

PP
1217 MEYRIN 1

GRETI
C.P. 301
1217 Meyrin 1

Qu'est-ce que le GRETI ?

UNE ASSOCIATION

Le Groupe de réflexion et d'étude sur l'éducation et les techniques d'instruction (GRETI), fondé en 1966, étudie les possibilités de recherche et de développement de la technologie éducative pour accroître l'efficacité de l'acte pédagogique.

UNE REVUE

En faisant connaître les courants de recherche les plus importants et les applications pratiques qui peuvent s'ensuivre, la revue Techniques d'Instruction offre un cadre qui, sans être le seul, permet d'étudier et d'appliquer certaines technologies à des problèmes éducatifs concrets: élaborer, transmettre, stocker et réutiliser efficacement toute information pertinente sous des formes variées et des moyens divers.

greti Organe du groupe
de réflexion et d'étude
sur l'éducation et les
techniques d'instruction

1/83

techniques d'instruction

Liste des publications du GRETI

- Dépasser la sélection scolaire.* Jean Cardinet, 1969, 19 p., Fr. 4.-.
- Préparation des enseignants des écoles à l'informatique.* GRETI-IFIP, 1972, 28 p., Fr 2.50
- En collaboration avec les Editions Payot, Lausanne :
- La Suisse au-devant de l'éducation permanente.* Armin Gretler, Daniel Haag, Eduard Halter, Roger Kramer, Silvio Munari, François Stoll, 1971, 179 p., Fr. 17.-.
- Apprendre pour maîtriser.* Benjamin S. Bloom, 1972, 37 p., Fr. 5.-.
- Pédagogie institutionnelle.* Henri Hartung, 1972, 27 p., Fr. 6.-.
- L'information professionnelle à l'école.* Marise Paschoud, 1972, 62 p., Fr. 6.-.
- En collaboration avec les Editions Delta, Vevey :
- L'algèbre par les nombres positifs.* Paul Mayenzet, 1972, 3 vol., tome 1, 152 p.; tome 2, 176 p.; tome 3, 144 p.; (les 3 volumes) Fr. 30.-.
- Fondements d'une politique éducative intégrée.* Conseil de l'Europe, 1973, 58 p., Fr. 12.-.
- Apprendre à lire.* IRDP, Neuchâtel, 1973, 215 p., Fr. 26.40
- Pédagogie institutionnelle, mythe ou réalité ?* Techniques d'instruction, 1973, 105 p., Fr. 6.-.
- Se préparer à enseigner.* U.P. Lattmann, 1974, 84 p., Fr. 15.-.
- Cycle de vie et formation.* A.M. Huberman, 1975, 90 p., Fr. 15.-.
- L'évaluation dans l'apprentissage des langues étrangères.* Rebecca M. Valette, 1976, 63 p., Fr. 12.60
- L'évaluation de l'apprentissage en science.* L.E. Klopfer, 1976, 129 p., Fr. 15.40
- L'évaluation dans l'apprentissage de l'expression écrite.* Joseph J. Foley, 1978, 72 p., Fr. 14.-.
- Des activités de connaissance physique à l'école enfantine.* Claire-Lise Capt, Liliana Glayre, A. Hegyi, 1980, 160 p., Fr. 35.-.

Mai 1983, GRETI, case postale 301, CH 1217 Meyrin 1 (Suisse)

TECHNIQUES D'INSTRUCTION I/83

Sommaire

Editorial	2
Marino Ostini, CEMCAV-CHUV, Lausanne	
Expérience télévisuelle et apprentissage	5
Gavriel Salomon, Université de Jérusalem	
B comme ...	26
C comme ...	30
Groupe de Travail GRETI "Terminologie"	
La puce électronique	36
Vient de paraître	45
Manifestations	47
Liste des publications GRETI	56
Qu'est-ce que le GRETI ?	couverture IV

Secrétariat de rédaction :

Fabienne Joye
Aloys-Fauquez 34
1018 Lausanne

Permanence téléphonique
les jeudis de 14 à 18 heures
au (021) 37 39 02

EDITORIAL

Ces quelques propos n'ont pas la prétention d'être une suite exhaustive à l'analyse des besoins entamée dans le précédent numéro de "Techniques d'Instruction" (3/82). C'est plutôt un préambule aux réflexions que devraient mener les membres d'un groupe de travail permanent sur la technologie éducative.

Il a été dit que la technologie éducative, pour qu'elle soit vraiment au service de l'enseignement et de l'apprentissage, doit contribuer à réduire le temps consacré à un enseignement ou à une étude, permettre d'enseigner et d'étudier plus en moins de temps, aider à enseigner et à étudier à des rythmes adaptés à chaque individu, ou proposer différentes manières de traiter l'information. Ce sont ces objectifs de base qui rendent la technologie éducative pertinente. Mais lorsqu'il s'agit de promouvoir des recherches ou des applications dans ce domaine, comment évaluer cette pertinence, comment mesurer l'impact d'une innovation technologique de ce type ? Il faut se donner dès le départ les moyens d'évaluer l'efficacité et l'efficience d'un projet de recherche ou de développement. Autrement dit, il faut pouvoir déterminer dans quelle mesure les résultats atteints concrétisent les objectifs visés ou, à défaut de critères suffisamment précis, analyser qualitativement la valeur et l'utilité des résultats sur la base, entre autres, de l'intérêt suscité auprès des milieux concernés. C'est la mesure de l'efficacité. L'efficience, elle, exprime "le rapport des résultats des programmes et des projets aux moyens engagés et aux conditions de leur utilisation". Il s'agit donc "d'apprécier si les moyens alloués ont été employés économiquement et judicieusement et de vérifier que les conditions nécessaires à la réalisation du programme et des projets ont pu être réunies de manière optimale". Ces critères d'évaluation ont été proposés récemment par un groupe de travail du Conseil Suisse de la Science pour évaluer les Programmes Nationaux de Recherche (1).

(1) Rapport du Groupe de travail "Evaluation". Projet de méthodologie d'évaluation. (Elaboré à partir d'une réflexion sur le PNR-I). Berne: Conseil Suisse de la Science, 1982.

Ces logiciels sélectionnés selon un critère de lisibilité émaneront aussi bien d'entreprises et d'organismes publics que d'auteurs individuels.

Les auteurs de logiciels qui souhaitent concourir peuvent d'ores et déjà proposer leur candidature en précisant l'objet du logiciel et la configuration du matériel nécessaire au :

Festival du Logiciel

CIRCA La Chartreuse

30400 VILLENEUVE-LES-AVIGNON

ordinateur. L'accent sera mis sur les réalisations novatrices soit par la qualité de leur contenu, soit par la nature des techniques utilisées.

DES MANIFESTATIONS MUSICALES

Des musiciens qui utilisent l'ordinateur pour la composition et le traitement des sons produiront et présenteront leurs oeuvres.

UNE LIBRAIRIE

DES STAGES EN ATELIER

TROIS EXPOSITIONS

FESTIVAL DU LOGICIEL A AVIGNON

Le développement quasi exponentiel de l'accession du grand public à la télématique et à la micro-informatique ouvre les portes d'une nouvelle culture. Mais les occasions d'en apprécier les oeuvres, librement et hors de tout contexte commercial, manquent encore trop.

Pour affirmer cette dimension culturelle de l'informatique individuelle et ouvrir au grand public un lieu d'information, de consultation et d'échange, la Chartreuse de Villeneuve-les-Avignon organisera du 8 au 31 juillet prochain, dans le contexte du Festival d'Avignon et des rencontres internationales Informatique/Culture 83 de la Chartreuse le 1er FESTIVAL DU LOGICIEL FRANCAIS GRAND PUBLIC.

S'ils ne sont pas nouveaux en soi, ils le sont pour les PNR. Il reste également le fait qu'ils sont également valables et applicables à la technologie éducative !

Afin de poursuivre l'analyse des besoins en technologie éducative (T.E.), il s'agit de dégager certaines des idées-force émanant de recherches dans les différents domaines de la T.E., de revoir certaines méthodologies de recherche en T.E., de voir dans quels contextes interdisciplinaires des développements sont possibles et enfin, de signaler quelques tendances qui, tout en paraissant prometteuses, doivent encore être évaluées quant à leur portée innovatrice. Ce sont les tâches du groupe de travail "Technologie éducative", à constituer en collaboration avec la Société Suisse de Recherche en Education (SSRE). (Voir programme p. 48).

"Penser globalement, agir localement". C'est en exergue à son dernier ouvrage Les chemins de la vie que de Rosnay (1983) cite cette phrase de René Dubos. Cela pourrait être la devise du groupe de travail ! En effet, si la réflexion doit être globale, les actions concrètes, pour être pertinentes, appropriées, doivent être adaptées au contexte "local" de chaque enseignant, enseigné, école ou institution.

Complémentarité et interdépendance, ce sont deux des thèmes de base du livre de de Rosnay, dans lequel il tente une réflexion sur l'évolution de notre société.

"Nous vivons en effet un profond bouleversement dans l'évolution des sociétés modernes. Bouleversement caractérisé par le passage... à des formes de production et d'échanges reposant non seulement sur des objets, mais aussi et surtout sur de l'information... Cette évolution en profondeur nécessite une réadaptation de notre appareil éducatif, industriel et économique".

Pour faire face à la difficulté que nous avons de passer de la société industrielle à la société informationnelle, il faut rechercher de nouveaux axes et modes de pensée. Pour le groupe de travail, il s'agira donc de ne pas perdre de vue que le but général visé devrait être l'intégration harmonieuse des grands domaines de la technologie éducative et la combinaison efficace et efficiente de systèmes audiovisuels et informatiques s'ils sont appliqués au milieu de l'éducation et de la formation. Les domaines et systèmes sont complémentaires et interdépendants.

M. Ostini

REGENERER LES ARTS

REINVENTER LE LANGAGE

RECONSIDERER LE TEMPS

RELIER LE CITOYEN, L'ENTREPRISE ET L'ETAT

Quatre ou cinq personnalités seront invitées à prendre la parole, pendant environ vingt minutes chacune, pour exprimer un point de vue personnel sur le thème de la journée... L'une d'entre elles aura pour mission d'animer le débat qui s'instaurera ensuite avec le public.

