Zeitschrift: Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen
Band: 56/1970-57/1971 (1971)

Artikel: Télévision et einseignement secondaire
Autor: Hari, Robert
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-60408

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Télévision et enseignement secondaire

Par Robert Hari, directeur général du Cycle d'orientation, Genève

«On s'est fort bien passé de la télévision jusqu'à maintenant pourquoi en aurions-nous besoin ?»

Cette remarque résume sans doute bien l'attitude de beaucoup d'enseignants; mais aussi de certaines autorités scolaires qui ne voient dans la télévision qu'un problème – nouveau et coûteux – ajouté à tous ceux qu'elles ont déjà et qui leur paraissent prioritaires: construction de bâtiments; pénurie du corps enseignant ou nécessité de son recyclage; réforme de l'enseignement; coordination scolaire ...

Du côté des enseignants, à part quelques convaincus, on se méfie, ou l'on est franchement hostile. Cette attitude n'est pas nouvelle; il n'est pas mauvais de rappeler que Socrate condamnait l'écriture. Et l'on imagine volontiers les maîtres d'école contemporains de Gutenberg condamnant, dans leurs éventuelles réunions corporatives, le livre accusé de déflorer un enseignement magistral consacré par des siècles de culture et de traditions orales, et de modifier de manière navrante le rapport enseignant/enseigné... L'illustration fut accueillie avec beaucoup de réticences (elle était censée disperser l'attention de l'élève); quant aux moyens visuels plus récents – diapositives, films – ils sont encore souvent aujourd'hui de simples récompenses pour les élèves sages.

Plus que tous les «médias» qui se sont succédés au cours de l'histoire de la pédagogie, la télévision cristallise l'hostilité de l'enseignant à l'endroit des *techniques* appliquées à l'éducation. Plus que jamais, il éprouve la crainte de se voir remplacé par une machine – pire, par l'électronique. Même en sachant que pendant plus de vingt ans sévira une pénurie grave de maîtres formés, il s'opposera (d'ailleurs, le plus souvent, de manière passive) à l'introduction de solutions techniques pourtant propres à alléger sa tâche et à lui permettre de

consacrer le maximum de son temps à des activités où sa compétence est irremplaçable; propres aussi à assainir une profession qui, de toute évidence, va devoir se satisfaire d'un nombre toujours plus grand de surnuméraires parfois sous-qualifiés[1].

A cette crainte s'ajoute un certain mépris élitaire à l'endroit du moyen de communication de masses. Il est bien connu que la télévision abêtit – et beaucoup d'enseignants se flattent de ne pas avoir, de n'avoir jamais – la télévision chez eux, tant il est vrai que les authentiques valeurs se trouvent ailleurs! Ce parti pris est d'ailleurs parfois battu en brèche: en particulier lorsque tel maître, assénant à sa classe des vérités apprises à l'Université, découvre que ses élèves téléspectateurs, tirant profit d'une émission de la veille (car ils ne suivent pas que les émissions sportives), sont mieux informés qu'eux sur les derniers développements de leur propre science. C'est d'ailleurs une vérité implicitement reconnue que l'élève qui est bouche bée devant son maître est un élève *actif*; que celui qui est bouche bée devant un poste de télévision est un enfant *passif*.

Cela dit, il ne s'agit pas de moderniser Esope, ni de déterminer si la télévision est, en soi, un bien ou un mal. Elle existe. Elle joue un rôle de plus en plus important auprès des enfants en âge de scolarité; elle est pour eux un langage familier – plus familier qu'à bien des adultes, même téléspectateurs.

Tout au plus, rappellera-t-on qu'en dehors de l'inconvénient du petit écran[2], la télévision offre, scolairement parlant, des avantages nets:

– elle n'exige pas l'obscurcissement de la classe. Elle peut donc s'intégrer sans peine à une partie de leçon.

[1] Que la télévision, combinée à d'autres moyens d'enseignement (radio, correspondance, réunions de groupes, interviews, etc.) ait libéré des enseignants devenus ainsi disponibles pour des tâches plus significatives et plus rentables, c'est une évidence démontrée par l'éducation permanente presque partout en Europe (sauf en Suisse). Est-il vraiment anormal de penser qu'il y a une certaine dilapidation à affecter entièrement un universitaire hautement qualifié à 25 potaches, qui ne sont d'ailleurs pas tous supérieurement doués – ceci sans préjuger de la vocation pédagogique d'un individu (qui ne saurait dépendre du *nombre* de ses élèves).

