlent inutiles à l'usage², ce couvert de réflexions sérieuses se terminant souvent, dans un glissando plus ou moins subtil, par un véritable catalogue apologétique des dernières nouveautés technologiques.

J'épargnerai à mes lecteurs ces diverses formes de ronflement. J'opterai plutôt ici pour de modestes considérations pragmatiques que les personnes concernées trouveront probablement plus utiles lorsqu'il faut prendre des décisions face à d'éventuelles utilisations de la télévision en éducation des adultes.

II — Critères d'utilisation de la télévision en éducation

Je vais reprendre différents arguments qui sont invoqués dans les rationalisations justifiant l'emploi de la télévision éducative, en faisant ressortir ce qui, dans ces arguments, peut nous servir de *critères pour porter un jugement sur la pertinence d'une intervention télévisée dans le contexte de l'éducation des adultes au Québec*. Soulignons en passant que ces arguments ne sont pas nécessairement toujours clairement exprimés, car c'est souvent le propre des interventions éducatives utilisant la télévision que d'être plus ou moins improvisées à partir de croyances tellement fortes dans de présumés pouvoirs de la télévision, que les responsables ne sentent même plus le besoin de démontrer explicitement le bien-fondé de leurs programmes. Rappelons à cet égard la conclusion des agents de recherche de Multi-Media, la grande intervention d'éducation populaire par la télévision (entre autres moyens) du ministère de l'Éducation dans les années soixante-dix :

« Lorsqu'on analyse rétrospectivement Multi-Media du point de vue de l'intervention-media, on est là aussi frappé par l'absence d'une profonde réflexion théorique préalable à cette intervention, et conséquemment par l'absence d'une véritable stratégie d'intervention éducative par les médias. Il semble qu'on n'a pas vraiment essayé de répondre à certaines questions pourtant capitales avant de s'engager dans l'action. Par exemple, la télévision peut-elle, plus que l'école, être un lieu d'apprentissage pour une clientèle sous-scolarisée ? À quelles conditions un medium de masse peut-il avoir un impact différent lorsqu'utilisé par un programme de formation des adultes, en comparaison avec l'impact qu'il peut avoir lorsqu'utilisé à des fins mercantiles ou même d'information générale ? Les media-outils ont-ils une véritable vocation pédagogique auprès de la clientèle visée ? Quels sont les prérequis organisationnels pour que s'effectue l'articulation des différents moyens, technologiques et humains, mis en œuvre par le Programme ? Cette liste de questions sans réponses pourrait facilement être allongée. Retenons-en que Multi-Media s'est lancé dans une série d'interventions-media sans vraiment réfléchir sur ce qu'il pouvait espérer comme impact auprès de sa clientèle, ni sur comment il pouvait espérer obtenir cet impact. » (Pinard et al. 1979, p. 11-12)

Quoi qu'il en soit, sur ou entre les lignes, il y a toujours des critères qui font que, à tort ou à raison, on s'est senti justifié d'utiliser la télévision en éducation. Bien que je commenterai ici ces critères un par un, il n'est pas rare dans la réalité d'en voir plusieurs invoqués simultanément à propos d'une seule intervention éducative télévisée.

A. La qualité de l'enseignement

Il y a d'abord *la qualité de l'enseignement*.³ Le raisonnement dit qu'on va améliorer l'apprentissage par la retransmission, le plus vraisemblablement à l'intérieur du système scolaire traditionnel, du « meilleur cours par le meilleur professeur ». À ma connaissance, ce critère n'a guère joué au Québec ; je n'insisterai donc pas. Qu'il suffise de rappeler que les recherches expérimentales (dont la méthodologie est parfois contestée cependant) n'ont pas vraiment trouvé de gagnant lorsqu'elles ont comparé les résultats obtenus par enseignement télévisé avec ceux obtenus par enseignement traditionnel, dans un contexte scolaire (Jamison 1974). On a bien constaté l'utilité de la télévision dans la présentation de certaines matières qui se prêtaient mal à l'enseignement par un professeur ou dans la démonstration de certains événements lointains, mais l'univers scolaire des adultes est en général tellement fragmenté au niveau des matières et des horaires que la télédiffusion en circuit ouvert ne répond de toute évidence pas aux besoins réels. La vidéocassette serait, le cas échéant, la technologie éducative qui aurait la souplesse d'utilisation nécessaire pour répondre à cette demande éclatée.