LES RENDEZ-VOUS DE L'APRES-MIDI

Après chaque conférence publique, à l'exception de la première, des rendez-vous seront organisés afin de présenter des expériences vécues ou d'approfondir, avec les intervenants des conférences publiques, les thèmes abordés dans la matinée.

UN CARREFOUR DES UTILISATEURS

Du 8 au 31 juillet 1983

UNE PRESENTATION D'EXPERIENCES ET DE REALISATIONS

Des démonstrations feront comprendre comment les nouveaux outils informatiques peuvent participer à des activités aussi variées que l'aide aux handicapés, la communication de personne à personne, l'artisanat technologique, la conception assistée par ordinateur, le dessin et l'animation, la musique, l'éducation et la formation, la médecine, l'agriculture, la presse et l'information, les jeux et les distractions, la gestion publique et privée...

Une VIDEOTHEQUE

Elle présentera un programme de films, d'images et de vidéogrammes générés par

RENCONTRES INTERNATIONALES

Le Centre International de Recherche de Création et d'Animation (CIRCA) propose du 8 au 31 juillet 1983 à la Chartreuse de Villeneuve-les-Avignons les Rencontres Internationales

INFORMATIQUE/CULTURE 83 COMPUTER CULTURE 83

L'ordinateur qui trie, combine, produit les images et des sons peut devenir un outil culturel pour chacun ; mais attendre de lui qu'il donne de l'imagination à ceux qui ne veulent pas en avoir et de la liberté à ceux qui n'y attachent que peu de prix est illusoire : l'ordinateur n'a ni bon sens, ni sens des responsabilités.

D'autres estiment que l'ordinateur est davantage qu'un simple outil dont on se sert pour s'épargner des tâches fastidieuses et à qui on dicte ce qu'il faut faire ; ils croient que l'ordinateur peut devenir un partenaire actif du processus de création, qu'il peut opérer des choix, prendre des décisions, exercer un jugement... Si cela se révélait exact, notre perception du monde en serait profondément bouleversée. Puisque les prévisions sous-estiment toujours les facultés d'adaptation de l'homme, la question dont il faut débattre, pendant ces journées, n'est pas seulement comment l'ordinateur va transformer notre culture mais aussi comment l'homme est en train de transformer l'ordinateur.

PROGRAMME PROVISoire

Du 8 au 13 juillet 1983

SIX CONFERENCES PUBLIQUES sur un thème différent chaque jour

REPENSER LA CULTURE ET LA TECHNOLOGIE

REAPPRENDRE EN TRAVAILLANT, EN JOUANT, EN ETUDIANT

EXPERIENCE TELEVISUELLE ET APPRENTISSAGE (I)

Gavriel Salomon, Université de Jérusalem

Première partie : ETUDES EXPERIMENTALES

N'avez-vous jamais lu un livre sans prêter beaucoup d'attention aux détails parce que l'auteur vous était indifférent, et appris par la suite par des amis que vous avez raté un ouvrage important ? N'avez-vous jamais eu un ami qui, pour une raison étrange, lisait avec grand intérêt des annonces dans les journaux en y trouvant, à votre étonnement, des renseignements passionnants ? N'avez-vous jamais découvert dans une peinture d'artiste célèbre des éléments d'une rare intensité là où d'autres, qui n'appréciaient guère l'artiste, ne voyaient nullement ce que vous avez vu ? Si cela s'est déjà produit, et je présume que c'est le cas, alors vous êtes déjà familiarisé avec le sujet traité ici. En effet, il s'agit d'examiner la manière dont les préjugés, les "théories" préétablies et les attitudes influencent le traitement de nouvelles données. Je défends le point de vue suivant : A l'instar des adultes, les enfants ont des idées préconçues sur les différentes sources d'information, en particulier la télévision, et les appliquent aux messages reçus. En agissant de la sorte, ils influencent ce dont ils font l'expérience et ce qu'ils apprennent.

(I) N.d.I.R. Traduit de l'anglais. Chapitre à paraître dans "Perception et compréhension enfantines des programmes télévisés" (Titre provisoire), à publier en allemand par Internationales Zentralinstitut fuer das Jugend- und Bildungfernsehen, Bayerischer Rundfunk, Muenchen.

Ces dernières années témoignent d'un intérêt grandissant pour les composantes symboliques, les caractéristiques formelles et les types de "mise en boîte" (ou programmation) qu'offre la télévision. C'est dire que l'intérêt s'est graduellement déplacé du contenu de la télévision, par exemple la violence ou l'aspect didactique de certaines émissions, vers les attributs qui leur sont propres. En témoigne l'impressionnante croissance en nombre et en complexité d'études qui cherchent à examiner ce que les enfants retirent des différentes formes d'émissions télévisées (voir, par exemple, Wright & Huston, 1981) et comment les caractéristiques formelles influencent l'attention et la compréhension chez les enfants (voir, par exemple, Collins, 1979). Une autre recherche a montré que les enfants sont capables d'apprendre à utiliser pour des représentations cognitives internes certaines formes propres à la télévision, ce qui n'est pas sans intérêt pour des applications pédagogiques (Salomon, 1979).

L'expérience télévisuelle est une activité qui a lieu dans un contexte bien spécifique. Nous ne sommes pas exposés à une série de messages télévisés libres de tout contexte environnant. Ce sont des événements externes, tels que le temps, l'espace, le milieu social, qui forment le contexte dans lequel la communication a lieu. Nous savons que regarder un film dans une salle de cinéma n'est pas la même chose que de regarder le même film chez soi sur un écran de télévision.

Nous savons aussi que ce n'est pas la même chose que de regarder la télévision en compagnie d'amis et de la regarder seul. Ce ne sont donc pas uniquement des facteurs externes qui créent le contexte. Ce dernier peut tout aussi bien être le fait de facteurs internes, psychologiques, mis en relation avec les messages reçus.

En pratique, comme j'ai essayé de l'expliquer ailleurs (Salomon, 1981), ces contextes ressemblent à des structures mentales, des "conteneurs" ou schémas mentaux dans lesquels un certain message se fixe.

- Pourquoi l'on assiste au décalage paradoxal qui existe entre les capacités d'un matériel extrêmement performant et la rareté de son utilisation sur le plan de la formation scolaire et académique ?
- Quels sont les stratégies et les nouvelles conceptions de l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) à mettre en place pour résorber les "a priori mythiques" liés à l'informatique ?

BULLETIN D'INSCRIPTION GENERAL

A retourner avant le 30 mai 1983

Nom et prénom

Fonction

Adresse administrative

A adresser à : Chaire de Pédagogie et Didactique
EPFL
Centre Est

IO15 Lausanne

Description détaillée, programmes ou documents de prélecture ne seront envoyés qu'aux personnes inscrites

"MICRO-INFORMATIQUE: POSSIBILITES PEDAGOGIQUES
NOUVELLES AU SERVICE DE LA SCIENCE"

Conférences et débats organisés avec la participation de l'Unité de développement et de recherche du Centre d'Enseignement Médical et de Communication Audiovisuelle de Lausanne (CEMCAV), et du Groupe de Réflexion sur l'Education et les Techniques d'Instruction (Greti), donnés et animés par des spécialistes du Centre Mondial de l'informatique à Paris, du CNRS, du Centre de Micro-informatique de Genève, des Universités de Lausanne, de Genève et de l'EPFL.

Vendredi 1er juillet 1983, de 8h30 à 17h30.

Le développement fulgurant du hardware micro-informatique offre actuellement des ordinateurs peu encombrants et financièrement très accessibles d'une puissance et d'un niveau technologique extraordinairement performant, et d'une utilisation individuelle de plus en plus diversifiée et simplifiée.

S'il y a quelques années encore il fallait être un spécialiste ou avoir reçu une formation poussée pour manipuler et utiliser correctement ce matériel, le logiciel qui accompagne les micro-ordinateurs ne nécessite plus aujourd'hui de connaissances particulières en informatique, ni beaucoup de temps pour que n'importe quel utilisateur parvienne à les faire fonctionner efficacement selon leurs multiples exigences possibles.

Une utilisation plus généralisée de l'informatique comme moyen d'enseignement et de recherche à l'Ecole en général, et dans les Universités et Hautes-Ecoles en particulier est dès lors réellement possible. Reste à préciser toutefois :

- Quels sont les aides et les avantages pédagogiques que peut fournir aujourd'hui la micro-informatique ?

D'une façon générale, ces schémas sont considérés comme étant la combinaison des structures internes du savoir et des opérations qu'elles prescrivent pour le traitement de toute nouvelle information importante. En clair, nous avons par exemple un schéma mental pour les restaurants, ce que nous croyons qu'ils sont, ce que nous attendons d'eux, mais aussi les règles de conduite qui s'y réfèrent (une sorte de scénario comportemental), par opposition à celles à retenir pour un dîner chez des amis. Ensuite, ce schéma-restaurant s'applique au restaurant que nous fréquentons. Il contextualise notre acte par deux fonctions : d'une part, il détermine ce qui est réglementaire et ce qui ne l'est pas (on peut à la rigueur enlever ses souliers chez des amis, en principe pas dans un restaurant) et d'autre part il détermine le sens qu'auront certains événements (les bougies sur une table de restaurant ont une signification différente des bougies allumées dans une église).

De façon similaire, les enfants disposent de schémas mentaux par rapport à la télévision et les appliquent au médium lui-même. On pourrait dire que leur schéma-télévision contextualise l'expérience télévisuelle. Un tel examen de l'expérience télévisuelle de l'enfant semble bien se rapprocher de ce que Schramm, Lyle et Parker (1961, p. 74) ont relevé il y a plus de vingt ans : "Le rôle principal que joue la télévision dans la vie de nos enfants dépend tout autant de ce que les enfants apportent à la télévision que de ce que la télévision leur apporte".