[2] C'est une difficulté qui ne peut, dans l'état actuel des choses, être levée que par le dédoublement des *moniteurs* dans une classe (2 pour 25 élèves). Les autres solutions sont coûteuses, ou compliquées (téléviseurs au plafond et rétroviseur devant chaque élève comme au Conservatoire des Arts et Métiers à Paris; écran Eidophore: projecteurs «mammouth» très onéreux à l'entretien).

- Elle remplace d'autres appareils coûteux ou des installations dont il ne saurait être question d'équiper toutes les classes: cinéma 8, 16, voire 35 mm; projecteur de diapositives; écran; rideaux d'obscurcissement.
- Au niveau de la *production*, même spécifique à un établissement, elle est avantageuse: une bande magnétoscope d'un demi-pouce d'une durée de 60 minutes coûte quelque 300 francs et elle est réutilisable indéfiniment.
- Grâce à elle, on peut copier et stocker des films, des émissions de télévision reçues sur antenne, des documents trop petits ou trop délicats pour être projetés par épiscope – et ces enregistrements sont utilisables immédiatement.
- Elle offre, dans la version d'un circuit mobile, d'innombrables possibilités pédagogiques: macro- et microscopie; observation de classes; formation ou recyclage de maîtres; initiation des élèves à la technique cinématographique; préparation par des élèves de productions, voire de matériel pédagogique, etc.

En fait, le problème de la TV à l'école se réduit à une double interrogation:

1. L'enseignement peut-il continuer à ignorer un instrument familier à ses élèves et pour lequel ils sont motivés ?
2. Cet instrument est-il en mesure de résoudre spécifiquement certains problèmes de l'enseignement ?

La réponse à cette double question relève évidemment de la finalité même de l'enseignement. Il est vrai qu'elle est rarement définie de manière explicite, et lorsqu'elle l'est, elle se limite à des objectifs aussi vagues que généreux[3].

On permettra à l'auteur de ces lignes – qui s'exprime à titre personnel – quelques considérations un peu longues, mais qui expliquent la réponse catégorique donnée par ceux – de plus en plus nombreux – qui pensent que le «phénomène télévision» ne saurait être ignoré plus longtemps de l'enseignement.

Pendant près de quatre millénaires, le problème de l'enseignement a pratiquement relevé d'un concept unique et invariable: la transmis-

[3] Il serait vain de chercher dans les vingt-cinq lois cantonales sur l'instruction publique une allusion aux «médias» et aux objectifs qu'ils doivent satisfaire... Seul le canton du Tessin fait exception, qui a légalisé la télévision scolaire.

sion du savoir par un ou plusieurs individus dotés de connaissances particulières. Ils les tenaient parfois de leur expérience personnelle – concrète ou intérieure – mais le plus souvent de leurs maîtres, qui s'étaient trouvés eux-mêmes dans des situations identiques. De Ptahotep à Socrate, ou du pédagogue romain au maître d'école carolingien, cette transmission du savoir a été basée sur le principe de l'autorité personnelle d'une part; sur le caractère élitaire de l'enseignement d'autre part: seuls quelques privilégiés pouvaient bénéficier du message pédagogique de maîtres rarissimes.

L'invention de l'imprimerie et la diffusion des connaissances par son intermédiaire n'ont, durant quatre siècles, pas modifié profondément cette conception de base. Même si le nombre des enseignés s'accrut considérablement, l'enseignement continua à être dispensé souverainement par quelques spécialistes qui restaient les seuls détenteurs d'un savoir dont l'exactitude n'était d'ailleurs, jamais mise en doute.

Il est frappant de constater le parallélisme étroit qui existe entre la diffusion des connaissances à des classes sociales de plus en plus étendues, et la création des techniques pédagogiques (en particulier par l'intégration de «médias» – du tableau noir à l'image animée, du disque de phonographe à l'enregistreur à cassette); mais en fait, ces moyens techniques ne modifièrent que très peu les méthodes, et furent pratiquement sans effet sur les programmes.