Rappelons pour le Québec l'exemple relativement assimilable, quoiqu'ayant visé une clientèle non captive, du Conseil de l'éducation médicale continue qui, il y a quelques années de cela, diffusait à la télévision de Radio-Canada une émission destinée au perfectionnement et au recyclage professionnel des médecins. L'émission était bien faite et avait une bonne cote d'écoute. Le Conseil a cependant mis fin à l'expérience lorsqu'il est apparu d'une part, que l'émission était détournée de ses objectifs pédagogiques car les gens la regardaient comme une émission de variétés, et d'autre part, qu'une diffusion à heure fixe ne pouvait répondre à des besoins qui ne se manifestent pas à heure fixe. Si le Conseil revenait éventuellement à l'utilisation de moyens techniques d'enseignement, ce serait effectivement sous la forme de banques de documents audiovisuels accessibles sur demande.⁴

B. La quantité de personnes rejointes par l'enseignement

Un autre critère qu'on retrouve fréquemment dans le discours légitimant l'utilisation de la télévision est celui de *la quantité de personnes rejointes par l'enseignement*. Le raisonnement en faveur de la télévision s'appuie évidemment sur le grand nombre de personnes rejointes simultanément par la télévision en circuit ouvert. Cet argument peut facilement devenir spécieux, car plus on se réfère aux masses rejointes par la télévision, moins il s'agit d'étudiants (au niveau de l'attitude face à la télévision), même au sens très large du terme. La récente étude du Service de la recherche de Radio-Québec sur les attentes des téléspectateurs québécois à l'égard de la télévision

(Gousse et Daigneault, 1980) vient le confirmer, si jamais c'était encore douteux : la télévision qui rejoint le plus de téléspectateurs est celle qui diffuse les contenus les moins éducatifs et que les téléspectateurs (les relaxants et les hédonistes pour reprendre les catégories de Gousse et Daigneault) regardent fondamentalement pour se divertir. Si une émission de télévision éducative en circuit ouvert peut effectivement rejoindre un grand nombre de personnes, cet impact doit donc être nuancé. David J. LeRoy constatait récemment à ce propos :

« (...) les téléspectateurs de la télévision éducative sont essentiellement les mêmes en 1980 qu'en 1960 (...)

- ils sont peu nombreux, aussi bien dans l'absolu qu'en comparaison avec la télévision commerciale ;
- le téléspectateur moyen est de race blanche, de classe moyenne, a une scolarité collégiale et jouit d'un statut socio-économique relativement élevé. » (1980, p. 159)

Quant à ce que les téléspectateurs peuvent apprendre de la télévision éducative, cela demande d'autres commentaires que je ferai plus loin.

C. *L'accès à l'éducation pour tous*

En même temps qu'on évoque le grand nombre de personnes que la télévision peut rejoindre, on lui attribue souvent la capacité de favoriser *l'accès à l'éducation pour tous*. Il faut bien voir que ce n'est là qu'une demi-vérité ou même un quart de vérité. Les exemples classiques qui sont cités à l'appui sont « Sesame Street » et « Open University ». Et pourtant, certaines analyses suggèrent que les jeunes téléspectateurs qui tirent le plus d'avantages à regarder « Sesame Street » ne sont justement pas la clientèle cible et que la série augmente donc l'écart entre les enfants favorisés et les enfants défavorisés plutôt que de le diminuer (Cook et al. 1975). Natan Katzman commente très lucidement à ce sujet :

« Le problème est que les individus socioéconomiquement défavorisés sont également handicapés par des facteurs liés à la motivation et à d'autres aspects de leur environnement psychologique. Quelqu'un qui aurait toutes les aptitudes pour utiliser à plein la technologie de la communication pourra ne pas s'y intéresser s'il n'a pas le support de son environnement. Par contre, quelqu'un qui a peu d'aptitudes pourra être encouragé à utiliser les nouvelles techniques par un environnement favorable. Les écoles publiques et les bibliothèques publiques sont accessibles depuis plus longtemps que SESAME STREET, et le mode d'utilisation qui en a été fait a élargi le fossé de l'information. La réponse ne peut pas seulement être de produire des émissions « pour les défavorisés » si ceux-ci ne les regardent pas. La question n'est pas seulement « Comment pouvons-nous favoriser l'accès pour tous ? » mais aussi « Comment pouvons-nous garantir l'égalité dans l'utilisation ? » (1974, p. 57-58)

Lorsqu'il fut questionné au sujet de l'incapacité de « Sesame Street » de réduire l'écart entre les enfants de milieux différents, le vice-président responsable de la

recherche au Children's Television Workshop, Edward L. Palmer, répondit simplement ce qui suit :

« Supposons que tout le monde fait un gain de cinq points. L'enfant qui passe de zéro (0) à cinq (5) a fait un gain plus important que l'enfant qui passe de cinq (5) à dix (10). Cela signifie que le premier enfant peut au moins atteindre le degré minimum d'alphabétisation qui est nécessaire pour profiter de ce que notre société a à offrir. Avec SESAME STREET, cela pourrait vouloir dire que plus d'enfants vont atteindre ce degré minimum d'alphabétisation. » (1976, p. 7).