La thèse soutenue par cet article est donc la suivante : L'expérience télévisuelle de certains contenus et de certaines formes est déterminée par des facteurs psychologiques internes, tout particulièrement par les idées préétablies quant à la nature de la télévision et à la façon de l'appréhender. De tels facteurs représentent les structures mentales anticipatoires que l'enfant utilise activement lors de ses rencontres quotidiennes avec l'écran. Par là, l'enfant contrôle la manière dont il traite les messages et choisit ce qu'il veut élaborer.

Le contexte des conceptions préexistantes

Plusieurs facteurs déterminent le contexte interne avec lequel l'enfant s'approche de l'écran. Premièrement, il y a ce que les enfants savent déjà à propos du médium télévision. A l'âge de six ans, comme l'ont montré Gardner et ses collègues, les enfants connaissent passablement bien le langage télévisuel, ses formes symboliques et grammaticales, même s'il n'y a jamais eu apprentissage formel à ce sujet. Deuxièmement, les enfants approchent l'écran en sachant quelque chose à propos du monde dans lequel ils vivent. Sans cette connaissance ils ne pourraient pas comprendre beaucoup de ce qui se passe à l'écran. C'est par ce biais qu'ils interprètent les messages, qu'ils distinguent un fait réel d'un fait factice, la réalité de la fiction.

Troisièmement, c'est le développement cognitif de l'enfant qui sert de contexte. Selon le niveau général de leur développement cognitif, les enfants auront tendance à prêter plus d'attention à certaines parties d'un message par rapport à d'autres, à comprendre les messages d'une façon plutôt que d'une autre. Collins (1979) a par exemple pu déterminer que chez les enfants de deuxième ou troisième primaire la compréhension d'une narration télévisée est de loin plus limitée et fragmentaire que chez des enfants de treize ans. Ils ne sont pas non plus préoccupés par la structure générale de la narration : elle peut être simple et directe, ou complexe et intriquée, cela a peu d'importance pour les plus jeunes. Par contre, cela représente une différence de taille chez des enfants plus âgés, voire même plus jeunes, si chez ces derniers certaines habiletés sont particulièrement bien développées.

Ces habiletés forment la quatrième série de facteurs contextuels importants. Nous avons trouvé, par exemple, que des enfants ayant de la difficulté à se concentrer sur un élément précis inclus dans un ensemble plus vaste peuvent, dans certains cas, intérioriser une forme télévisuelle telle que le zoom (d'approche ou d'éloignement) et l'utiliser ensuite comme nouvelle aptitude mentale (Salomon, 1974).

Buts du groupe de travail :

- 1) Etablir un dialogue ouvert entre praticiens et chercheurs autour du thème "Audiovisuel et informatique en éducation".
- 2) Faire progresser le savoir et le savoir-faire en la matière avec un langage commun.
- 3) Créer les bases pour l'établissement d'un groupe permanent de réflexion sur le sujet.
- 4) Diffuser rapidement toute information pertinente sur la technologie éducative par les canaux les plus appropriés.

LA PARTICIPATION EST GRATUITE

Veillez vous inscrire auprès du responsable :

Marino Ostini
CEMCAV – CHUV
IOII LAUSANNE

Tel. (021) 41 38 41

Les réservations d'hôtel sont à faire directement et le plus rapidement possible à l'Office du Tourisme de Lucerne (tél. 041 23 52 52).

CONGRES SSRE 3-4 juin 1983 Lucerne

Groupe de travail / Arbeitsgruppe GRETI

Thème/Thema : TECHNOLOGIE EDUCATIVE / BILDUNGSTECHNOLOGIE

Langue/Sprache : français/deutsch

Lieu de la rencontre/Treffpunkt : Altes Technikum, Dammstrasse 6, Lucerne

PROGRAMME / PROGRAMM

Vendredi 3 juin (14.00 - 17.30)

Technologie éducative : Systèmes audiovisuels et informatiques

(M. Ostini, Centre d'enseignement médical et de communication audiovisuelle, CHUV, Lausanne).

Informatique, un moyen d'enseignement parmi d'autres

(R. Morel, Centre de calcul de l'enseignement secondaire, Genève).

Audiovisuel et université : Perspectives

(P. Frignani, Laboratoire audiovisuel, FPSE; Université Genève).

Bildungsforschung im Zeitalter der Telematik

(P. Knopf, Koordinationsstelle fuer Bildungsforschung, Aarau).

Samedi 4 juin (8.00 - 10.00)

Intégration des moyens d'apprentissage audio(scripto)visuels

(M. Bettex, Institut romand de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel).

Wege zur Medienalphabetisierung

(C. Doelker, Pestalozzianum & Universitaet Zuerich).

Bildungstechnologie : Wohin ? Wozu ?

(M. Ostini, CEMCAV - CHUV, Universitaetsspital Lausanne).

Chaque communication durera 15 minutes environ. L'ensemble des communications sera suivi d'un commentaire critique et d'une discussion générale. Si souhaité, à la fin de chacune des séances de travail, les participants auront la possibilité de se familiariser avec des réalisations concrètes dans le domaine de l'audiovisuel et de l'informatique. Lors des inscriptions, veuillez signaler si vous êtes intéressés par de telles démonstrations pratiques.

De tels facteurs contextuels influencent clairement la manière dont les enfants traitent les messages télévisuels. Mais ce n'est pas tout. Ce n'est pas qu'avec des habiletés et des connaissances que les enfants approchent l'écran. Il y a également leurs perceptions antérieures à propos de la télévision et de ce qu'elle représente, de ce qu'il faut attendre d'elle, de ce qu'ils peuvent attendre d'eux-mêmes en tant que téléspectateurs. Comme pour tous les schémas mentaux, outre la connaissance acquise à propos du médium, de sa nature et de ses attributs, le schéma-télévision inclut également des scénarios sur la façon de traiter la télévision. Ces scénarios peuvent prescrire le degré de sérieux avec lequel il faut la traiter, combien d'effort mental il faut investir en traitant ses éléments, ainsi de suite. En somme, il ne s'agit pas uniquement d'un schéma-télévision, nous avons également affaire à un schéma de télé-vision ou d'expérience télévisuelle.

Equipés avec de tels "schémas télévisuels", pouvant inclure des idées préétablies, des anticipations et des scénarios opérationnels, les enfants influencent la façon avec laquelle ils abordent le message. On peut dire que, dans une certaine mesure, les enfants contextualisent le médium qu'ils approchent d'une manière ou d'une autre, un peu comme le lecteur influence la façon dont il lit un roman. C'est le lecteur, sur la base de ce qu'il attend, de sa connaissance de l'auteur, de son humeur, de son attitude par rapport à ce genre de littérature, qui décide, entre autres, de lire un livre en profondeur, avec grande attention ou de le lire superficiellement, sans investir beaucoup mentalement, et d'y trouver ou pas des significations profondes.

Les conceptions préexistantes par lesquelles l'expérience télévisuelle se trouve contextualisée peuvent également être liées à d'autres faits. Elles peuvent relever du médium en tant que source de stimulation (est-ce que la majorité des enfants perçoit la télévision comme source de divertissement ou comme source d'information ou

d'apprentissage?), de différents types de contenu (une émission telle que "Rue Sésame" est-elle perçue différemment d'un journal télévisé?), de la tâche qu'implique la télé-vision, c'est-à-dire des fonctions qu'elle est sensée remplir (regarde-t-on pour apprendre ou pour tuer le temps?) et de celui qui regarde (se perçoit-on comme un téléspectateur averti ou comme quelqu'un qui doit s'appliquer pour retirer un certain plaisir de la télévision?). Attitudes et "théories" relatives à la nature du médium lui-même y sont bien sûr étroitement liées. En effet, nous avons pu déterminer que ceux qui affirment que la télévision ne demande pas beaucoup d'effort mental pour être comprise (à cause de sa ressemblance avec la réalité) sont également ceux qui trouvent le médium "superficiel". Ils ne s'attendent pas à pouvoir apprendre beaucoup par elle.

La recherche, à propos des processus de contextualisation dont on vient de parler, surtout si cela dépasse le rôle que peuvent jouer certains contenus et formes de messages télévisuels, ne fait que commencer. Toutefois, d'autres recherches existent, notamment en psychologie sociale et cognitive, et elles devraient être examinées de près, car elles ont de l'importance dans le domaine qui nous préoccupe. Un fait important, prouvé à plusieurs reprises, veut que les a priori conceptuels d'un message (ou les façons de le contextualiser) influencent l'élaboration de ce message et ce que l'on en retire. Sont particulièrement intéressantes, à cet égard, les recherches menées à Harvard par Langer et ses co-équipiers. Parmi leurs plus importantes découvertes, celle selon laquelle les personnes qui perçoivent un message uniquement sur la base de leur familiarité avec quelques éléments structuraux de surface ont tendance à le traiter de manière inattentive. Elles semblent dépasser tout examen attentif de l'information contenue dans un message et répondre à ce dernier sans beaucoup de réflexion. Elles pensent qu'avec un message dont au moins la structure leur est parfaitement familière il suffit d'utiliser des habiletés interprétatives qu'elles ont déjà maîtrisées, voire rendues automatiques.

MANIFESTATIONS

Extrait du communiqué de presse de la FSEA

"Doit-on apprendre à vieillir ?" C'est à cette question que répondra le professeur Pierre Gilliland; après quoi différentes expériences de cours de préparation à la retraite et au vieillissement en Suisse romande seront apportées par plusieurs personnalités provenant des institutions (Pro Senectute, Université populaire, Croix-Rouge), des entreprises (Migros, Fabriques de Tabacs Réunies SA, Banques et entreprises genevoises) et des collectivités publiques (Commune de la Tour de Peilz et District d'Orbe), ainsi que par les participants eux-mêmes.