C'est que le conservatisme et l'élitarisme de l'école n'ont pas changé pendant longtemps; en ce qui concerne l'enseignement secondaire, on peut considérer qu'il a fallu attendre la fin de la deuxième guerre mondiale et le bouleversement social qui en a résulté pour voir les premières tentatives de «démocratisation des études» – en Grande-Bretagne d'abord (Comprehensive schools), puis en Scandinavie (Grundskola suédoise). Mais on remarquera que les «réformes» (en Suisse par exemple) ont généralement été bornées aux *structures*. Les programmes et les méthodes sont restés ceux qui conviennent en tout premier lieu à l'élève secondaire traditionnel: celui-là même qui constituait naguère une «élite» scolaire (qui recouvrait très exactement une «élite sociale»[4].) Ces méthodes et ces programmes procèdent d'une part d'un certain encyclopédisme (condition alors indiscutée d'une culture vue au travers d'un idéal bourgeois du XIXe siècle, héritier lui-même de la tendance à l'universalité du XVIe siècle); d'autre part

[4] Cette considération est devenue un lieu commun: toutes les études sociologiques conduites ces dernières années attestent ce type de sélection.

de critères de sélection qui accordent une place privilégiée, voire excessive à l'intelligence verbale et discursive.

Une authentique démocratisation des études ne saurait donc se borner à modifier les structures de l'enseignement secondaire (de façon, notamment, à l'ouvrir à *tous* les élèves), ou aplanir les difficultés financières (gratuité de l'enseignement et des fournitures; allocations d'études). Il faut mettre à disposition des enfants provenant de milieux socio-culturels modestes, en attendant de profondes réformes de programmes qui ne sont pas pour demain[5], *des thérapeutiques pédagogiques*; de cette façon, ils pourront combler leur handicap par rapport à leurs camarades plus favorisés par leur naissance, et bénéficieront de ce que l'on a fort justement appelé une «politique scolaire de l'émergence».

Cette «politique de l'émergence» ne trouve, nous l'avons dit, que peu d'appui dans les modifications de structures[6]. Elle devra donc s'appuyer essentiellement – puisque les programmes restent pratiquement intouchables – sur les *méthodes* qui permettront au maximum l'*individualisation de l'apprentissage scolaire.*

C'est là, à notre avis, que la télévision est appelée à jouer un rôle essentiel en complétant considérablement l'arsenal, au demeurant mal utilisé, des technologies éducatives modernes (diapositives, films, magnétophones, laboratoires de langues, enseignement programmé, voire enseignement assisté par ordinateur).

Mais si l'on fait de la télévision (sous forme d'émissions «scolaires» ou de programmes en circuit fermé) un simple complément imagé et facultatif d'une leçon traditionnelle, elle ne remplira pas ce rôle. A l'opposé, c'est commettre une aussi grave erreur que de croire qu'une leçon télévisée est une fin en soi et qu'après y avoir assisté, l'élève aura *appris.*

Pour jouer son rôle, la télévision doit être *intégrée*, au même titre que le livre par exemple. Pour reprendre une définition proposée dans le cadre du Conseil de l'Europe (Comité de l'éducation extrascolaire),

[5] L'ORM, il faut le craindre, restera encore longtemps et malgré les coups de boutoirs répétés (même au sein de commissions officielles: Commission fédérale d'experts pour un gymnase de demain, par exemple) le canon imposé à toutes les études qui conduisent aux différents types de maturité – même cantonales.

[6] Du moins tant que ces structures, même assouplies, procéderont du «streaming» – c.-à-d. de systèmes à sections. L'évolution vers les classes à niveaux et à options (les «integrierte Gesamtschulen» expérimentales de l'Allemagne fédérale) devrait en revanche contribuer à une meilleure démocratisation des études. Mais elle postule une modification profonde des conceptions du baccalauréat ou de la maturité.

il s'agit d'utiliser des émissions (sur antenne ou en circuit fermé: nous y reviendrons) «déterminant une *modification d'attitude*, au niveau des connaissances ou des apprentissages, chez le téléspectateur».

