

Brigitte Chapelain

Université Paris XIII

DEUX EXPÉRIENCES SCOLAIRES DE FORMATION À L'AUDIOVISUEL : ICAV ET JTA

Parmi les expériences d'intégration de l'audiovisuel à l'école, deux expérimentations, très différentes, l'Icav (Initiation à la culture audiovisuelle), démarrée en 1966, et le programme JTA (Jeune Téléspectateur Actif), lancé après 1975, sont à la fois les plus symboliques et les plus abouties. Elles reflètent le désir d'une interaction entre les pratiques pédagogiques, la formation et la recherche, et elles témoignent d'une effervescence pionnière tentant d'utiliser un appareil théorique issu des Sciences de l'information et de la communication.

A priori, ces deux expérimentations présentent de nombreux points communs : des organisations pensées et structurées en termes de formation et d'objectifs éducatifs ; des programmes, ou tout au moins des outils et des dispositifs pédagogiques mis à la disposition des enseignants ; une évaluation scientifique et institutionnelle pour s'interroger sur une éventuelle généralisation. Par ailleurs, ces deux formes d'intégration de la communication audiovisuelle dans l'éducation secondaire n'ont pas été expérimentées au niveau national, mais laissées à la responsabilité des instances régionales.

Leurs différences s'expliquent par un décalage de dix ans durant lequel ont évolué les Sciences de l'information et de la communication, ainsi que les théories de l'apprentissage, la pratique sociale des médias et la gestion institutionnelle de l'innovation.

Les années 1960 : la pédagogie et l'audiovisuel

Masterman (1985) distingue, en Europe, quatre grandes approches dans le domaine de l'éducation aux médias : une approche « vaccinatoire » traduisant une crainte des médias ; une approche

« jugement critique » venant des pionniers de l'enseignement du cinéma ; une approche « décodage des médias » issue des théories sémiologiques ; enfin, une approche plus « politique » visant à renouveler l'école par l'éducation aux médias. Il en est de même pour la France.

Intitulé dès le départ de façon prémonitoire « éducation aux arts de l'écran », devenu éducation à l'audiovisuel, puis éducation aux médias (avec parfois l'ajout des termes « culture » ou « communication »), ce nouvel enjeu communicationnel de l'éducation allait faire jaillir un certain nombre de réflexions, de travaux et de grandes figures dont nous n'avons pas toujours entretenu la mémoire.

Si, dans l'ensemble de cette période, l'audiovisuel est surtout vu comme un outil d'enseignement, il est aussi considéré plus minoritairement comme une discipline à enseigner. La première intégration au début des années 1960, dans 200 écoles de la région de Saint-Etienne, d'un programme extensif d'initiation aux médias revient au père Antoine Vallet¹. Pour leur part, l'Ufoleis (Union française des œuvres laïques d'éducation par l'image et par le son²) et l'Anpedu (Association nationale pour la promotion des arts de l'écran dans l'université) développent une culture du cinéma auprès du public en proposant des activités diverses ; quant à la circulaire du recteur Capelle du 30 mai 1963, elle reconnaît la valeur éducative de l'enseignement du cinéma. La revue de cinéma *Image et son* se vend à cette époque avec des séries de diapositives et du matériel d'information. En 1966, la parution d'un numéro spécial « Apprendre le cinéma » témoigne bien que la réalisation de films mérite sa place dans un cursus d'apprentissage.

Les techniques audiovisuelles étaient pourtant prises en compte par les pouvoirs publics depuis 1962, et Henri Dieuzeide (1965) témoigne que certaines d'entre elles sont pensées comme matière d'enseignement selon différentes perspectives : enseignement du cinéma, considéré comme forme culturelle noble ; « formation pratique du consommateur », pour développer des attitudes civiques et actives chez l'élève. Il est bien question alors de didactique moderne de l'audiovisuel et d'instituer celui-ci en discipline autonome. Directeur de la télévision scolaire, Henri Dieuzeide initiera de nombreuses émissions pour apprendre à décoder les médias.