Comme on peut le constater, l'unanimité n'est pas faite sur la capacité d'« égalisation des chances » d'une série comme « Sesame Street ». Mais ce qui est encore plus important à souligner, c'est que si la télévision éducative réussit à rejoindre une certaine masse dans sa programmation pour enfants (quoique les autres productions du C.T.W., « Electric Company » par exemple, n'eurent jamais autant de succès que « Sesame Street »), elle n'y arrive pas avec les adultes. Une anecdote est riche en enseignements à cet égard. En 1976, la Corporation for Public Broadcasting (C.P.B.) avait un nouveau directeur de la recherche qui venait du secteur de la publicité commerciale et qui avait, semble-t-il, une conception... assez originale des études de clientèle. La publication d'un rapport de recherche (C.P.B. 1976) qui contredisait toutes les données antérieures quant au caractère élitiste de la clientèle de la télévision éducative, causa un certain étonnement chez les chercheurs en communication. L'étude du rapport et des données recueillies révéla cependant que (par insouciance, par ignorance ou délibérément) le rapport masquait la réalité en confondant la clientèle des émissions pour enfants et la clientèle de la programmation « prime-time ». Karen Farr résume le problème de la façon suivante :

« (...) la télévision éducative a deux clientèles plutôt mutuellement exclusives. L'une a tendance à regarder durant les périodes de « faible écoute ». Cette clientèle est largement composée des téléspectateurs de SESAME STREET, THE ELECTRIC COMPANY et des diverses autres émissions de la programmation pour enfants. Les ménages dont font partie ces jeunes téléspectateurs (de la télévision éducative) ont tendance à ne pas regarder la télévision éducative aux heures de « forte écoute ». L'autre clientèle est téléspectatrice principalement aux heures de « forte écoute » et elle a des caractéristiques démographiques très différentes des ménages plus jeunes et moins riches dont font partie les téléspectateurs de la programmation pour enfants. (...) En omettant de faire les distinctions qui s'imposent entre ces deux clientèles et en les considérant comme une clientèle unique, le rapport masque le substantiel pourcentage de ménages « non-élite » dans la clientèle de la télévision éducative aux heures de « faible écoute ». Il masque également le fait que la clientèle téléspectatrice aux heures de « forte écoute » inclut un pourcentage disproportionné de ménages bien nantis. » (Farr 1976, p. 16)

Bref, si d'une part le contenu éducatif de « Sesame Street » est accessible à tous, il n'y a pas de consensus à l'effet que tous ceux qui la regardent en profitent également ;

l'hypothèse est plutôt à l'effet que les plus favorisés sont ceux qui en profitent le plus. Et d'autre part même si tous en profitaient également, ce serait une forme d'imposture intellectuelle que d'utiliser cet exemple comme une garantie que la télévision éducative pour les adultes favoriserait un plus grand accès à l'information et à l'éducation en général. On SAIT que chez les adultes ce sont précisément ceux qui ont fréquenté l'école le plus longtemps qui fréquentent le plus la télévision éducative et qui, par une conséquence aussi évidente qu'inéluctable, en profitent le plus. Si cette réalité n'amènera jamais la conclusion qu'il faut abolir les télévisions éducatives (c'est un raisonnement qui entraînerait également la fermeture des universités et ainsi de suite), elle devrait cependant empêcher les responsables de l'éducation des adultes de parler d'éducation populaire pour les secteurs défavorisés lorsqu'ils décident d'investir dans la télévision éducative proprement dite.

À moins bien sûr de diffuser au canal 10. Le ministère de l'Éducation l'a déjà fait en 1974-1975 alors que Multi-Media y produisait une émission quotidienne en fin de matinée (à 11h30), d'une durée d'une demi-heure et animée par Janette Bertrand. En règle générale, cette émission reflétait ce à quoi on peut s'attendre lorsque la télévision commerciale diffuse des contenus éducatifs de type populaire et, en échange pourrait-on dire, elle bénéficiait de la clientèle de la populaire station privée à cette heure-là, soit essentiellement des ménagères occupées à préparer le repas du midi. Cette année Mme Bertrand anime une émission quotidienne d'une heure l'après-midi, où elle joue à toutes fins pratiques le même rôle qu'il y a six ans. Les résultats au niveau de l'éducation populaire sont probablement les mêmes sinon meilleurs et... ce sont les marchands de lessive qui acquittent la facture. Si le critère de l'accès à « l'éducation » pour tous pouvait légitimer l'intervention du ministère de l'Éducation en 1974-1975, la suite des événements démontre que ce critère est d'un bien faible poids puisque d'autres sources peuvent très bien s'en occuper sans qu'il en coûte un sou au trésor public.