Nous laisserons de côté le problème de la télévision scolaire par antenne, encore que ce problème lancinant n'ait pas trouvé de solutions[7]. Les propos qui vont suivre, et qui traitent exclusivement des *circuits fermés*, peuvent d'ailleurs s'appliquer presque intégralement à la télévision scolaire – cette forme de prestation publique que la Société suisse de radiotélévision est prête à assumer, à condition que son mandat soit clairement défini, et le contenu des émissions précisé, voire élaboré par les milieux de l'enseignement. Disons seulement que les enquêtes ont démontré que la TV scolaire sur antenne – même à supposer qu'elle devienne fonctionnelle – ne serait utilisée en direct que dans deux circonstances: dans l'enseignement primaire, grâce à la souplesse de son horaire et au principe du maître unique; par les maîtres secondaires qui devraient avoir la possibilité (le soir par exemple) de suivre sur l'écran l'émission qu'ils passeraient, sous forme enregistrée (cf. infra), dans leur propre classe le lendemain ou quelques jours plus tard.

C'est en effet sous la forme de *circuit fermé* et d'*enregistrements* que la télévision est intégrable à l'enseignement d'une manière systématique. En effet, le principal obstacle – celui des heures de diffusion sur antenne, incompatible avec le système de découpage horaire et disciplinaire de l'enseignement secondaire – se trouve levé: disposant d'enregistrement, le maître peut passer quand il le désire la production de son choix – c'est-à-dire à l'heure précise où l'avancement du programme amène l'étude d'une nouvelle notion.

Ce qui précède éclaire ce que l'on entend par «télévision intégrée». Comme l'*exploitation* d'une émission de télévision adéquate au programme scolaire reste la partie *essentielle* de la leçon, il convient que cette émission soit brève (10 à 15 minutes, idéalement), soigneusement testée préalablement, et élaborée selon les recettes pédagogiques les plus valables. Cette définition soulève les deux problèmes majeurs de la télévision à l'école, et dont la solution est une condition *sine qua non*: toute échappatoire dans ce domaine conduirait la télévision à n'être que ce qu'est déjà la radio scolaire: un épiphénomène. Ces deux problèmes sont:

[7] La Télévision romande a chargé un groupe intercantonal d'étudier ce problème; ses conclusions ont été déposées en avril 1970 *(Rapport du groupe de travail chargé d'étudier la situation actuelle et l'avenir de la télévision scolaire)*; les propos qui suivent ne peuvent que démarquer cette étude.

1. l'équipement des établissements scolaires
2. la production du «software» (pour reprendre le jargon des spécialistes de la TV éducative).

Les équipements[8]

On considère généralement que l'équipement d'une classe, ou d'un établissement, en circuits fermés est une opération coûteuse.

Certes, si l'on fait abstraction de sa rentabilité, elle représente un investissement non négligeable. Mais à une certaine époque, le tableau noir, le projecteur, l'épiscope, le magnétophone et le rétroprojecteur ont dû aussi représenter aux yeux des comptables des dépenses somptuaires et, pour tout dire, inutiles.

Un circuit fermé comportant une caméra Vidicon, un moniteur à grand écran, et un magnétoscope ½ pouce revient à quelque 7000 francs. Il est mobile et peut passer d'une classe à l'autre. Rappelons, à titre comparatif, qu'un laboratoire de langues coûte environ dix fois plus pour un emploi beaucoup plus restreint[9].

En admettant que le financement soit assuré[10], le problème serait loin d'être entièrement résolu.

1. L'enquête de la Commission[11] dans tous les établissements secondaires romands a révélé que l'équipement en circuits fermés est très loin d'être généralisé – et qu'au demeurant, les types d'appareils sont très différents et, le plus souvent, incompatibles.
2. En effet, les équipements peuvent varier considérablement en type et en conception. Il existe ainsi trois types de bandes vidéo: demi-pouce, un-pouce et deux-pouces (ou *broadcast*) – cette dernière étant réservée à la TV officielle ou professionnelle. Mais les appareils

[8] Les pages qui suivent sont en grande partie inspirées du «Rapport ...» (pp. 15 à 29).

[9] Le Service de télévision éducative de Plymouth a procédé à une étude qui tendrait à prouver que le coût des équipements suit une progression logarithmique selon qu'il s'agit d'un circuit fermé mobile, de l'équipement d'un collège, ou d'un *centre de production:* en l'occurrence 7000.–, 70 000.– et 700 000.– (ce dernier chiffre étant, à notre avis et sur la base de l'expérience genevoise, très largement au-dessus de la réalité).