En 1969, Michel Souchon pallie le nombre réduit de travaux sur les pratiques télévisuelles en publiant une étude sur celles des adolescents (*La Télévision des adolescents*). En plus de méthodes sociologiques, il utilise certains outils de la sémiologie pour saisir le degré de compréhension des émissions et d'intelligence de la narrativité de cette population. Les résultats de l'enquête de Michel Souchon confirment l'hypothèse différentielle de consommation chez ces jeunes. L'auteur souligne que l'école doit prendre en compte les médias de masse, et notamment la télévision. Il propose deux directions d'intégration de cet apprentissage : l'apprentissage de la grammaire du récit mené conjointement dans les œuvres littéraires, les films et les feuilletons télévisés ; l'apprentissage de la production qu'il qualifie de « cuisine de la fabrication iconique » (Tardy, 1966). En 1973, une équipe du Cecmas propose dans une démarche éducative l'analyse interne du feuilleton *François Gaillard* (Souchon, 1973) : la sémiologie est utilisée pour l'analyse du message, mais bien d'autres sciences sont convoquées comme la sociologie des administrations ou les travaux de Paul Lazarsfeld et Christian Katz.

Les grands enjeux sont déjà posés : la formation du citoyen aux médias doit-elle être une discipline à part entière ou seulement intégrée dans les programmes ? Les futures difficultés pointent, car la pédagogie ne peut faire l'économie d'une pluralité des approches théoriques et des objets d'enseignement dans la mise en place de programmes.

L'Icav

De l'Icav à l'Icom : de la culture à la communication.

Le projet Icav (Initiation à la culture audiovisuelle) avait été lancé de façon formelle par le CRDP de Bordeaux, dès 1966, avec un petit groupe d'enseignants, sous l'égide de l'Oroleis, qui collabora aux premiers séminaires de recherche. Mais on peut prendre comme date fondatrice réelle de l'Icav le séminaire d'Artigues de 1968 durant lequel Roland Barthes et Christian Metz furent invités à faire chacun un exposé. Cette année-là des documents pour la classe de cinquième (*Le Monde des images*) sont mis en circulation. Il s'agit de trois fascicules accompagnés de diapositives traitant chacun d'un thème différent : la polysémie, l'image en séquences, la publicité. Parmi les difficultés des trois premières années, A. Jeannel parle de « celles rencontrées avec l'université qui souhaitait modéliser les expérimentations pour les rendre compatibles avec ses propres critères ». Il est vrai que les CRDP étaient, par leur nature même, intégrés au monde officiel des Sciences de l'éducation.

À partir de 1969, la recherche Icav est inscrite sur le programme de recherche de l'IPN³ et financée en partie par cet organisme. Le système de formation Icav commence à se mettre en place dans les CRDP demandeurs, tandis que des relais de formation sont créés dans certains établissements. Les revues *Selicav* et *Messages* assurent la médiation et la transmission des avancées théoriques et pédagogiques des groupes Icav. En 1971, Pierre Dumont, chargé de la formation, met en place une organisation très spécifique qui s'appuie sur des relais académiques.

La circulaire Weil favorise l'extension de l'Icav jusqu'en 1976 dans le cadre des 10 %, en soulignant l'importance d'une formation structurée et exigeante en liaison avec les CRDP. Les moyens consacrés à l'Icav proviennent de sources diverses⁴, puis de moyens décentralisés à partir de 1978. En 1971, l'Icav était devenue « Initiation à la communication audiovisuelle » comme s'en explique René La Borderie : « Il s'agissait de toucher ce par quoi se constitue une culture : la communication. » Enfin, en allant jusqu'au bout de l'appropriation de ce vocable, l'Icav deviendra en 1981 l'Icom (Initiation à la communication).