L'autre exemple classique lorsqu'on invoque le critère d'une généralisation de l'accès à l'éducation par l'emprunt de la technologie est celui de l'Open University. Il semble en effet que l'Open University a contribué à une certaine démocratisation de l'enseignement universitaire (McIntosh et Woodley 1974). Mais là n'est pas la question. Fondamentalement, l'Open University est une entreprise de cours universitaires par correspondance. La radio et la télévision ne contribuent que pour 1/5 à l'output de matériel éducatif. Il est donc passablement impertinent de s'en servir comme exemple de l'accès à l'éducation favorisé par la technologie. Il s'agirait plutôt d'un autre exemple⁵ d'un certain savoir-faire dont les Britanniques semblent avoir le secret, mais qui est en réalité bien simple et à la portée de tous : c'est-à-dire une utilisation limitée des médias, utilisation circonscrite par les rôles que les médias peuvent effectivement jouer et ce, à l'intérieur d'un « ensemble » pédagogique où l'on se préoccupe fortement, bien qu'il s'agisse d'enseignement à distance, d'un contact étroit avec l'étudiant. On est là bien loin d'une utilisation prestigieuse mais illusoire de la télévision en vue d'une présumée démocratisation de l'enseignement.⁶

D. *Les coûts de l'éducation*

Un autre critère qui peut être invoqué pour justifier l'emprunt de la télévision est celui des *coûts de l'éducation*. L'argument veut tout simplement que la télévision éducative coûte moins cher que l'enseignement traditionnel si l'on considère que le coût fixe d'émission du message éducatif ne cesse de diminuer relativement à mesure que s'accroît le nombre d'étudiants visés par le message. McAnany (déjà cité) estime quant à lui que les études de coûts disponibles jusqu'à maintenant ne confirment pas entièrement cette hypothèse. J'estime quant à moi que ces études ne nous apprennent à peu près rien. Quel est en effet l'utilité pour le Québec d'apprendre par les bons soins internationalistes de l'Unesco que tel projet éducatif télédiffusé en République de Corée ou au El Salvador a coûté X¢ par « tête de pipe » ? Apparemment atteints par le virus de la maison, les auteurs font des généralisations à caractère universaliste sans trop tenir compte des caractéristiques nationales du lieu de la cueillette de données. Dean T. Jamison, bien qu'il n'échappe pas à ce reproche dans sa publication « unescoïse » et qu'il laisse l'impression par un premier chapitre résolument optimiste que l'emploi de la radio et de la télévision éducatives sont rien moins qu'un idéal à atteindre, finit par conclure sur la pointe des pieds :

« Puisqu'il apparaît que, dans la plupart des cas, la télévision ne donne pas de meilleurs résultats que la radio et qu'elle représente des dépenses bien plus élevées et des installations bien plus complexes, il ne faudrait presque jamais l'utiliser pour l'enseignement dans les pays à faible revenu. »

Quel pays peut se vanter de ne pas l'être de nos jours ? Puis, il continue :

« Les systèmes de télé-enseignement peuvent réduire les coûts des enseignements secondaire et supérieur et en améliorer l'accès. » (1978, p. 48)

Les projets de télé-enseignement dont il est ici question associent l'emploi de la radio avec celui de textes et de manuels. Bref, de télévision il y en a bien peu au bout des comptes pour un économiste qui au départ portait bien haut la bannière des espoirs soulevés par la télévision éducative.

Par ailleurs, on ne voit guère comment cet argument de la réduction des coûts par la télévision pourrait être sérieusement invoqué dans le contexte de l'éducation des adultes au Québec. À moins de trouver des puits de pétrole sous des écoles désaffectées, on comprendrait mal que le ministère de l'Éducation ajoute à ses dépenses en subventionnant Radio-Québec pour faire ce qu'il est de toute façon supposé faire ou en se substituant aux marchands de lessive dans la commandite de l'éducation populaire au réseau TVA.

E. *L'innovation en éducation*

Un autre critère qui peut intervenir dans la décision d'utiliser la télévision à des fins éducatives est celui de *l'innovation en éducation*. McAnany en parle en ces termes :

« L'argument en faveur de l'utilisation de la télévision ou de toute autre grande technologie dans les réformes en éducation est que cette utilisation a un effet catalytique sur d'autres parties du système, à savoir l'introduction de nouvelles idées et de nouvelles façons de faire les choses » (1977, p. 132-133).

Assez paradoxalement, bien qu'il ne s'agisse en partie que d'un effet indirect de l'utilisation de la télévision, c'est peut-être là l'effet le plus réel de cette utilisation dans notre société. Oublions le contexte proprement scolaire puisque, nous l'avons dit, la télévision en circuit ouvert n'y a guère sa place. Reprenons l'exemple de Multi-Media comme illustration d'une intervention éducative télévisée en dehors du réseau scolaire. L'utilisation de la télévision y était peut-être malhabile et d'une relative inutilité lorsqu'on l'analyse à partir des différents critères mentionnés jusqu'ici ; elle n'en eut pas moins pour autant un effet indirect non négligeable : une meilleure implantation du concept d'éducation populaire aussi bien au ministère de l'Éducation que dans la société québécoise en général.