[10] Cette considération est résolument optimiste quand on pense que, dans bien des cantons, les équipements scolaires dépendent souvent des communes et de leurs commissions scolaires qui, il faut bien le dire, ont rarement des vues aussi larges et un sens aussi prospectif que les départements cantonaux.

[11] pp. 60–78.

employant la bande un demi-pouce, de loin les plus nombreux et les plus accessibles, ont des systèmes de lecture par *balayage* différents: oblique ascendant, oblique descendant, vertical... Bien plus, pour certaines marques, les appareils d'une même série ont souvent des «personnalités» propres qui font que la bande enregistrée sur un magnétoscope ne peut pas être, ou ne peut être que mal reproduite sur un magnétoscope semblable!

3. Il convient également de signaler la très rapide évolution dans le domaine de l'enregistrement. A côté des magnétoscopes un demi-pouce, apparaissent les «vidéocassettes» (EVR, RCA) et les vidéodisques – utilisant chacun des procédés différents, allant de l'électronique à l'optique en passant par le laser! Une partie de ces cassettes est sans intérêt pour l'enseignement: l'enregistrement ne peut être fait que par les fabricants. Or, on le verra, c'est probablement à un *niveau régional* que les productions pédagogiques devront être réalisées.
4. La variété et l'incompatibilité des systèmes d'enregistrement, d'une part; le fait, d'autre part, qu'il est trop tard pour chercher à unifier les équipements dans les écoles (ce qui, attendu l'évolution mentionnée plus haut, risquerait d'ailleurs d'être un coup d'épée dans l'eau) – tout cela conduit à la conclusion logique qu'il faudra créer des centres techniques régionaux (par zone linguistique par exemple) jouant le rôle d'«offices de compatibilité» et chargés notamment de copier les bandes-matrices, réalisées dans tel centre de production selon un système quelconque, sur des bandes utilisables avec les divers types de magnétoscopes équipant les écoles. Un tel centre pourrait et devrait avoir un rôle plus étendu: celui d'office d'information, de documentation et d'échange entre les écoles.

Etant donné ce qui précède, la tentation est grande de considérer comme prématuré un investissement en équipements sujets à des modifications rapides... Je crois que ce serait reculer pour mieux sauter; l'évolution technique est si rapide que même les appareils réputés définitifs se démodent (on pourrait multiplier les exemples, du projecteur 8 mm au super-8; du disque à 78, puis 45, puis 33 tours; du magnétophone Webster à fil métallique aux magnétophones actuels; du projecteur à dias, et les avatars des magasins de chargement). Et un circuit fermé de télévision, ou un système plus complexe équipant tout un établissement, restera toujours utilisable, même si, par exemple, les vidéocassettes faisaient la conquête du marché: la trans-

position d'un système en un autre ne présente pas de difficulté technique.

Il faut relever enfin que l'on est, actuellement, enfermé dans un cercle vicieux. La *production* – dont nous allons parler – dépend du taux d'équipement des écoles; elle sera importante, automatiquement, si la demande est forte; et pour que la TV soit intégrée, il faudra une forte demande: à considérer l'ensemble des programmes, ce sont d'authentiques vidéothèques qu'il conviendra de créer et de multiplier pour couvrir les besoins. Mais d'un autre côté, les écoles n'auront tendance à s'équiper systématiquement que dans la mesure où elles seront assurées d'avoir du *software* à injecter dans leur *hardware*.

La production

Il est évident que, vu le caractère de haute spécificité requis par le principe des émissions[12] intégrées, les produits commerciaux (au demeurant ils resteront onéreux pendant longtemps) ne conviendront pas, ou ne couvriront que des besoins marginaux, à la façon actuellement des films scolaires.

L'essentiel de la production devra être réalisé par les écoles elles-mêmes, qui connaissent exactement leurs besoins et qui sont assurées d'avoir le produit fini qui leur convient.