Après une auto-évaluation⁵ qui semble ne pas avoir convaincu les autorités de l'opportunité d'une généralisation de l'Icav, la DGPC (Direction générale des programmes de collège) charge en janvier 1978 le département de la recherche de l'Ofrateme, sous la direction de l'inspection générale,

d'évaluer les activités d'enseignement et de recherche de l'Icav menées par le CRDP de Bordeaux depuis une dizaine d'années. À cette époque, l'Icav touche 200 enseignants.

Les leçons de l'Icav

Les résultats de cette étude (Chapelain *et al.*, 1980) constatent certains écarts significatifs entre les objectifs annoncés de l'Icav et les résultats observés. La formation, souci constant des responsables, a manqué de moyens et ne correspond pas toujours aux attentes des enseignants qui souhaitent être formés à une pluralité d'approches, à une recherche théorique moins spécialisée et à des outils de travail fussent-ils techniques. C'est en classe de cinquième que les jeunes semblent obtenir le plus de profit grâce à des pratiques pédagogiques et des documents programmatiques bien conçus. Les séances Icav sont basées sur la verbalisation des élèves autour de la projection d'une photo ou d'une image, et plus rarement d'un document audiovisuel. L'enseignant « initiateur de la communication » aide à l'élaboration collective des significations (souvent plurielles) pour parvenir à un consensus.

Ces constats sont caractéristiques de toute tentative d'ouvrir l'école à de nouvelles méthodes : notamment, la distance entre les objectifs recherchés et les effets produits, les sempiternelles plaintes contre le « manque de moyens », la question du cadre théorique de référence, la formation réelle donnée aux enseignants (*op. cit.*).

Deux difficultés en effet s'attachent désormais à l'intégration d'une éducation à l'audiovisuel et aux médias : la nécessité de choisir et d'intégrer dans des pratiques éducatives des référents théoriques ; le passage obligé de la « transposition didactique » (Chevallard, 1980) qui soulève le problème de la traduction des savoirs savants en un langage compréhensible par un public en apprentissage, sans les altérer.

À partir de cette expérience et de l'évaluation qui en a été faite, un certain nombre de critères de garantie d'une intégration raisonnée de l'audiovisuel à l'école se sont dégagés :

- L'utilisation de formes organisationnelles souples et évolutives favorisant les échanges entre recherche, formation et pratiques pédagogiques. L'illusion d'un modèle de type systémique masque la réalité des interactions entre ces trois pôles, qui souvent ne s'exercent alternativement que dans des champs restreints.
- Une relation critique entre un appareil théorique, en l'occurrence la sémiologie, et les concepts à enseigner. Établir des objectifs de compétences communicationnelles doit être un préalable à l'adaptation pédagogique de certaines notions théoriques.
- La pluralité des approches communicationnelles (message, production, réception, technique) doit être respectée dans la pédagogie.
- La prise en compte de la diversité et de l'évolution des médias doit se retrouver dans les outils de classe proposés aux enseignants et aux élèves.

L'opération « Jeune Téléspectateur Actif » (JTA)

Les orientations plurielles de la formation

Le rapport Nora/Minc de 1978 met l'État face à ses responsabilités quant à l'informatisation de la société. Les expériences de médias alternatifs se multiplient avec leur lot d'utopies. En même temps, les nouvelles fonctions de la télévision, notamment les pratiques télévisuelles des jeunes, deviennent un enjeu politique et l'objet de débats publics et de recherches (Dousset, 1981 ; Treffel, 1981 ; Moinot, 1981). Des ouvrages paraissent sur l'étude des publics (Souchon, 1978, 1980 et 1981) et sur la pédagogie de l'audiovisuel (Jacquinot, 1979 ; Meyer, 1977).