La deuxième partie de la JADEP '83 sera ouverte par les réflexions du professeur Samuel Roller qui développera : "La préparation à la retraite: nouvelle dépendance ou conquête d'une liberté ?". Puis participants de tous horizons aborderont en groupes de travail la question de savoir quelle concertation il faut envisager pour l'avenir afin qu'organisations de l'éducation des adultes, institutions sociales, entreprises et pouvoirs publics mettent mieux en commun leurs capacités et possibilités de cours pour, peut-être, mieux préparer le temps du 3e âge.

Les programmes détaillés sont à demander à la section romande de la Fédération suisse pour l'éducation des adultes (FSEA), Galeries St-François B, 1003 Lausanne, tél. 021 / 23'50'91. Inscriptions jusqu'au 30 mai. Finance de participation : Fr 40.-- par personne, repas Fr 12.-- en sus.

Extrait du règlement (mars 1983)

Le groupe de travail qui élabore un projet doit se composer d'enseignants, d'élèves et de parents de l'école intéressée.

Les projets doivent être conçus de façon réaliste.

Les projets doivent être établis selon les points de vue de la psychologie du jeu. Ils devraient, si possible, comprendre toute l'aire scolaire et accorder une attention particulière à l'intégration des équipements de jeu à l'environnement (cadre architectural de l'école et environnement naturel).

Condition : les projets devront être réalisés par la suite dans le cadre prévu.

Le délai pour l'envoi des travaux est fixé au 31 octobre 1983.

Les inscriptions au concours doivent être envoyées au plus tard au 31 mai 1983 à Pro Juventute - Département romand, Galerie St-François B, 1003 Lausanne. Tél : 021/ 23 50 91.

A cette adresse s'obtiennent des renseignements complémentaires et du matériel d'information, soit :

L'ouvrage cité ci-dessus, Fr 26.--

Fiches d'information (place de jeux) : Jeux et installations de jeux. ill. Fr 6.--

"Comment aménager soi-même une place de jeux" : recommandations et expériences. 25 p., ill., Fr 5.--

Diaporama "Nous voulons jouer". Thème : jouer en plein air. 80 diapos, location Fr 10.--.

Lorsqu'on exhibe un tel comportement (inattention), non seulement néglige-t-on d'examiner soigneusement l'information, mais aussi néglige-t-on d'élaborer mentalement son contenu. Autrement dit, on n'utilise pas des processus mentaux qui ne sont ni maîtrisés ni automatiques et dont l'application aux messages reçus est volontaire et requiert un certain effort (Langer & Benevento, 1978; Langer & Imber, 1979; Langer, 1981). Nisbett et Ross (1980), pour leur part, ont trouvé que "les personnes ayant développé une bonne théorie ou hypothèse sur ce que seront certaines données négligent parfois d'examiner les détails du cas à l'étude" (p. 71).

Les idées préconçues travaillent dans deux sens. S'attendre à ce qu'un message soit dense et difficile, donc demandant un certain effort, semble faire appel à un investissement mental accru pour la saisie du message, même si ce dernier ne le justifie pas vraiment et qu'il pouvait être traité sans trop réfléchir. Au contraire, lorsqu'on perçoit d'avance un message comme étant superficiel et compréhensible sans effort, son traitement aussi sera superficiel.

Il ne faut toutefois pas croire que de tels schémas mentaux ou "théories" a priori excluent toujours un examen attentif des données. Non seulement nous assimilons et ajustons des données à des schémas déjà existants, nous modifions également nos schémas en fonction d'informations nouvelles, inattendues. Donc, tout en contextualisant un message selon un schéma qui commande peu d'investissement mental, nous pouvons découvrir que le message demande plus que prévu et le traiter en conséquence. Ici, il faut relever que cela peut dépendre, entre autres, de la disponibilité d'interprétations différentes (combien d'interprétations possibles pour les films de Bergman ? Combien pour "Dallas" ?...) La motivation aussi peut jouer un rôle important et dicter jusqu'où nous sommes d'accord de changer notre façon de contextualiser un message. Il y a par exemple la peur de commettre une erreur de jugement (on pourrait bien se moquer de vous si vous jugez "Dallas" profond !).

Il y a également ceux qui préfèrent s'en tenir à une quelconque "théorie chérie" à laquelle ils accordent beaucoup d'importance. Autre motivation importante, le degré de frustration ou d'inopportunité associé à un schéma mental, donc prêt à être remplacé par un autre (Kruglanski, 1980).

En résumé, les idées préconçues empêchent le plus souvent l'examen attentif d'informations apparemment peu consistantes lorsqu'il n'y a pas de schémas de rechange, lorsque les schémas existants sont tenus pour valables, lorsqu'on les juge précieux et lorsqu'ils satisfont celui qui les utilise. Dans de tels cas, par rapport à l'influence exercée par les conceptions préexistantes, l'effort précis demandé par [les messages télévisuels] risque bien d'avoir peu d'impact sur la façon dont on les traite.

Les messages télévisuels constituent une classe à part et se distinguent facilement de ceux d'autres médias. Quant à la manière de les traiter, les enfants peuvent avoir des idées préconçues à la fois précises et bien ancrées. De telles conceptions préalables pourraient servir de contexte interne indiquant avec quelle rigueur une certaine catégorie de programmes se doit d'être traitée. L'hypothèse suivante peut donc être émise : dans la même mesure où les programmes de télévision sont conformes aux attentes et aux idées préconçues et sont perçus comme étant familiers du point de vue de la structure, les conceptions préétablies déterminent le degré d'effort à investir dans le traitement de l'information présentée, même si cette dernière demande en fait un effort moindre ou supérieur.

Comment les enfants conçoivent la télévision et traitent les programmes télévisés

Nous avons effectué une série de recherches afin de mettre à l'épreuve quelques-unes des idées présentées auparavant.

MENT DE PARAITRE

Bachmann K., Brügger T., Voellmy L. Récréations et aires scolaires.

Lausanne : Editions Pro Juventute, 1983. 90 p., ill.

Cet ouvrage veut montrer la voie vers la réalisation de tels projets. Il met en lumière les aspects et les exigences pédagogiques et physiologiques et souligne l'importance du jeu pour un développement harmonieux de l'enfant. Il présente les possibilités d'incitation au jeu pendant la leçon et la récréation, ainsi que de nombreuses propositions de jeux. Enfin, il offre cinq exemples concrets montrant au moyen de nombreuses illustrations et des dessins comment des récréations actives peuvent être organisées et comment des préaux arides peuvent être transformés en espaces de jeux et d'expériences.

UN CONCOURS ROMAND

Sous la devise "Re-création des préaux scolaires", Pro Juventute organise en Suisse romande un concours pour la réalisation de projets de transformations, ayant pour but un réaménagement, répondant aux besoins des enfants, des préaux et aires scolaires existants.

Un tel réaménagement divisera toute l'aire scolaire en domaines de jeux et de rencontres où de nouvelles installations de jeux seront créées. C'est ainsi que les préaux deviendront des espaces de loisirs et de jeux où les enfants pourront vivre leurs besoins de jeux et de détente pendant la récréation et le temps libre.

Le marché du didacticiel. Education et informatique, 13, Novembre-Décembre 1982.

Ce numéro thématique est consacré à la conception, réalisation et diffusion de programmes informatiques d'enseignement (didacticiel).

ORDINATEUR ET IMAGE

Brunerie, J.-P. Découvrir les arts plastiques grâce à l'informatique. L'Ordinateur individuel, 45, février 1983, p. 109-112.

Delesalle, L. Les images de Monte-Carlo. Sonovision, 256, janvier 1983, p. 44-50.

Image informatique et animation par ordinateur présentées lors du cinquième Forum international des nouvelles images, organisé par l'Institut National de la Communication audiovisuelle (INA).

Formé, P. Création artistique. L'Ordinateur individuel; 45, février 1983, p. 105-106.

Première étude : La télévision et l'écrit, effort investi et apprentissage

Dans la première étude (Salomon, sous presse), nous voulions en savoir plus à propos de ce que les enfants pensent de la télévision par rapport à l'écrit. Par exemple, à contenu égal, est-ce que la télévision leur est plus proche de la réalité que la chose écrite ? Nous savions déjà, grâce aux travaux de Gardner et de ses associés (Morison, Kelly & Gardner, 1981; Landry & Gardner, 1981) que certaines distinctions entre réalité et fantaisie se faisaient plus tôt avec de l'information écrite. La télévision fait rarement l'objet de commentaires à propos de qualité ou d'authenticité. Nous nous attendions donc à ce que les enfants considèrent la télévision proche de la vie réelle, donc "facile". Nous leur avons également demandé avec quelle efficacité ils avaient l'impression d'apprendre de chaque médium. L'oeuvre récente de Bandura (1982) suggère que l'effort investi est en rapport direct avec le degré d'efficacité dont on se croit capable par rapport à une tâche à accomplir. Nous avons toutefois de bonnes raisons de croire qu'en cas d'efficacité relativement élevée, l'effort investi commence à diminuer. Lorsque vous vous estimez vraiment capable, l'accomplissement d'une tâche devient facile (telle que conduire une voiture par beau temps, par exemple) et vous avez tendance à faire moins d'efforts, vous en conviendrez. Enfin, nous voulions savoir comment les enfants s'expliquent les succès et les échecs d'apprentissage avec chaque médium. Est-ce que pour les deux médias à l'examen, succès et échec ont la même signification ?

Après avoir posé des questions à ce sujet à 124 écoliers de sixième année, nous les avons divisés en deux groupes échantillonnés au hasard. L'un a regardé un téléfilm et l'autre a lu une histoire. Le contenu était chaque fois le même. Nous avons fait tout notre possible pour que les deux versions soient comparables, tout en misant sur les propriétés uniques de chaque médium. Nous voulions savoir quel était l'effort que les enfants disaient devoir faire afin de comprendre la version télévisée et la version écrite, quel était le rapport entre effort consenti et opinions préétablies à propos de

chaque médium et enfin, quels liens pouvaient exister entre les inductions produites avec chaque version et l'effort qu'ils disaient avoir accompli. (2)

Les résultats furent tout à fait conformes à nos attentes. Selon ces enfants, la télévision était plus proche de la réalité que le récit écrit. Ils s'estimaient également plus aptes à apprendre par la télévision que par l'écrit. Des différences très nettes sont apparues entre les causes citées pour expliquer la réussite et l'échec face à la télévision, d'une part, et face au récit écrit, d'autre part. En ce qui concerne la télévision, la plupart des enfants ont expliqué le succès à comprendre le récit par la simplicité du médium lui-même. En ce qui concerne le récit écrit, le succès fut attribué principalement aux aptitudes du lecteur. Par opposition, le manque de compréhension du récit télévisé fut imputé au manque d'intelligence du spectateur, alors que l'échec au niveau de la lecture fut imputé à la difficulté du texte. De toute évidence, les deux médias sont perçus très différemment par les enfants.