Lorsqu'on décide d'utiliser la télévision en circuit ouvert, comme ce fut le cas à Multi-Media, l'impérieuse nécessité de ne pas « perdre la face » publiquement impose des investissements tels que le secteur éducatif qui fait l'objet d'une intervention devient doublement visible : d'abord visible sur le petit écran bien sûr, mais aussi et peut-être surtout dans les budgets de l'éducation. Dans ce dernier cas, on sait que la marche arrière est rare. Une fois qu'on a commencé à investir dans un nouveau secteur, soit l'éducation populaire hors institution dans le cas qui nous préoccupe, c'est une certaine forme de permanence et de reconnaissance officielle qu'on lui accorde de facto. Multi-Media a vécu, mais l'éducation populaire hors institution est en pleine croissance, même si cela s'accompagne de nombreuses difficultés.

Cette confirmation sociale indirecte que l'utilisation de la télévision dans un programme éducatif accorde au secteur éducatif concerné a également été vérifiée dans la campagne britannique d'alphabétisation.

« Si on ne peut dire que l'intervention de la BBC est seule responsable de l'augmentation du nombre d'analphabètes inscrits dans un processus d'alphabétisation, on ne peut également dire qu'elle ne fut responsable que de cela. Il faut considérer qu'avant 1974, « (...) il se faisait peu d'alphabétisation et que la majeure partie de celle-ci était faite par des organisations volontaires ou dans des lieux spéciaux tels que des prisons ou des cliniques psychiatriques. Il y avait peu de personnel expérimenté en alphabétisation des adultes et il faut dire que bien peu semblaient souhaiter cette expérience ». (Jones et Charnley 1978, p. 17) Les administrateurs et les organisateurs ont clairement exprimé l'opinion que sans la participation de la BBC, la campagne d'alphabétisation n'aurait jamais pris une telle ampleur. L'annonce de la participation de la BBC eut en effet un tel impact dans l'opinion publique qu'une partie de la compétence professionnelle des administrateurs devenait en quelque sorte susceptible d'être jugée publiquement. Ceux-ci mirent donc tout en œuvre pour avoir une belle performance dans la perspective de l'arrivée soudaine de centaines de nouveaux clients analphabètes. C'est ainsi qu'à partir de 1975, pratiquement toutes les autorités locales en éducation s'occupaient activement d'alphabétisation. » (Saucier 1981, p. 20-21)

Dans la même veine, on peut encore signaler pour le Québec le cas des « Oraliens » et des « 100 Tours de Centour », deux séries télévisées pour enfants en milieu scolaire.⁷ Ces

émissions visaient surtout à enseigner des contenus linguistiques d'ordre lexical. L'évaluation systématique de la contribution de la télévision à l'atteinte de cet objectif a démontré clairement que ce fut un échec.

« Les résultats de la recherche montrent qu'une augmentation du nombre de mots enseignés dans les réponses des sujets n'est significative que dans le cas des *100 Tours de Centour*; cette augmentation se chiffre à environ 7% d'acquisitions lexicales.

Dans le cas des *Oraliens*, aucune augmentation de la performance lexicale dans le sens attendu n'est attribuable à l'écoute des émissions. » (Tchernoff 1977, p. 1)

Et pourtant, il semble que ces deux séries télévisées aient eu un effet bénéfique indirect (il s'agit ici d'une observation et non plus d'une évaluation systématique) :

« Avant le programme-cadre, l'enseignement du français se limitait presque exclusivement à la lecture et à l'écriture. Les émissions *Les Oraliens* et *Les 100 Tours de Centour* permettent aux enseignants et aux élèves de se familiariser avec une nouvelle optique de l'enseignement du français centré davantage sur la langue parlée au niveau élémentaire. Ceci est de nature à accélérer un certain redressement dans l'enseignement du français tout en préparant l'implantation du programme-cadre ».

Enfin, s'il ne faut pas perdre de vue les autres critères lorsqu'on évalue la pertinence d'une intervention télévisée, il n'en reste pas moins que la télévision éducative peut effectivement jouer un rôle efficace, même si c'est de façon indirecte et partielle, dans le développement de nouveaux secteurs éducatifs. Il ne s'agit pas là d'un pouvoir proprement éducatif de la télévision mais bien plutôt d'une importance que la société en général accorde aux sujets qui sont traités par la télévision. Quand la télévision s'occupe de nouvelles valeurs, de nouvelles réalités sociales, c'est en quelque sorte la confirmation de l'acceptation par la société de ces nouveautés. Et quand je dis nouveautés, il peut s'agir de vieux problèmes comme la situation des handicapés ou des personnes âgées, ou encore de l'éducation sexuelle dans les écoles, la nouveauté étant qu'on en parle à la télévision, qu'on s'en préoccupe publiquement. Et dans un contexte proprement scolaire, il peut s'agir de l'implantation de nouvelles façons d'aborder de vieilles matières.

