Document généré le 6 août 2025 06:04

Cahiers de géographie du Québec

Géographie et Télévision. Une expérience récente d'enseignement de la géographie

Pierre Gazalis

Volume 6, numéro 12, 1962

Mélanges géographiques canadiens offerts à Raoul Blanchard

URI : https://id.erudit.org/iderudit/020412ar
DOI : https://doi.org/10.7202/020412ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Département de géographie de l'Université Laval

ISSN

0007-9766 (imprimé)
1708-8968 (numérique)

Découvrir la revue

Citer ce document

Gazalis, P. (1962). Géographie et Télévision. Une expérience récente d'enseignement de la géographie. *Cahiers de géographie du Québec*, *6*(12), 301–305. https://doi.org/10.7202/020412ar

Tous droits réservés © Cahiers de géographie du Québec, 1962

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

GÉOGRAPHIE ET TÉLÉVISION

Une expérience récente d'enseignement de la géographie par la télévision

par

Pierre CAZALIS
professeur à l'université de Sherbrooke.

Bien peu de personnes — parmi celles-là même qui en saluaient l'avènement avec enthousiasme — ont clairement discerné, à ses débuts, l'importance de la télévision dans le domaine global de l'éducation, et dans celui, plus précis, de l'enseignement.

Pourtant, plusieurs facteurs allaient activer au cours des 10 dernières années le processus d'entrée à l'école des moyens télévisuels :

— *l'explosion démographique* dans la plupart des pays, y compris les anciens pays malthusiens du nord-ouest européen, s'est traduite par un gonflement considérable des effectifs scolaires ;

— *la crise dans le recrutement de professeurs qualifiés* a des causes variables selon les pays, mais elle engendre partout une baisse très nette de la qualité du corps professoral. C'est ainsi que le recteur de l'Académie de Lille, en France, lançait l'an dernier un cri d'alarme : une enquête venait de révéler que 60% de ses professeurs de mathématiques étaient « incompétents » ; pour corriger la situation, on institua des cours de mathématiques spéciaux donnés par le truchement de la télévision. De même, une rapide analyse de la situation québécoise montrait récemment que l'enseignement de la géographie est dispensé dans nos collèges, nos écoles normales et secondaires publiques, par moins de 30 professeurs diplômés ; nous chiffrions les besoins immédiats à 800 licenciés ou maîtres.

— *la baisse* — conséquence de ce qui précède — *du niveau général des études et de la valeur des diplômes.*

La gravité de ces trois phénomènes est enfin reconnue ; elle appelle des solutions urgentes. Dans le Québec, par exemple, il faut : *à long terme*, améliorer les diplômes de base (B.A., brevet « A »), mais aussi, *à court terme*, parfaire les connaissances des enseignants actuellement en fonction, tout en leur permettant d'assumer un enseignement régulier ; il importe en effet de ne pas vider les écoles de leurs maîtres et d'instituer une formule de cours qui puisse rejoindre l'instituteur ou le professeur dans les lieux les plus éloignés des centres universitaires.

Dans de nombreux pays, de telles conditions ont imposé naturellement le recours à la télévision. Alors que les expériences de télévision scolaire se poursuivent depuis une dizaine d'années aux Etats-Unis, au Royaume-Uni ou en France, notre pays vient à peine d'entrer dans le champ des plus timides essais. Nous avons dix ans de retard. Pourquoi ? Nous voyons à ce retard plusieurs causes :

— le conservatisme peureux des enseignants qui n'ont guère l'habitude de favoriser la concurrence ;

— la sous-estimation des problèmes relevés plus haut ;

— l'exploitation des possibilités de la télévision sur le seul plan du spectacle ;

— les interdits constitutionnels frappant Radio-Canada, qui n'a jamais pu pénétrer dans le champ de l'éducation formelle en raison de la souveraineté provinciale sur les divers niveaux d'enseignement.

Peut-être ces problèmes constitutionnels expliquent-ils le fait que, contrairement à tous les autres pays, le Québec ait commencé son expérience de cours télévisés par l'Université ?

Au début de l'été 1961, l'université de Montréal et l'université de Sherbrooke, qui s'étaient auparavant consultées, concluaient des accords respectifs avec les postes CBFT (Radio-Canada) et CHLT (Sherbrooke) « en vue de la télédiffusion hebdomadaire de cours universitaires » ;[1] l'université de Sherbrooke précisait que ceux-ci s'adresseraient particulièrement « aux instituteurs et professeurs des cours primaire et secondaire »,[1] mais qu'ils pourraient être suivis avec profit par « tous les téléspectateurs désireux de perfectionner leur savoir en l'une ou la totalité des matières inscrites au programme ».[1] L'université de Sherbrooke, après une analyse rapide des besoins régionaux, offrait trois séries de cours répartis sur 26 semaines, à raison d'un cours de 45 minutes chaque semaine, s'adressant surtout aux enseignants nantis d'un brevet B ou C ; il s'agissait de cours de français, d'anglais et de géographie.