L'effort consenti pour comprendre les deux versions du récit était conforme aux idées préétablies. La corrélation était la suivante : Les enfants ayant regardé la télévision ont effectivement investi moins d'effort que les enfants ayant lu le texte. Ce qui est peut-être le plus important, la comparaison des post-tests n'a relevé aucune différence de taille en ce qui concerne la mémorisation, alors que des différences statistiquement significatives sont apparues au niveau de la génération d'inductions. Il n'est pas surprenant que ce soit le groupe "écrit", celui qui avoua des efforts supérieurs, qui produisit en moyenne plus d'inductions. Des résultats semblables avaient déjà été obtenus par Meringoff (1980).

(2) La génération d'inductions représente pour nous une indication valable d'apprentissage demandant un effort de manipulation non-automatique de concepts logiques.

TECHNOLOGIE: DEUXIEME ALPHABETISATION

Le gouvernement anglais a réussi, depuis juillet 1982, à installer dans vingt-sept mille écoles primaires des microordinateurs. A partir d'un matériel d'apprentissage prévoyant trente heures de cours à domicile et un stage de douze heures, cinquante-quatre mille instituteurs et institutrices ont accepté de s'introduire à la micro-informatique.

Voir :

L'indispensable deuxième alphabétisation. Le Monde, 6 avril 1983.

Rodwell, S. Making the most of IT. Media in education and development, 16(1), March 1983, p. 21-23.

TECHNOLOGIE EDUCATIVE

A signaler, enfin, la parution en 1982 d'un nouveau traité de technologie éducative. A mentionner parce que - et il ne faut pas croire que c'est une coïncidence - les deux derniers numéros de Instructional Innovator et de Educational Communication and Technology Journal contiennent un compte rendu sur l'ouvrage. Les avis sont très positifs, sur toute la ligne, contenu et forme. Dommage que ce soit en anglais, une fois de plus. A quand un traité en français ?

Heinich, R., Molenda, M. & Russell, J. Instructional media and the new technologies of Instruction, New York: Wiley, 1982.

ORDINATEUR/REVUES SPECIALISEES

Savez-vous qu'il existe aux Etats-Unis environ 40 revues spécialisées en micro-informatique qui s'adressent spécifiquement à l'enseignant, au formateur et au grand public ?

Hutchinson, B. et Hutchinson, L. What to read: an annotated bibliography. Instructional Innovator, 28(2), February 1983, p. 17-20.

RECHERCHE SUR L'IMAGE ET LE TEXTE

A signaler, dans le domaine de la recherche pédagogique, le travail récent de Levie et Lentz qui analysent et synthétisent les résultats de 55 expériences comparant ce qui est appris en étudiant un texte avec images et un texte sans images. Le but principal de l'opération a été de dégager des généralisations pouvant servir de base soit à des applications pratiques soit à des recherches ultérieures.

Levie, W.H. et Lentz, R. Effects of text illustrations: A review of research. Educational Communication and Technology Journal, 30(4), Winter 1982, p. 195-232.

En admettant que les deux versions aient vraiment été comparables, il faut conclure que plus on s'applique (fonction directe des conceptions préexistantes !) plus on en retire. Puisque la télévision est considérée comme étant proche de la réalité, facile à comprendre ("faut être bouché pour ne pas comprendre"), peu ou pas d'efforts sont consentis pour traiter le matériel télévisé. Résultat : des degrés d'apprentissage peu satisfaisants.

C'est tout à fait intéressant de constater, conformément à nos attentes, que ceux qui s'estimaient bons lecteurs s'efforcent davantage et apprennent plus avec le récit écrit, alors que les corrélations sont négatives pour la télévision ! Autrement dit, ceux qui s'estimaient être des téléspectateurs avertis et qui considéraient le récit télévisé facile, n'ont pas fait de grands efforts de compréhension et n'ont pas appris grand-chose. Seuls ceux qui doutaient de leurs capacités à comprendre le récit télévisé ont investi davantage et appris plus avec la télévision. Faut-il en conclure que tout cela est lié aux aptitudes des enfants ?

Deuxième étude : Les enfants doués apprennent-ils plus par la télévision ?

L'observation, selon laquelle les enfants traitent la télévision plus superficiellement que l'écrit – fonction directe, apparemment, de leurs opinions préétablies à propos du médium – laisse croire que l'aptitude pourrait jouer un rôle à cet égard. Après tout, il serait logique de s'attendre à de meilleures performances de la part des plus doués, malgré leurs prédispositions. Autrement dit, même si ces dernières en voudraient autrement, on s'attend à ce que l'effort investi lors du traitement d'un programme télévisé soit adapté à ses exigences. Ou bien est-ce que les enfants doués sont, autant que les autres enfants, dépendants de l'ensemble de leurs opinions préexistantes ?

Dans cette deuxième étude, menée par Leigh (in Salomon, 1982), 94 écoliers de sixième année furent d'abord questionnés à propos de l'effort généralement consenti lorsqu'ils regardent la télévision et lorsqu'ils lisent un texte.

Par la même occasion, nous leur avons demandé quel était, à leur avis, l'effort à investir pour chaque médium. Nous leur avons également demandé dans quelle mesure ils s'estimaient capables de retenir certains détails et de tirer "certaines conclusions", soit d'un programme télévisé, soit d'un texte écrit.

Nous les avons ensuite répartis en trois groupes, selon des critères semblables à la première étude. Un groupe suivit le récit à la télévision, l'autre lut la bande son du programme télévisé (l'histoire telle que racontée par le narrateur), agrémentée de quelques descriptions supplémentaires là où les scènes et les actions le justifiaient. Ceci résulta en un texte plutôt difficile, tant au niveau lexical qu'au niveau grammatical. Au troisième groupe on donne le même texte, mais réécrit en langage de tous les jours, avec des phrases simples, courtes, à la forme verbale active. Ce groupe reçut donc un texte relativement facile.

Encore une fois, après avoir vu ou lu l'histoire, les enfants reçurent un questionnaire sur l'effort consenti devant la télévision ou le texte, suivi d'un test sur la production d'inductions et sur la mémorisation. Nous disposions également des notes obtenues à l'école par les écoliers lors de tests d'aptitude à la lecture.

Quant à l'idée que se font les enfants à propos des deux médias, les résultats obtenus furent conformes à nos attentes et confirmèrent ceux de la première étude. Les enfants déclarèrent qu'en général ils avaient fait plus d'efforts en lisant qu'en regardant la télévision. Les textes les ont amenés à réfléchir plus et à se concentrer davantage.

ORDINATEUR/INFORMATIQUE CHEZ LES "AUDIOVISUALISTES"

Sous le thème "Computers for Media Specialists", la revue américaine "Instructional Innovator" a publié les résultats d'une enquête effectuée auprès des spécialistes de l'audiovisuel à l'école.

En voici un résumé :

Environ 70 % des écoles publiques disposent de microordinateurs.

La source de financement la plus courante: Les commissions scolaires locales.

Très peu de microordinateurs sont utilisés pour l'enseignement assisté.

Beaucoup d'applications réelles ou souhaitées au niveau de la gestion audiovisuelle et bibliothéconomique.

Seulement 25 % des microordinateurs existants se trouvent dans un centre de ressources documentaires multimédias.

Les spécialistes de l'AV et leur niveau de formation:

environ 35 % ont suivi des cours de formation continue offerts par leur département de l'instruction publique ;

environ 20 % ont suivi des cours en microinformatique offerts par une université ;

environ 25 % se sont plus ou moins auto-formés ;

environ 20 % ne connaissent pas les microordinateurs.

Ce qui est peut-être le plus intéressant, c'est que 90 % des formés estiment leur formation inadéquate, voire insuffisante ;

Computers for media specialists, Instructional Innovator, 28(2) février 1983.

ORDINATEUR ET ECOLE

Dans le dernier numéro de Education et Recherche, la revue de la Société suisse de recherche en éducation SSRE, a paru un article qui nous paraît très important. Ecrit par un universitaire préoccupé par les problèmes posés par la transmission du savoir scientifique, il pose des jalons essentiels qu'il y a lieu de suivre de près. S'il n'y a, dans le fond, rien de bien nouveau qui soit dit, l'important c'est que ce soit dit maintenant, en français, au sein de la SSRE et de façon claire et précise. A lire et à relire. Et à faire circuler !

Giordan, A. Informatique et éducation: Préalables pour une politique éducative. Education et recherche, 5(1), 1983, p. 83-93.

Arsac, O. et al. Premier livre de programmation. Paris: Cedic-Nathan, 1982.

Destiné avant tout aux lycéens comme une initiation à l'informatique, ce manuel scolaire ne manquera pas de séduire les adultes (formateurs ou pas !) qui aimeront la clarté et la rigueur de cet ouvrage.

Barbier, P. Clermont-Ferrand: Informatique et enseignement.

Sonovision, 255, Décembre 1982, p. 59-62.

Cet article traite des Septièmes journées nationales audiovisuelles (françaises) vue sous l'angle de l'ordinateur à l'école.

Les enfants moins doués s'efforcèrent en moyenne plus que les plus doués, et ceci avec les deux médias. Toutefois, nous n'avons pas relevé de corrélation entre effort consenti et aptitude. Par contre, il y eut une corrélation importante ($r = .55$) entre l'effort investi et la valeur accordée à l'effort à investir. (...)