F. Une école insoupçonnée

Le dernier argument que je vais considérer est celui qui voit dans la télévision *une école insoupçonnée* pour reprendre une expression/opinion (ou vœu) de l'Institut canadien d'éducation des adultes (Trudel 1980). C'est peut-être l'argument le plus intraitable tellement il est ancré dans les esprits mais informe, se contentant de sa propre affirmation comme d'une preuve de son existence. Cet argument prétend en gros que les médias ont un grand potentiel éducatif et qu'il suffirait d'en modifier le contenu pour actualiser ce potentiel. Cet argument ne résiste pourtant pas à une froide lecture de la réalité tellement il est excessif dans son illusion.

La relation fondamentale entre le public et les médias dans notre société en est une de divertissement ou au mieux (selon des critères éducatifs) d'une certaine recherche d'information. La télévision éducative existe depuis suffisamment longtemps en Amérique du Nord pour qu'il soit clair que plus la télévision ressemble à l'école (ne fut-ce qu'une très vague ressemblance), moins elle compte de téléspectateurs et cela particulièrement dans les publics qui pourraient théoriquement s'en servir comme d'une école technologique compensatoire.

Et même lorsqu'il y a des téléspectateurs, l'expérience démontre clairement que ce n'est pas parce que le contenu se veut éducatif que les téléspectateurs vont se transformer tout à coup en étudiants. Nous avons pu le constater il y a quelques années dans le cas des émissions éducatives de Multi-Media. Des analyses de l'impact éducatif auprès de groupes de téléspectateurs ont mis en évidence, par exemple, qu'il est tout à fait illusoire de croire qu'après avoir vu une émission sur le sujet, « les téléspectateurs vont entreprendre le jour même la fabrication d'un budget réaliste » (Saucier et Stafford 1975). De même, à propos d'une émission qui voulait faire tomber les préjugés courants au sujet des assistés sociaux, nous commentions l'échec éducatif de l'émission comme suit :

« Si les objectifs de l'émission sont des plus louables, il est bien évident qu'ils ne sont pas atteints. Cependant, il ne faudrait pas perdre de vue qu'ils étaient probablement utopiques pour une seule émission. Si la télévision a un si grand impact, c'est bien plus dans la répétition qu'autrement ; lorsqu'il apparaît que la télévision, combinée aux autres médias, a amené un changement dans la vision du monde ou dans les comportements d'un grand nombre de personnes, c'est surtout que par la répétition elle finit par imposer certaines façons de penser et de se comporter différentes de celles auxquelles on était habitué. Dans cette perspective, ce qu'une seule émission n'a pas réussi toute une série le réussirait peut-être ; et si ce n'est pas Multi-Media qui fait cette série, la présente émission sera peut-être éventuellement une de multiples émissions d'origines diverses mais portant toutes sur ce même sujet et qui, par accumulation en quelque sorte, en viendront à imposer une nouvelle perception de l'aide sociale et des assistés sociaux. » (Saucier et al. 1976, p. 22)

Ce qui était somme toute une façon diplomatique de faire savoir aux émetteurs que les espoirs éducatifs qu'ils fondaient sur la télévision étaient tout à fait disproportionnés en regard des minces pouvoirs éducatifs réels de ce médium.

Soulignons en passant que ces considérations sont tout aussi valables pour les médias écrits. Les quotidiens et les hebdomadaires ne sont pas, eux non plus, des écoles insoupçonnées. En fait, ils sont même au-dessus de tout soupçon à cet égard depuis que l'expérience les a innocentés en éducation des adultes au Québec (Pinard et al. 1977, Saucier 1979).

Bref, l'acquisition d'un certain nombre de connaissances ou de valeurs nouvelles exige autre chose que la simple présence du téléspectateur devant le petit écran. La télévision a des pouvoirs limités de transmission d'information et de valeurs, et l'évidence

de ces limites a convaincu depuis belle lurette les analystes sérieux d'abandonner les théories du type « Bullet » ou « Hypodermic Needle » où le médium était décrit comme un instrument très instantanément puissant de lavage de cerveau.⁸ Si ces théories avaient encore cours, on comprendrait certains groupes bien intentionnés de vouloir contrebalancer les effets néfastes de la « déplorable culture de masse » présentée par la télévision. Mais dans l'état actuel de nos connaissances sur l'impact de la télévision et des autres médias, l'investissement massif dans un lien présumé fructueux de la télévision et de l'éducation ne peut être qu'un gaspillage de fonds qui seraient autrement utiles ailleurs.