En ce qui concerne la géographie, qui nous intéresse plus spécialement ici, un cours de géographie générale s'imposait à ce niveau. La documentation visuelle en géographie physique étant alors fort limitée, et la géographie humaine plus attrayante pour une première expérience, celle-ci fit l'objet des 26 leçons prévues. Le temps dont nous disposions nous obligeait à éliminer de nombreux points secondaires des programmes habituels. Le cours fut divisé en 5 grandes parties :

I. *Introduction* (2 leçons) :
La géographie : bref historique ; définition et conceptions actuelles.
La géographie humaine : définition ; la notion de milieu.

II. *Géographie de la population* (3 leçons).

III. *Les formes d'occupation du terrain* (5 leçons) :
Occupation rurale : cadastre rural — habitat rural — maison rurale — le rang canadien-français.
Occupation urbaine : la ville : situation et site — fonctions — structure.

IV. *Les formes d'adaptation de l'homme au milieu physique :*
Les genres de vie. Les principes de l'adaptation de l'homme au milieu physique (8 leçons).
Les formes de cette adaptation :
dans les sociétés primitives,
dans les zones arides chaudes,
dans les zones arides froides,
dans les zones équatoriales,
dans les zones de mousson,
dans les zones méditerranéennes,
dans les zones tempérées d'occupation ancienne,
dans les zones tempérées d'occupation récente (« neuves »).

V. *Éléments de géographie économique* (8 leçons).
Les principes de la géographie économique :
géographie des produits alimentaires,
géographie des produits textiles,
géographie de l'énergie,
géographie des métaux,
géographie des communications et des transports,
aspects géographiques de la puissance des États.

[1] Accord entre l'université de Sherbrooke et le poste CHLT.

Si un programme ainsi conçu pouvait satisfaire les goûts d'un large auditoire tout en respectant les exigences scientifiques de la matière, le principal problème restait celui de sa mise en œuvre dans des conditions fort nouvelles pour nous. Visuelle par essence, la géographie ne peut trouver meilleur moyen de diffusion que la télévision ; encore faut-il utiliser pleinement les possibilités de celle-ci : il nous semble que tel ne fut pas le cas lors de notre expérience sherbrookoise. Deux difficultés majeures se présentèrent :

— le refus du poste de mettre à notre disposition certaines de ses installations (nous n'étions commanditées par aucune marque de savon ou de bière, et il fallait réduire les frais) ;

— l'insuffisance des documents audio-visuels dont nous disposions. Il fallut aussi résoudre un troisième problème purement pédagogique celui-là : celui de l'absence de contact entre professeur et étudiants.

Le poste nous refusa donc, pendant un semestre, l'utilisation d'installations qui pourtant n'auraient nullement grevé le coût de l'émission. Nous avons dû ainsi illustrer 13 des 26 leçons à l'aide de livres apportés en studio : l'une des caméras en prenait directement la photographie ou la carte indiquée. La nécessité de changement de lentille ou de mise au point, en raison des dimensions variées des illustrations contenues dans ces livres, ralentissait beaucoup le rythme du cours. L'utilisation, au second semestre, d'un projecteur spécial pour diapositives et *telops* corrigea sensiblement ce défaut.

La principale lacune de l'illustration visuelle resta, durant toute la durée des cours, l'absence de documents conçus spécifiquement pour l'enseignement télévisé. La télévision offre en effet au professeur la possibilité d'étayer la matière qu'il expose de séquences filmées de durée variable, illustrant par exemple un élément de genre de vie : méthode culturale, technique de construction de l'habitation . . . La présence des techniciens et des assistants en studio libère le professeur de tout souci matériel et lui permet d'obtenir instantanément, si le montage est bien fait, la séquence désirée. Sans doute, de tels documents filmés peuvent coûter fort cher ; mais la télévision atteint un auditoire imposant et remplace éventuellement de nombreux professeurs. Le coût élevé apparent de l'émission est considérablement réduit si on le rapporte au nombre de ceux qui bénéficient du cours. En outre, il nous paraît tout à fait anormal de n'utiliser dans un enseignement télévisé que des documents — diapositives par exemple — dont l'emploi est aisé dans une classe de collège ou d'université ; la télévision devrait offrir en principe des documents exceptionnels, complétant ceux que contiennent les manuels ou que possèdent normalement tous les collèges sérieux. Malheureusement, nous n'avions à notre disposition aucun de ces documents exceptionnels ; les montages de séquences filmées sont d'un prix élevé et ils auraient dû être faits longtemps avant le début des cours ; par ailleurs, il est effarant de constater combien est pauvre, quantitativement et qualitativement, la documentation visuelle classique : diapositives et films fixes ; les collections de diapositives restent peu nombreuses et ne couvrent qu'une très faible partie du monde ; pour notre propre pays, nous ne pouvons compter que sur nos collections personnelles ; il existe quelques collections de films fixes, mais ces documents n'ont en général aucune valeur pédagogique (c'est le cas des films fixes de l'O.N.F.). La carte constitue encore la seule aide audio-visuelle valable. Nous avons pu cependant, pour les besoins de nos cours télévisés, élaborer une petite collection de *telops* (photographies en noir et blanc, dont le format et le grain sont adaptés aux besoins des projecteurs spéciaux de télévision) ; nous avons utilisé à cette fin les illustrations de très nombreux ouvrages de géographie humaine, d'ethnologie, d'anthropologie . . .