Dans ce contexte, plusieurs ministères (Éducation, Culture, Santé, Jeunesse et Sports, Agriculture), ainsi que l'INA vont s'engager, avec le soutien de certaines chaînes de télévision, dans l'opération interministérielle « Jeune Téléspectateur Actif » (JTA). Les jeunes, pour qu'ils deviennent des téléspectateurs actifs, recevront une éducation aux médias à l'école, mais aussi à l'extérieur, dans des associations, des centres de loisir et des bibliothèques. Dans cette expérience, la télévision est prise comme un véritable moyen de communication sociale.

L'approche de la télévision est plurielle. Les notions sollicitées proviennent de disciplines multiples : psychologie, sociologie des médias, sciences de l'information et de la communication, sémiologie. Des stages nationaux et régionaux, des documents de formation écrits, des produits audiovisuels travaillés à partir d'émissions des trois chaînes et une banque de produits INA et CNDP sont proposés pour assurer les actions de formation que 20 000 jeunes suivent et auxquelles 2 000 adultes participent dans onze départements expérimentaux. Les activités pédagogiques s'orientent autour des trois ancrages du dispositif télévisuel : devant l'écran (analyse de la réception et de la consommation, publics et mesures d'audience) ; sur l'écran (structure du récit télévisuel et analyse des formes) ; derrière l'écran (sociopolitique des médias, statuts, programmation, production) [Meyer, 1983].

Les effets

Les conclusions du rapport d'évaluation constatent la richesse d'un certain nombre d'approches, de méthodes et d'enjeux activés par une telle expérience.

Plusieurs critères et situations d'ordre psycho-pédagogique favorisent l'efficacité d'une telle formation : la fréquence des séances, la prise en compte des motivations conjoncturelles et des découvertes individuelles, l'ancrage dans le concret et la familiarité des jeunes en matière de télévision, l'explicitation et la négociation des objectifs de cette formation, les échanges sociaux autour de la télévision (Pierre, Chapelain et Chaguiboff, 1982).

Les principaux effets d'une telle formation concernent l'acquisition de nouvelles connaissances et d'un vocabulaire spécifique sur la communication par les médias, ainsi que le développement des

compétences d'observation et la capacité de certains jeunes à modifier leurs comportements télévisuels par la réflexion, notamment pour le choix des programmes.

Après 1982, devant les résultats favorables de l'évaluation, chaque terrain d'expérimentation est incité à trouver ses propres moyens financiers et institutionnels dans son académie ou sa région. Les instructions officielles de 1985 pour les écoles et les collèges reprendront certaines idées de JTA, notamment le thème « citoyen » de l'analyse critique des médias, en partie confié au professeur de français.

L'expérience interministérielle du Jeune Téléspectateur Actif a montré que l'éducation aux médias devait s'inspirer d'une pluralité d'approches scientifiques, d'une variété d'outils pédagogiques et d'un réseau institutionnel. Plusieurs dispositifs suivent la voie tracée par JTA. L'opération « Vidéo Collège » (1985) encourage les collégiens à fabriquer et à produire des images. « Média Formation » est intégré dans les écoles normales d'instituteurs en direction du primaire. Le Clemi (Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information), axé sur la fonction informative des médias, est fondé en 1982, de même que les « Rencontres audiovisuelles » de l'INRP en tant que soutien logistique à la recherche et à l'utilisation de l'audiovisuel dans l'enseignement.

Conclusion

Ces deux expériences nous ont permis d'évoquer certains acteurs – intellectuels, chercheurs, enseignants, professionnels des médias... – dont les travaux ou les pratiques mériteraient d'être repris et actualisés dans une société de l'information où l'accès à la citoyenneté passe d'abord par l'éducation aux médias.