La proposition est beaucoup moins utopique qu'on l'imagine au premier abord. Actuellement déjà, les enseignants, dans des cadres divers (corporatifs, ou officiels) réalisent un abondant matériel pédagogique, traditionnel quant à la forme. Plusieurs cantons pratiquent une politique libérale de *décharges de postes* qui permettent à des spécialistes de préparer ce matériel (manuels, cours programmés, tests pédagogiques, recueil de textes et documents, etc., etc.). L'affectation d'enseignants à la production de *software* en télévision est parfaitement imaginable[13], et, dans la mesure où cette production, nécessairement d'excellente qualité pédagogique, sera largement utilisée, parfaitement rentable.

[12] Pour la commodité du propos, nous employons le terme «émission» (moins ambigu que celui de «programme» ou de «production») pour désigner ce qui passe sur l'écran – qu'il s'agisse d'une émission hertzienne ou d'un enregistrement.

[13] Le système fonctionne à Genève (Cycle d'Orientation) qui a commencé ses expériences en 1962. Son «Centre de TVCO» est actuellement opérationnel. Scénaristes et réalisateurs sont des enseignants, voire des groupes d'enseignants occupés à temps partiel. Un personnel technique fixe assure le tournage, le montage, et la multiplication des enregistrements à destination des 14 collèges du C.O.

Je parle d'enseignants: il va sans dire qu'aux pédagogues, spécialistes dans diverses disciplines (mais aussi, spécialistes de la pédagogie...) devront s'adjoindre des collaborateurs techniques (caméraman, techniciens, cinégraphiste, etc.). Une seule école ne saurait évidemment investir autant: c'est la raison pour laquelle l'idée de *centres régionaux de production* intégrés à une école ou indépendants fait actuellement son chemin. Le «centre de compatibilité» auquel il était fait allusion plus haut coordonnerait les efforts, faciliterait les échanges, multicopierait les productions. En quelques années, l'enseignement secondaire disposerait d'un arsenal imposant de productions touchant toutes les disciplines, et traitant des sujet auquels la télévision offre un mode d'exposition particulièrement efficace[14].

Enfin – et l'on nous permettra de conclure sur cet aspect particulier du problème – il est évident qu'en dehors des vertus spécifiques de la télévision comme *méthode* d'enseignement combinée aux moyens existants déjà (audio-visuels ou non), il y a d'autres incidences que l'on peut considérer comme positives.

En premier lieu, l'emploi d'une émission bien préparée, concentrée, d'un impact pédagogique remarquable fait gagner un temps considérable au maître qui peut l'utiliser à une *exploitation* plus rationnelle de la leçon, et à une individualisation accrue des exercises imposés aux élèves. C'est en ce sens que nous voyons dans la télévision éducative un moyen de démocratisation – le maître disposant de davantage de temps pour les élèves qui ont besoin de davantage d'aide en classe puisqu'ils ne l'ont pas à la maison.

Secondement, la participation à des productions est, pour l'enseignant, une expérience enrichissante. Des maîtres chevronnés et réputés excellents enseignants ont unaniment reconnu que leur collaboration à la production d'une émission de télévision (même avec des moyens modestes; même au niveau du simple circuit mobile) avait singulièrement enrichi leur métier de pédagogue, et les avait contraints à remettre utilement en question bon nombre d'attitudes dogmatiques ou de préjugés.

[14] Il va sans dire que, contrairement à l'idée communément admise, ce ne sont pas que les sciences, l'histoire et la géographie les seules et évidentes bénéficiaires de l'opération. A titre d'indication, l'une des premières réalisations de la TVCO a été un film de *latin* de 12 minutes, démontrant le mécanisme de la phrase latine en vue de l'apprentissage de la version; la deuxième production a été consacrée à la grammaire française (passif et agent du passif).

Enfin, la télévision jouera le rôle de catalyseur dans une transformation irréversible, et déjà sensible, du rôle de l'enseignant[15] qui, cessant d'être le dispensateur privilégié du savoir, devient essentiellement (et, pourrait-on dire, plus pédagogiquement) un *médiateur* entre le message et ceux à qui il est destiné. Dans une société saturée d'information et condamnée aux mass-médias, ce rôle de l'enseignant me paraît majeur.

[15] L'intérêt, parfois excessif, des enseignants pour la « dynamique de groupe » (pédagogie institutionnelle, technique des groupes de base, etc.) est un signe d'une modification dont le besoin est ressenti par les intéressés eux-mêmes.