En conclusion, il semble que la télévision ne puisse vraiment servir notre discipline que dans la mesure où nous saurons élaborer les documents pédagogiques adaptés aux riches possibilités de ce nouveau moyen de diffusion du savoir.

Si la faiblesse de notre documentation audio-visuelle a constitué notre principal obstacle (notons que notre collègue Robert Garry l'a surmonté plus aisément que nous, grâce à sa vaste et riche collection de diapositives), l'enseignement télévisé présente d'autres difficultés, dont la plus sérieuse est l'absence de contact entre « télé-professeur » et étudiants.

Les expériences américaines ou européennes au niveau primaire ont montré qu'il était illusoire de vouloir remplacer le professeur en classe par son collègue en studio ; une collaboration entre les deux paraît indispensable, le professeur en classe jouant un rôle de moniteur ou de répétiteur. Moins impératif aux niveaux collégial ou universitaire, ce contact permet cependant d'adapter le rythme du cours ou son niveau aux capacités d'assimilation du groupe d'étudiants. Or, dans une formule telle que celle que nous avons adoptée, qui cherche à rejoindre l'étudiant isolé dans son salon ou dans son bureau, il n'est point de maître moniteur-répétiteur et point de lien entre la matière exposée et la compréhension de l'élève, entre le « télé-professeur » et ses étudiants. Ceci nous a considérablement gêné au début ; nous ne savions pas si le cours était trop facile ou trop difficile, trop rapide ou trop lent ; nous ne savions pas si les élèves avaient compris ; nous ne les connaissions pas. Nous pensions aussi que l'absence de contact personnel pouvait leur être source de grandes difficultés. Il nous est apparu immédiatement que cette forme nouvelle d'enseignement devait donner naissance à des formes nouvelles de contact entre professeur et étudiants. Empiriquement, nous avons cherché une formule ; nous demandions aux étudiants de nous écrire, de nous téléphoner, de nous rencontrer s'ils le pouvaient. Nous avons essayé nous-même de les rencontrer par l'envoi de documents divers :

— des notes de cours assez élaborées au début,
— des plans détaillés par la suite,
— des tableaux synoptiques ou récapitulatifs,
— des corrigés de devoirs,
— des conseils nombreux concernant la méthode de travail,
— des bibliographies abondantes.

Il est évident que dans ces conditions un cours télévisé devient une lourde charge pour un professeur : la préparation d'un cours de 45 minutes (cours lui-même, choix des illustrations, rédaction des documents à envoyer . . .) occupe au moins deux journées entières chaque semaine ; dans la plupart des cas, le professeur chargé d'un cours télévisé devrait être délivré de toute activité annexe et de la quasi-totalité de ses autres cours.

Quelle fut la portée de cette première expérience de cours télévisés ? Trois moyens nous ont permis de formuler une appréciation à ce sujet : les travaux et les examens des étudiants, leurs réponses à une enquête par questionnaire, les rencontres que nous eûmes avec eux ou avec de simples auditeurs.

Les examens, d'abord, tendraient à prouver que l'efficacité de ces cours télévisés a au moins égalé celle des cours normaux donnés en classe : si l'examen semestriel de janvier s'est traduit par des résultats moyens, celui du mois de mai fut dans l'ensemble très réussi et les notes excellentes. Dans leurs travaux pratiques, la plupart des étudiants manifestèrent une conscience digne de mention et nous eûmes la joie de corriger de brillantes copies. Nous pouvons attribuer l'excellence de ces résultats à la maturité des étudiants inscrits aux cours télévisés, mais surtout — selon les intéressés eux-mêmes — au fait que les cours télévisés, à cause de l'éloignement du professeur, exigent beaucoup plus de travail personnel que les cours habituels.

Dans leurs réponses au questionnaire d'enquête, 63% des étudiants déclarent qu'ils ont tiré « grand profit » de ces cours ; l'autre tiers dit en avoir tiré du « profit » ; un seul étudiant n'en a tiré « aucun profit ».

Outre les étudiants officiellement inscrits et candidats aux examens, de très nombreux télespectateurs ont suivi les cours assez régulièrement ; nous en avons d'abord de multiples témoignages individuels, mais surtout la preuve fournie par les sondages d'écoute effectués par le poste CHLT : de 5,000 à 8,000 récepteurs étaient ouverts dans la région de Sherbrooke ; selon les spécialistes, ce chiffre est fort élevé, eu égard aux heures de télédiffusion (huit heures trente à neuf heures quinze) et à la nature des émissions. Les cours de français et d'anglais ont eu pour leur part un grand succès.

Nous savons enfin que les bibliographies envoyées aux étudiants ont servi souvent à la constitution d'un fond géographique dans les collèges ou des écoles secondaires.

Malgré les lacunes dont nous avons parlé plus haut, il semble que ces cours, comme ceux de l'université de Montréal, aient grandement servi à la diffusion de la géographie dans notre milieu.