Dans l'ensemble, les corrélations enregistrées coïncident avec notre théorie. Dans le cas où la matière présentée peut être traitée sans beaucoup d'effort, c'est-à-dire avec la télévision et un texte facile, les idées préexistantes jouent un rôle important. Par contre, lorsque la matière est plus difficile, les aptitudes sont plus déterminantes dans le traitement de l'information. Ces résultats semblent indiquer qu'avec un texte difficile la valeur attribuée subjectivement à l'effort à accomplir pour traiter l'information est fonction directe des aptitudes du sujet. Dans les deux autres cas, texte facile et télévision, cette valeur est par contre fonction directe des idées préexistantes chez le sujet, indépendamment de ses aptitudes. Ainsi, les étudiants plus doués, estimant qu'il vaut la peine d'investir dans un texte difficile, s'appliquent effectivement davantage. De même, sous-estimant d'avance l'effort à faire face à un texte facile ou à un écrit télévisé, ils font peu d'efforts dans ces deux situations. Est-ce que ces différences se répercutent sur l'apprentissage lui-même ?

Aucune différence importante entre les trois groupes ne fut constatée au niveau de l'apprentissage. Est-ce que cela signifie que malgré les différences au niveau de l'effort consenti, soit-il dû à des opinions préexistantes ou à des aptitudes, l'apprentissage ne change pas ? Nous avons obtenu une réponse plus nuancée en séparant les enfants selon leur quotient intellectuel, et ceci dans chaque groupe.

Comme l'illustre la figure 1, les enfants moins doués du groupe "TV" ont bien réussi. Ils ont moins bien réussi dans le groupe "texte facile" et encore moins bien dans le groupe "texte difficile". Les enfants plus doués ont fourni des résultats presque diamétralement opposés : ils ont bien réussi dans les deux groupes "écrits" (comme l'on s'y attendait !), mais moins bien dans le groupe "TV".

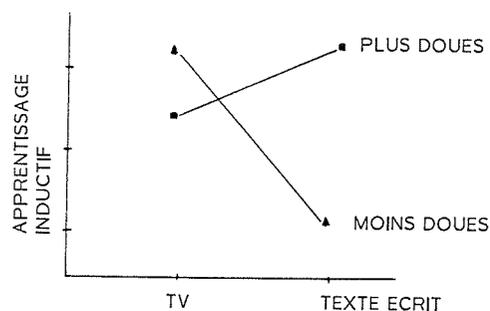


Figure 1 : Interaction de l'apprentissage avec aptitudes et médias

Pourquoi des enfants très intelligents n'arrivent qu'à déduire peu de choses à un récit télévisé, alors qu'ils réussissent bien face à un texte difficile ?

L'explication se trouve dans leurs commentaires à propos de l'effort consenti. Pour les enfants plus doués, la télévision est quelque chose qui demande moins d'effort que pour les enfants moins doués. L'effort consenti était donc moindre. Autrement dit, aux yeux des plus doués la télévision n'a en général que peu de valeur. Face à un show télévisé, même très complexe, ils seront guidés par leurs idées préexistantes (c'est facile, la télé !), ne feront que peu d'efforts pour essayer de comprendre ce qui se passe à l'écran et n'apprendront que peu de choses par ce médium.

FORMATION A ET PAR L'AUDIOVISUEL

Lors des Septièmes journées nationales audiovisuelles (françaises) de Clermont-Ferrand, tenues les 17, 18 et 19 novembre dernier, ont été exposés les grands axes de la politique audiovisuelle qu'entend développer l'Education nationale. C'est sur le thème "L'audiovisuel, où en est-on ? Où va-t-on ?" que le débat avec les participants devait être engagé. Mais apparemment, "la brume diplomatique qui pèse sur la question est bien difficile à dissiper"...

"Intégrer l'initiation aux médias à la vie des établissements, faire en sorte que le ministère de l'Education Nationale soit acteur dans le concert des médias, développer l'effort de formation: tels devraient être les principaux objectifs de la politique audiovisuelle du ministère Savary".

En marge de la manifestation, une réunion improvisée devait "donner lieu à la constitution d'un projet d'association des personnels du réseau affectés à des tâches de formation, d'animation ou de production audiovisuelles. L'objet de cette association serait de favoriser la circulation de l'information, les échanges, la réflexion et l'élaboration de propositions concernant les buts, formations, statuts et places de ces personnels".

Barbier, P. Audiovisuel: Les déclarations d'intention de l'Education nationale. Sonovision, 256, Janvier 1983, p. 59-62.

ENSEIGNEMENT A DISTANCE

Suite à la sortie d'une série de rapport de la Open University, Royaume Uni), la revue Media in Education and Development publie une synthèse critique des 6 communications faites par un groupe de chercheurs sur l'enseignement à distance.

Réf. Curran, C. Distance Education Research. Media in Education and Development 16(1), Mars 1983, p. 51-53.

La même revue parle, dans un numéro précédent, d'une expérience écossaise d'enseignement à distance sur le thème de la technologie éducative, englobant théorie et pratique audiovisuelle tant au niveau de la forme qu'au niveau du contenu.

Réf. Kirkland, G. Tis distance lends enchantment...

Media in Education and Development, 15(4), Décembre 1982, p. 162-167.

Une autre conclusion intéressante est à tirer de cette étude. La corrélation entre l'effort consenti face à la télévision et l'habileté que les enfants se reconnaissent à rappeler certains détails fut négative ($r = .39$). C'est dire que plus ils s'estimaient capables de retenir des détails, moins ils faisaient d'efforts. L'effort consenti avec un texte n'eut par ailleurs pas de corrélation avec cette même habileté. Par contre, il y eut corrélation positive ($r = .62$) avec l'habileté que les enfants se reconnaissaient à générer des inductions. Autrement dit, l'effort investi face à la télévision doit aider une mémoire défaillante, pas la production d'inductions. L'effort investi lors de la lecture sert en quelque sorte le contraire. Il apparaît donc que les médias ont des fonctions différentes chez les enfants. Comme l'ont d'ailleurs déjà relevé Katz, Blumler et Gurevitch (1979), l'effort investi sert à atteindre des buts différents selon les médias.

En conclusion, (...) pourrait-on modifier cet état de fait si l'on changeait les idées que se font les enfants d'un médium ou, tout au moins, si on leur faisait changer d'avis à propos de ce qu'ils peuvent en tirer ?

Troisième étude : Face à la télévision, il faut leur dire quoi faire !

Les enfants ont des opinions toutes faites sur la télévision, certes. A contenu égal, ils ont tendance à traiter un programme télévisé de façon plus superficielle qu'un texte. Mais cela ne suffit pas à prouver que leurs opinions préexistantes déterminent la façon dont l'information est traitée. Se pourrait-il que le mode de traitement soit plutôt lié à la nature même du médium télévision ? Il a été dit que la télévision, par son rythme soutenu, ses espaces encombrés, son langage hautement imagé, ses "patchworks", ne peut qu'inhiber un traitement approfondi (Singer, 1980). Se pourrait-il donc effectivement que le traitement superficiel de l'information télévisée, tel que nous l'avons observé dans ces deux études, n'est vraiment pas le fait d'idées préconçues, mais lié aux formes propres à la télévision ? (...)

La troisième étude (Halpern, in Salomon, 1982) eut pour but de tester l'hypothèse selon laquelle la télévision n'empêche pas, en soi, un traitement plus profond de l'information véhiculée. Nous étions d'avis qu'en changeant expérimentalement l'idée que les enfants se faisaient de la tâche à accomplir lorsqu'ils regardaient la télévision, nous serions en mesure de démontrer un changement dans leur façon de traiter un récit télévisé. Notre but n'était donc pas de changer les idées que les enfants se faisaient de la télévision, mais bel et bien l'idée qu'ils se faisaient de la tâche à accomplir lors d'un visionnement ou d'une lecture.

Quatre-vingts écoliers de sixième année furent répartis en quatre groupes. A deux d'entre eux on demanda de regarder un programme télévisé (le même que celui utilisé dans la deuxième étude) et aux deux autres de lire le texte écrit correspondant. En plus, dans chacun des deux sous-groupes, un groupe fut informé que c'était "pour s'amuser" (exigence faible) alors que l'autre fut prié d'"en tirer un maximum" (exigence élevée). En résumé, il y eut deux groupes "TV" et deux groupes "texte écrit". A l'intérieur de chacune des paires, un groupe avait une tâche facile et un groupe une tâche difficile. Les tests utilisés à la fin de l'expérience furent semblables à ceux utilisés dans les études précédentes.

A l'examen, l'idée que les enfants se font des deux médias fut essentiellement la même que dans les deux études précédentes. Pas besoin de revenir là-dessus. Cette fois-ci, ce qui est plus intéressant à relever ce sont, d'une part, l'effort consenti face à chaque médium et à chaque "tâche" - toujours selon les enfants eux-mêmes - et d'autre part ce qu'ils ont appris. Conformément à nos attentes, dans le groupe "TV" à exigence élevée, l'effort consenti fut nettement supérieur à celui du groupe "TV" à exigence faible. A notre surprise, une telle différence ne put être observée entre les deux groupes "écrits". Les enfants firent état d'un effort important face à l'écrit, indépendamment de la "tâche" prescrite.

CENTRES DE RESSOURCES MULTIMEDIA

Toujours à Paris, on annonce la création prochaine d'un Centre international de la communication dans le domaine des langues: "Conservatoire, documentation spécialisée, édition audiovisuelle, banques de données sur les moyens d'enseignement et sur les traducteurs, institut de terminologie, tête de réseau de traduction assistée par ordinateur seront quelques-unes des activités du Centre".

"Le projet du musée des langues du monde ne se veut ni élitiste, ni scolaire. L'objectif poursuivi est de rendre accessible et de faire connaître à un public le plus large possible les quelque trois mille cinq cents langues qui sont pratiquées sur la planète".