III — Conclusion

Ceux qui ont entrepris la lecture de ce texte en espérant y trouver une recette joyeuse dosant savamment les ingrédients technologiques et pédagogiques dans l'élaboration d'un tout-terrain de l'éducation des adultes seront déçus. Mais le fait est que la réalité est décevante. Contrairement à ce que beaucoup trop de personnes pensent dans de multiples milieux (du plus obscur groupe d'animation communautaire jusqu'à la Régie des services publics, en passant par divers paliers du ministère de l'Éducation) le lien entre la télévision et l'éducation des adultes n'est pas fort. C'est le propre de notre société que les deux vont continuer de cohabiter, mais qu'un lien enflammé entre les deux ne sera jamais que l'affaire de circonstances limitées et bien particulières.

Car une fois qu'on a fait le décompte des arguments illusoire invoqués en faveur de la télévision en éducation des adultes, il ne reste plus que cela : des circonstances limitées et bien particulières. On peut relever l'exemple de la série « On the Move » pendant la campagne d'alphabétisation britannique. La BBC diffusa alors à une heure de forte écoute, sur la chaîne la plus populaire, une émission qui, plutôt que de transposer malhabilement l'école sur le petit écran, s'attaqua avec succès à des tâches qui correspondent bien aux qualités intrinsèques de la télévision : jouer sur les émotions, les attitudes, la perception de soi, les valeurs, etc., pour recruter des analphabètes et mobiliser des bénévoles pour leur enseigner. Grâce à un bon divertissement télévisé qui pouvait rejoindre tous les publics et qui tenait compte du fait que la clientèle cible n'est pas motivée au sens strict, les Britanniques ont pu stimuler la confiance des analphabètes en leurs propres capacités d'apprentissage et les encourager à demander de l'assistance. Autrement dit, les Britanniques ont mis la télévision traditionnelle au service de l'éducation ; ils n'ont pas fait l'erreur de vouloir alphabétiser directement par la télévision.

On peut également mentionner l'utilisation de la radio et de la télévision faite par l'Open University et diverses autres entreprises semblables d'enseignement supérieur à distance qui ont su limiter les médias à un rôle d'appoint à l'intérieur d'une formation à distance fondamentalement centrée sur l'expérience acquise en enseignement par correspondance. Il ne faut toutefois pas se laisser leurrer : les caractéristiques significatives de cet exemple sont l'utilisation LIMITÉE des médias, et ce à un niveau d'enseignement supérieur (pas de divertissement !) qui garantit que les auditeurs et les téléspectateurs seront effectivement des ÉTUDIANTS.

Inutile d'insister sur ces exemples d'une utilisation pertinente de la télévision en éducation des adultes, car ils demeurent le fait, rappelons-le, de circonstances limitées et bien particulières. En règle générale cependant, si l'on veut améliorer la condition de l'éducation des adultes, il y a une multitude de solutions à apporter à d'innombrables problèmes avant de s'en remettre à la mystificatrice télévision éducative tous azimuts. Ceux qui mettent si généreusement de l'avant un lien présumément fructueux entre la télévision et l'éducation des adultes ne se font en réalité que les porte-parole d'un investissement qui pourra profiter à certains individus déjà scolairement bien nantis mais qui ne sera qu'un gaspillage pour la majorité des adultes qui continueront de nager dans le coaltar. La télévision, en définitive, ne sera vraiment utile à l'éducation des adultes que le jour où l'on tiendra compte des limites de son pouvoir plutôt que de s'illusionner sur ce pouvoir.