Mais elles témoignent également de deux grandes difficultés. Chacune de ces expériences, après avoir été évaluée, a été renvoyée vers une gestion régionale et académique. L'absence d'une véritable politique publique éducative en matière de médias peut s'expliquer par la vision souvent négative de l'image dans l'apprentissage que possède le corps enseignant français et par l'habitude de l'administration centrale de disséminer des injonctions et des pratiques variées plutôt que d'intégrer officiellement les aspects positifs de l'expérimentation d'une innovation relevant d'enjeux de société. L'autre difficulté est celle qu'ont eue les SIC et les SED, jeunes disciplines toutes les deux, à travailler collectivement ensemble pour constituer une épistémologie de l'éducation aux médias. Le plus souvent, les acteurs de ces expériences provenaient du secteur éducatif et ils se sont investis davantage, semble-t-il, dans la pédagogie pratique que dans la réflexion didactique et épistémologique. L'intégration de l'éducation à l'information dans l'école réactive par bien des aspects la même problématique.

Louis Porcher (2006) relance aujourd'hui le débat d'une éducation à la communication qui doit devenir « une composante du menu pédagogique de tous les élèves, une qualification intellectuelle de la plus haute importance », et il en examine la construction épistémologique. Cette éducation serait confiée aux usagers en interaction avec les enseignants et les communicateurs, en respectant la stabilité et le changement constant entre SED et SIC. C'est encore et toujours cet équilibre qu'il faut viser et tenir.

NOTES

1. Lire à ce sujet Antoine Vallet (1963) et P. Gosselin (1967).
2. L'Ufoleis fait partie de la Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente.
3. Institut pédagogique national qui deviendra en 1971 l'Ofrateme (Office français des techniques modernes d'éducation) puis, en 1976, l'INRP (Institut national de recherche pédagogique).
4. Ofrateme, INRDP et CRDP (Centre régional de documentation pédagogique).
5. Dans le système éducatif et social, l'Icav, *Messages*, n° 7, 1^{er} trimestre 1978.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BERGALA, A., *Pour une pédagogie de l'audiovisuel*, Paris, Les Cahiers de l'audiovisuel, 1980.

CHAPELAIN, B., VERNET, M., FERRERO, M., *Rapport sur les activités de recherche et d'enseignement de l'initiation à la communication audiovisuelle*, INRP, Département de recherche sur les applications éducatives des technologies de la communication, 1980.

DIEUZEIDE, H., *Les Techniques audiovisuelles dans l'enseignement*, Paris, PUF, 1965.

GOSELIN, P., « Du langage total au langage total », *Impacts*, « Regards croisés sur le multimédia », Paris, L'Harmattan, 1967.

JACQUINOT, G., *Images et pédagogie*, Paris, PUF, 1979.

LA BORDERIE, R., *Les Images dans la société et l'éducation*, Paris, Casterman, 1972.

LECONTE, B., *Propositions pour l'analyse de l'image*, Paris, Les Cahiers de l'audiovisuel, 1975.

MASTERMAN, L., *Étude des médias dans l'enseignement*, Paris, Études et documents d'information, Unesco, 1985.

METZ, C., chapitre « Image et pédagogie », *La Signification au cinéma*, tome 2, Paris, Klincksieck, 1972.

MEYER, R.-M., *Étude préliminaire à l'élaboration d'un contenu de formation aux mass media*, INRP, 1977.

PERRIAULT, J., *La Photo buissonnière : l'expérience d'une école de village*, Paris, Fleurus, 1977.

PIERRE, E., CHAPELAIN, B., CHAGUIBOFF, J., *Les Nouveaux Téléspectateurs de 9 à 18 ans : entretiens et analyses*, Paris, La Documentation française, 1982.

PORCHER, L., *Les Médias entre éducation et communication*, Paris, Clemi, INA, Librairie Vuibert, 2006.

SOUCHON, M., *La Télévision des adolescents*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1969.

SOUCHON, M. (dir), *Anatomie d'un feuilleton : François Gaillard*, Paris, Tema Communication, 1973.

Brigitte Chapelain

SOUCHON, M., *La Télévision et son public*, Paris, La Documentation française, 1978.

TARDY, M., *Le Professeur et les images*, Paris, PUF, 1966.

VALLET, A., *Les Genres du cinéma*, Paris, Ligel, 1963.