Un premier repérage des partenaires possibles d'un réseau d'échange est en cours.

(Com⁷ 7: 18, janvier-février 1983, p. 29-30)

CINEMA ET VIDEO A L'ECOLE

Le numéro 21-22 de "CinémAction" (7 rue de l'Ecole Polytechnique, 75005-Paris - 256 pages - Format 17 x 24 - 80 FF) "est une véritable somme sur les expériences entreprises en France et en Suisse dans le domaine du cinéma et de la vidéo en milieu scolaire ou socio-culturel". Contient une filmographie de 300 titres.

(Sonovision, 256, janvier 1983, p. 64)

la puce ELECTRONIQUE

Vu et entendu ces derniers mois à propos de

CENTRES DE RESSOURCES MULTIMEDIA

"Depuis trois ans, la Vidéothèque de Paris a la volonté d'être un outil de travail et d'emprise des citoyens sur la réalité sociale urbaine, et un instrument de réflexion sur la communication".

Trois objectifs principaux :

Créer un ensemble d'archives regroupant et conservant, en vue de leur consultation et de leur projection les documents audiovisuels ayant trait à Paris ;

Recueillir la trace audiovisuelle des événements et des changements qui concernent Paris et ses habitants ;

Animer des rencontres sur l'audiovisuel et ses applications

Autrement dit, la Vidéothèque se veut une "mémoire acquise", une "mémoire vivante" et "un moyen de communication".

Jusqu'en 1985, date à laquelle un espace de 3000 m³ lui sera attribué dans le futur centre culturel des Halles, ses locaux provisoires à la rue Beaubourg comprennent des salles de projection, d'exposition et d'animation et des salles techniques. Dès cette année, la consultation s'effectuera par l'intermédiaire de consoles permettant l'accès à des données sur les documents et ensuite aux documents eux-mêmes. D'ici 1985, la consultation sera semi-automatisée, en raison de l'emploi partiel du vidéodisque. A noter que la vidéothèque de Marseille est plus importante et plus ancienne. Elle dispose du personnel et des archives de FR3 et de l'Institut National de l'Audiovisuel.

(Com'7, 18, janvier-février 1983, p. 21-24).

Apparemment, qu'il y ait une consigne ou pas, les enfants s'appliquent sérieusement lors de la lecture.

Ce qui fut appris est un reflet des différents degrés d'effort consenti : Si le groupe "TV" à exigence faible n'apprit que peu de choses, le groupe "TV" à exigence élevée améliora nettement l'état de ses connaissances (voir figure 2). De plus, les résultats du groupe "TV" à exigence élevée eurent une corrélation positive avec l'aptitude ($r = .46$), ce qui ne fut pas le cas pour l'autre groupe "TV" ($r = .20$). En conclusion, les enfants plus doués apprennent plus que les moins doués lorsqu'on leur demanda d'en "tirer un maximum". En l'absence d'une telle consigne, ils n'apprennent pas plus que les autres.

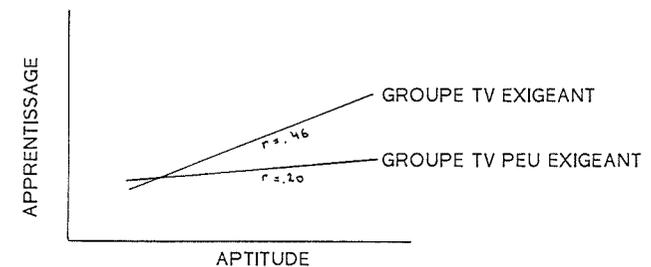


Figure 2 : Relations entre aptitudes et apprentissage dans les deux groupes "TV"

Il semblerait donc que l'expérience télévisuelle la plus typique - on regarde pour s'amuser - soit tout à fait conforme aux idées préétablies ou au contexte mental qui n'exigent que peu d'efforts pour traiter la matière présentée. Par contre, lorsqu'on dit aux enfants de s'efforcer davantage, ils apprennent bien plus, car ils échappent à leurs schémas mentaux et aux prétendues limitations du médium. Des résultats

semblables ont été obtenus par Kwaitek et Watkins (1981) et par Kunkle (1981). Ce dernier a travaillé avec des étudiants universitaires auxquels ils montra un nouveau programme télévisé. A un groupe il dit que le programme allait être diffusé sur une chaîne commerciale et à un autre groupe il dit qu'il allait être diffusé sur la chaîne publique (3). Les étudiants du deuxième groupe ont consenti un effort plus grand et appris plus que les étudiants du premier groupe.

Les trois études dont on vient de parler sont les premières d'une série. D'autres études ont été menées à terme, mais nous n'avons pas encore analysé leurs résultats. Les données dont on dispose suggèrent déjà que les idées préexistantes chez les enfants à propos de télévision jouent un rôle important dans le traitement de l'information. Or, la plupart du temps, l'expérience télévisuelle est fonction directe de l'opinion commune qui veut que la télévision est une simple boîte à images proches, trop proches de la réalité pour mériter un traitement approfondi. Ceci détermine ce qu'ils apprennent au-delà de ce qu'on peut apprendre par des automatismes : peu de choses. Il devient de plus en plus évident que si un programme télévisé est traité superficiellement, ce n'est la faute ni au médium, ni aux aptitudes des enfants. Le médium contient souvent de l'information qui peut ou même doit être traitée de façon plus approfondie. Est-ce possible ? Nous sommes en train d'acquérir la certitude que c'est le cas. Les enfants peuvent traiter une information de manière tout à fait réfléchie, et la façon dont ils abordent la lecture en témoigne (4).

(3) N.d.T. Aux États-Unis les chaînes dites commerciales sont financées par la publicité, ce qui n'est pas le cas pour la chaîne dite publique. Cette dernière a la réputation de diffuser en général des programmes plus sérieux.

(4) N.d.I.R. La longueur de cet article, prévu en tant que chapitre d'un livre, nous a contraint à le couper en deux. Dans le prochain numéro nous publierons la suite et fin, qui se veulent un appel aux producteurs et aux formateurs. Pour les mêmes raisons, certains passages analysant les résultats des études ont été raccourcis, sans pour autant modifier la pensée de l'auteur.

COMPETENCE DE COMMUNICATION

En pédagogie des langues secondes (ou étrangères), notion tirée de la dichotomie promue en linguistique par Chomsky entre compétence et performance. En pratique, c'est la promotion d'un savoir-faire qui dépasse la stricte performance linguistique pour inclure le contexte socio-culturel dans lequel une communication se fait.

Par extension, cette notion de compétence de communication est applicable au "savoir s'exprimer" par d'autres moyens de communication que le langage verbal. Elle est donc extensible à tout langage non-verbal, soit-il audiovisuel ou informatique.

CONSTRUCTION SCOLAIRE

Notion à lier essentiellement à toute innovation ou rénovation structurale interne ou externe d'un bâtiment où l'on enseigne et où l'on apprend. Toute construction ou rénovation doit tenir compte, dans les moindres détails, des contraintes de la production, de la diffusion, du stockage et de l'utilisation pédagogiques de messages audiovisuels et informatiques.

A noter que de nombreuses descriptions de ce processus ont été fournies selon le point de vue adopté (sociologique, psychologique, linguistique, mathématique, ou autre), au point parfois de perdre toute valeur d'usage.

COMMUNICATION NON-VERBALE

Toute communication extra-linguistique (gestuelle, auditive, visuelle, et autre). S'oppose d'habitude à la communication verbale ou "linguistique".

COMMUNICATION DE MASSE, MOYEN DE

Ensemble de techniques d'élaboration et de diffusion collective de l'information, dont se servent la presse, la radio et la télévision.

Par extension, les moyens technologiques disponibles peuvent également servir à des fins de formation et d'éducation. S'oppose alors souvent, sans en être toujours la contrepartie exacte, à la communication intrapersonnelle, interpersonnelle ou de groupe.

CODE

Convention adoptée par plusieurs individus pour désigner des objets ou des concepts. Dès l'origine, l'homme a utilisé, pour communiquer, un code-langage naturel, dont le but a été de se faire comprendre par le plus grand nombre.

Réf. Moles, A. et al. La communication et les mass média.

Paris: Centre d'étude et de promotion de la lecture, 1973.

Références bibliographiques

Bandura, A. Self efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 1982, 37, 122-147.

Collins, W.A. Children's comprehension of television. In E. Wartella (ed). Children Communicating : Media and Development of Thought, Speech, Understanding. Beverly Hills: Sage, 1979.

Katz, E., Blumler, J.G., & Gurevitch, M. Utilization of mass communication by the individual. In J. Blumler & E. Katz (Eds.) The uses of mass communication. Beverly Hills: Sage, 1974.

Kruglanski, A.W. Lay epistemo-logic-process and contents. Psychological Review, 1980, 87, 70-87.

Kunkle, D. Assessing AIME: An empirical analysis of the relationship between mental effort and learning from TV. Unpublished paper, USC, 1981.

Kwaitek, K., & Watkins, B. The systematic viewer: an inquiry into the grammar of television. Children Media project, The University of Michigan. First annual report to the Spencer Foundation, July, 1981.

Landry, M.O., & Gardner, H. Reality-fantasy discriminations in literature: A developmental study. Harvard Project Zero, Technical Report 21, 1981.

- Langer, E.J. Playing the middle against both ends: The usefulness of adult cognitive activity as a model for cognitive activity in childhood and old age. In S.R. Yussen (ed.), The development of reflection. New York: Academic Press, (1981).
- Langer, E. & Benevento, A. Self-induced dependence. Journal of Personality and Social Psychology, 1979, 36, 886-893.
- Langer, E.J., & Imber, L.G. When practice makes imperfect: Debilitating effects of over-learning. Journal of Personality and Social Psychology, 1979, 37, 2014-2024.
- Meringoff, L.K. Influence of the medium on children's story apprehension. Journal of Educational Psychology, 1980, 72, 240-249.
- Morison, P., Kelly, H., & Gardner, H. Reasoning about television: A developmental study. Harvard Project Zero, 1981.
- Nisbett, R. & Ross, L. Human inference: strategies and shortcomings of social judgment. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1980.
- Salomon, G. Internalization of filmic semantic operations in interaction with learners' aptitudes. Journal of Educational Psychology, 1974, 66, 499-511.
- Salomon, G. Interaction of media cognition and learning. San Francisco: Jossey-Gass, 1979.
- Salomon, G. Communication and education: Social and psychological interactions. Beverly Hills, Ca.: Sage, 1981.