NOTES

1. C'est ce genre d'errements que j'ai rencontrés ad nauseam en parcourant les écrits sur l'utilisation de la télévision en alphabétisation. Voir Saucier, Robert, *Télévision et alphabétisation dans une perspective québécoise*, D.G.E.A., Équipe études et projets, Montréal, juin 1980. Repris dans le *Grain de sel*, D.G.E.A., Québec, vol. 4, no 3, mars 1981, p. 15-27.
2. Voir à ce sujet l'excellente analyse d'Ehardt U. Heidt, *Instructional Media and the Individual Learner*, Kogan Page, London, 1978, chap. 2, An Analysis of Previous Media Classifications, p. 14 à 38. Heidt conclut : « La plupart des systèmes de classification ont la prétention d'être utiles pour solutionner des problèmes pratiques de « media design » et d'enseignement. De telles prétentions se révèlent toutefois illusoire dès qu'un « media designer » ou un enseignant essaie de s'en servir pour régler un de ses problèmes de tous les jours. » (p. 37-38) N.B. : J'ai traduit cette référence ainsi que toutes les autres tirées de textes en anglais.
3. Je reprends ici, entre autres, des critères mentionnés par Émile G. McAnany, le directeur de l'Institute for Communication Research de Stanford University dans son article « Why Educational Technology ? Some Criteria For Choosing Or Not Choosing, » *Educational Broadcasting International*, septembre 1977, p. 130-134.
4. Tel que rapporté par les représentants du Conseil de l'éducation médicale continue du Québec, lors de la présentation de leur mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes, Montréal, le 18 février 1981.
5. Voir aussi la campagne d'alphabétisation britannique dans *Télévision et alphabétisation dans une perspective québécoise*, déjà cité.
6. Pour en savoir plus long sur l'influence néfaste qu'a eue sur l'enseignement à distance aux adultes québécois un certain contexte idéologique favorisant l'utilisation prestigieuse des médias, voir Saucier, Robert, *Quelques considérations sur le Service des cours par correspondance et l'enseignement à distance*, D.G.E.A., Équipe études et projets, Montréal, décembre 1980.
7. Cet exemple nous éloigne de la télévision éducative pour les adultes, mais j'en suis conscient. En fait de tels exemples sont tellement fréquemment invoqués à tort et à travers (et en maquillant leur impact réel) par les inconditionnels de la télévision, qu'il peut être utile de diffuser quelques informations pertinentes au passage.
8. Pour plus de détails sur l'évolution de la théorie des communications de masse, voir Saucier, Robert, *Deux recherches-action sur l'impact de la télévision éducative de Multi-Media*, mémoire de maîtrise, Sociologie, Université de Montréal, 1978, p. 17-26.

RÉFÉRENCES

- Cook, T.D., Appleton, H., Conner, R.F., Shaffer, A., Tamkin, G., Weber, S.J., « *Sesame Street* » Revisited, New York : Russell Sage Foundation, 1975.
- C.P.B., A Fresh Look At The P.T.V. Viewer, *Focus On Research*, no 8, fév. 2, 1976.
- Farr, K.S., « Ask a Silly Question... » : How the CPB Handled a Study of Public Television Viewers », *Public Telecommunications Review*, vol. 4, no 2, mars/avril 1976, p. 7-18.
- Gousse, C., Daigneault, P., *Les Québécois et la télévision : la place de Radio-Québec*, Service de la recherche, Radio-Québec, octobre 1980.
- Jamison, D.T., Suppes, P., Wells, S.J., « The Effectiveness of Alternative Instructional Media : A Survey », *Review of Educational Research*, vol. 44, 1974, p. 1-67.
- Jamison, D.T., *Les facteurs de coûts dans la planification des systèmes de technologies éducatives*, Paris : Unesco, 1978.
- Jones, H.A., Charnley, A.H., *Adult Literacy — A study of its Impact*, NIAE, U.K., 1978.
- Katzman, N., « The Impact of Communication Technology : Promises and Prospects », *Journal of Communication*, vol. 24, automne 1974, p. 47-58.
- LeRoy, D.J., « Who Watches Public Television ? », *Journal of Communication*, vol. 30, été 1980, p. 157-163.
- McIntosh, N.E., Woodley, A., « The Open University and Second Chance Education — An Analysis of the Social and Educational Background of Open University Students », *Paedagogica Europaea*, vol. 9, no 2, 1974, p. 85-100.
- Palmer, E.L., propos rapportés par Claire Safran dans « What's the Verdict On « Sesame Street ? », *TV Guide*, 2 octobre 1976, p. 7.
- Pinard, D., Saucier, R., Stafford, N., *Analyse de l'impact pédagogique de la Gazette de Multi-Media*, Service de recherche et d'évaluation, Multi-Media, Montréal, mars 1977.
- Pinard, D., Saucier, R., Stafford, N., *Réflexions sur la recherche à Multi-Media*, D.G.E.A., Service études et projets, Montréal, mai 1979.
- Saucier, R., Stafford, N., *Analyse de l'impact de l'émission du 17 octobre 1975 de la série « Mêlez-vous de vos affaires »*, Service de recherche et d'évaluation, Multi-Media, Montréal, novembre 1975.
- Saucier, R., Bonin, J. et Stafford, N., *Analyse de l'impact de l'émission du 21 novembre 1975 de la série « Apprendre avec Multi-Media »*, Service de recherche et d'évaluation, Multi-Media, Montréal, mars 1976.
- Saucier, R., *Recherche sur l'impact de l'opération « Initiation à la vie économique »*, Service études et projets, D.G.E.A., Montréal, octobre 1979.
- Tchernoff, R.-A., *Évaluation de l'impact des émissions éducatives télévisuelles : les Oraliens et les Cent Tours de Centour*, mémoire de maîtrise, Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 1977.
- Trudel, L., *Les médias : une école insoupçonnée*, Institut canadien d'éducation des adultes, octobre 1980, 9^e « Élément-clé pour une démocratisation de l'éducation des adultes ».