CINEMATHEQUE

Lieu ou organisme où sont réunis des films de valeur historique, esthétique ou didactique. Les cinémathèques remplissent des fonctions d'archivage, d'animation cinématographique ou de diffusion.

COGNITIF, DOMAINE

C'est le domaine de l'acquisition des connaissances (ou cognition) et des habiletés ou capacités intellectuelles de compréhension, d'application, d'analyse, de synthèse et d'évaluation de la connaissance.

Exemple : L'apprentissage des lois biologiques de la reproduction et de l'hérédité relève essentiellement du domaine cognitif.

Avec le domaine affectif et le domaine sensori-moteur, un des éléments de base de la technologie éducative dite "systémique".

Réf. Bloom, B. (Ed.). Taxonomy of educational objectives.

Handbook I: Cognitive Domain. New York: McKay, 1956.

Réf. Thinès, G. et Lempereur, A. Dictionnaire général des sciences humaines.

Paris: Editions Universitaires, 1975.

COMMUNICATION

Processus éducatif par lequel pensées, expériences et informations sont organisées, mises en circulation et échangées entre les hommes et/ou les machines.

formation des enseignants. Cependant, la responsabilité de la formation initiale des enseignants est essentiellement du ressort des écoles normales ou des études pédagogiques. Parfois, la formation à l'AV est prise en charge par des facultés de sciences de l'éducation et de leurs départements de technologie éducative. C'est quasiment la norme en Amérique du Nord, Québec y compris.

CENTRE DE CALCUL

Dans l'enseignement supérieur, avec l'utilisation généralisée de l'ordinateur pour la gestion automatisée, secteur et/ou réseau qui s'occupe de calcul électronique, de formation à l'informatique et d'applications didactiques des ordinateurs. Ces fonctions sont extensibles à l'enseignement secondaire. Par exemple, le Centre de calcul électronique de l'enseignement secondaire genevois (CCEES), situé dans le collège Calvin, dessert quelques 16 autres établissements scolaires.

CINEMA

Au sens ordinaire, un procédé par lequel on enregistre photographiquement 18 ou 24 vues par seconde, ce qui donne, à la projection, l'illusion du mouvement. C'est également le lieu où la projection (publique) a lieu. En technologie éducative, un des moyens clés – avec la vidéo – pour la formation de et par l'audiovisuel et/ou l'image. Terme abrégé de "cinématographe", tiré du grec, où "kinema" signifie "mouvement". Pédagogiquement parlant, le cinéma peut être par exemple exploité en tant qu'objet d'étude au niveau de ses spécificités techniques, esthétiques et expressives (éducation aux médias) ou en tant que moyen d'enseignement, entre autres pour étudier des faits sociaux et psychologiques.

Salomon, G. Reading and Television. Second Annual Report to the John & Mary R. Markle Foundation. The Hebrew University, 1982.

Salomon, G. TV is "easy" and print is "tough": the role of perceptions and attributions in the processing of material. Sous presse.

Schramm, W., Lyle, J., & Parker, E. Television in the lives of our children. Stanford, Ca.: Stanford University Press, 1961.

Singer, J.L. The powers and limitations of television. In P.H. Tannenbaum (ed.), The entertainment functions of television. Hillsdale, JN.: Erlbaum, 1980.

Wright, J., & Huston, A. The forms of television: nature and development of television literacy in children. In H. Gardner & K. Hope (ed.), Children and the world of television. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass, 1981.

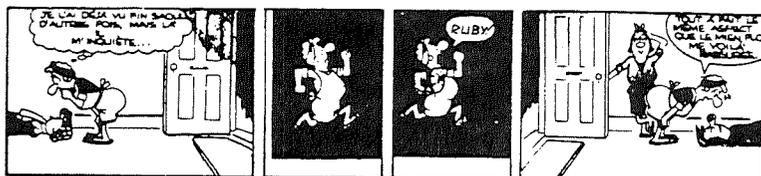
B comme ...

BANDE DESSINEE (BD)

Moyen de raconter des histoires par une suite d'images dessinées, où le texte (paroles, bruits, pensées, etc.) est présenté sous forme de bulles émanant d'une source sonore. L'origine de la BD est fort ancienne, mais de nos jours elle est essentiellement liée à l'apparition, aux Etats-Unis, des "comic strips" (bandes dessinées) ou "comics" (comiques).

Une BD est analysable à trois niveaux: celui des signes et des codes, celui du récit, du scénario et des structures narratives et celui du contenu, des valeurs et idéologies véhiculées. Pédagogiquement parlant, d'innombrables exercices sont possibles. Deux exemples parmi d'autres : adapter un feuilleton radiophonique en récit imagé; travailler sur les onomatopées.

Réf. Regards sur la bande dessinée. Education 2000, 21, mars 1982 (numéro spécial).



Smythe, R. Andy Capp.

CENTRE AUDIOVISUEL

Centre né avec l'utilisation accrue des médias en milieu éducatif et organisé autour de quatre fonctions principales: service, production, formation, documentation. Ses services comprennent essentiellement le prêt d'équipement et la mise à disposition de locaux équipés en moyens audiovisuels.

Un tel centre regroupe également les tâches de production et de réalisation d'une institution ou d'une région. Il assure des tâches de formation liées à la production et à l'utilisation de documents audiovisuels. Enfin, il s'occupe de l'organisation de ces documents en vue de leur stockage et de leur prêt.

CENTRE DE RESSOURCES DOCUMENTAIRES

Au sein d'une institution, l'endroit où sont regroupés les services de documentation et où sont rassemblés les documents écrits (monographies, revues, etc.) et les documents non-écrits (audiovisuel, informatique, matériel de simulation, jeux, etc.), disponibles en principe en libre accès. Terme synonyme de "centre de matériel didactique" et parfois aussi de "centre d'information". Terme apparenté à "centre de documentation audiovisuelle", "centre multi-média", "médiathèque".

Réf. AECT Task Force on Definition and Terminology. Educational technology: a glossary of terms". AECT: Washington (D.C.), 1979.

CENTRE DE FORMATION (A L'AUDIOVISUEL)

Les centres de formation à l'AV, souvent rattachés à un centre audiovisuel dont ils constituent un des services, assument également la tâche de perfectionnement de la

C comme ...

CYBERNETIQUE

Terme dérivé du grec "kubernetes" (pilote), réintroduit dans la terminologie scientifique contemporaine pour désigner l'étude des processus de communication et de régulation de systèmes biologiques, sociaux et technologiques.

Une des disciplines scientifiques nouvelles dont la technologie éducative dérive un bon nombre de concepts et de termes techniques.

Réf. Thinès & Lempereur, op. cit.

Réf. AECT, op. cit.

CANAL

Moyen physique de transmission à distance des signaux d'une source à un destinataire, ou d'un émetteur à un récepteur. Partie intégrante de tout schéma de la communication, le canal détermine, par sa forme, la quantité et la vitesse de l'information transmise.

voir sous THEORIE DE LA COMMUNICATION

CATALOGUE

Liste ou répertoire de documents disponibles en prêt ou à l'achat par l'intermédiaire d'une institution ou d'un distributeur. Inclut les documents audiovisuels et informatiques.



Forest, J.-C. Enfants, c'est l'Hydragon qui passe. (A suivre), août 1982 →

BANDE MAGNETIQUE

Ruban en matière plastique traité avec un oxyde métallique permettant la conservation sous forme de code magnétique de messages sonores (magnétophone), visuels (magnétoscope) et informatiques (ordinateur).

La bande magnétique est enroulée en bobine ou en cassette.



BANQUE DE DONNEES

Ensemble de données organisées en vue de leur diffusion à des utilisateurs reliés à un système informatique particulier. Ces données, stockées sur ordinateur, se réfèrent à un domaine défini de connaissances.

Dans le domaine de l'éducation, il existe par exemple des banques de données telles que PASCAL et ERIC, parmi d'autres.

Réf. Médias et langage, 12-13, Printemps 1982.

BASE DE DONNEES

Ensemble de données organisées en vue de leur utilisation. Par exemple, à l'intérieur d'une banque de données, c'est l'ensemble d'informations de référence décrivant un contenu. Ainsi, pour un sujet donné, une base de données bibliographiques indique l'ouvrage, le périodique, l'article, le ou les auteurs qui en ont traité.

Réf. Les banques et bases de données, Livres-Hebdo, 2(39), Novembre 1980.

Voir sous BANQUE DE DONNEES

Voir sous INFORMATIQUE

BIBLIOTHECONOMIE

Discipline établissant les règles propres à la gestion des fonds bibliothécaires, qu'il s'agisse de l'achat, du catalogage, du stockage, de la consultation, du prêt de livres et d'imprimés. Avec la modernisation des bibliothèques, que l'on parle d'auto-

matisation de la gestion ou de diversification des fonds incluant les documents non-imprimés (audiovisuels ou autres), on utilise de plus en plus le terme de "sciences de l'information" (en tout cas en anglais: information science).

BIT

De l'anglais "binary digit". Unité désignant le plus petit élément du code binaire. Celui-ci peut prendre deux valeurs opposées: oui/non, O/I, tout/rien.

Réf. Informatique au présent, Education 2000, 19, juin 1981 (Numéro spécial).

voir sous LANGAGE INFORMATIQUE

BUREAUTIQUE

Mariage de deux mots (bureau et informatique) pour parler de l'ensemble des applications de l'informatique à la gestion des travaux de secrétariat et d'administration.

BYTE

Voir sous OCTET

Voir sous LANGAGE INFORMATIQUE